



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARIA ALEXANDRA WILLAT

AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DO ENSINO

JOÃO PESSOA
2018

MARIA ALEXANDRA WILLAT

AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DO ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

W696a Willat, Maria Alexandra.

Avaliação de Cursos de Graduação na Universidade
Federal da Paraíba como Instrumento para Melhoria do
Ensino / Maria Alexandra Willat. – João Pessoa, 2018.
85 f.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/de Educação.

1. Avaliação dos Cursos de Graduação. 2. Qualidade na
Educação Superior. 3. Regulação. I. Título

UFPB/BC

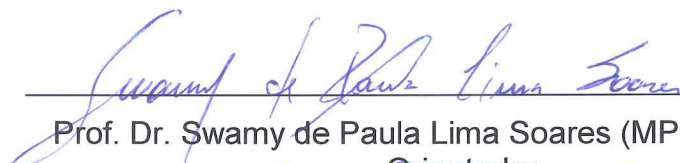
MARIA ALEXANDRA WILLAT

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DO ENSINO**

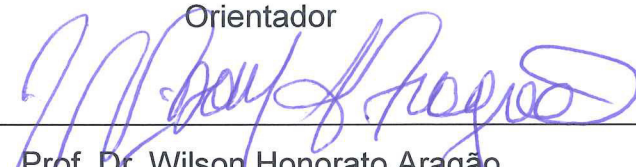
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares (MPPGAV/UFPB)
Orientador



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
Titular Membro Externo (PPGE/UFPB)

Prof. Dr. Rodrigo Freire de Carvalho Silva
Titular Membro Interno (MPPGAV/UFPB)

À minha mãe (*in memoriam*), ao meu pai e ao meu filho Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por cada sonho por Ele plantado em meu coração, por inspirar-me a cultivá-los, amparar-me durante a lida e guiar minhas mãos na colheita.

Agradeço à minha mãe (*in memoriam*), ao meu pai e ao meu filho, por terem me conduzido até aqui.

Agradeço ao Professor Swamy Soares, pela sua generosidade, aceitando orientar-me na elaboração desta pesquisa, pela sua competência, sempre pronto a me auxiliar com intervenções repletas de conhecimento e humanidade.

Agradeço a todos os meus amigos, por não desistirem da nossa amizade, apesar dos dois anos de afastamento.

Agradeço ao incansável Fábio, que não desistiu enquanto o projeto não estava pronto, e à querida Raquel, que me ajudou com a documentação há minutos do encerramento do prazo para inscrição. Sem vocês, este momento não estaria acontecendo.

Agradeço aos colegas e amigos da Divisão de Gestão de Desempenho, na pessoa do José Bezerra, pelo apoio tão necessário à consecução deste trabalho.

Agradeço aos colegas da segunda turma do MPPGAV, pelas tardes deliciosas em que passamos durante as aulas das disciplinas cursadas. Em especial a Glaucia Michelyne Paes de Lima e Maria do Rosário Carvalho que me brindaram com sua amizade durante e após nosso mestrado.

Agradeço aos professores do MPPGAV, pelo conhecimento transmitido com tanto zelo e dedicação, para que pudéssemos alcançar nossos objetivos, em especial à professora Uyguaciara, pelas vezes em que, com tanto carinho, me atendeu fora do horário de aula.

Agradeço aos servidores do MPPGAV Rosilene e José Anchieta, que sempre me atenderam com muito carinho e competência.

Agradeço à banca, pelas contribuições na melhoria deste trabalho.

Agradeço ao querido Paulo Sérgio Vieira de Moura pela tão distinta e cuidadosa revisão desta dissertação.

Agradeço, enfim, a todos aqueles que, embora não citados, estiveram comigo nesta jornada, mas a quem sou grata de todo o coração.

Mas o importante mesmo é registrar [...] que a maior causa da falta das ações consequentes não resulta de deficiências da avaliação em si, mas do fato de que o poder de decisão não está nas mãos dos que a fazem. E, assim, sem que as administrações superiores assumam efetivamente os processos de avaliação como instrumentos de planejamento e gestão, não há como garantir a plenitude de qualquer processo avaliativo no seio das instituições.

(Prof. João Crisóstomo de Moraes)

RESUMO

A promoção da melhoria na qualidade da educação superior é uma das finalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Partindo dessa premissa, a presente pesquisa se propôs analisar o modo como a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) é utilizada como instrumento na tomada de decisões com vistas à melhoria do ensino da graduação na UFPB. Optamos por uma pesquisa exploratória amparada na pesquisa documental e bibliográfica e de pesquisa de campo, realizada por meio entrevistas semiestruturadas. O recorte temporal abrangeu a gestão 2012 – 2017, cuja recondução ocorreu em 2016. Os dados foram analisados a partir da dimensão conceitual de avaliação, da dimensão institucional, e da dimensão política. O resultado da análise dos dados coletados revelou que a maioria dos entrevistados entende que os resultados decorrentes da ACG são fonte de informação acerca das forças e fraquezas dos cursos, devendo ser utilizados na formulação de políticas e tomada de decisões institucionais pelos gestores acadêmicos e institucionais. Ainda, foi possível identificar que **o atual setor responsável pela melhoria do ensino da graduação necessita** ser regulamentado e estabelecer sua identidade, a fim de tornar-se um setor estratégico para a melhoria do ensino da graduação na UFPB.

Palavras-chave: Avaliação dos Cursos de Graduação. Qualidade na Educação Superior. Regulação.

ABSTRACT

The promotion of the improvement of the quality of higher education is one of the purposes of the National System of Evaluation of Higher Education. Based on this premise, the present research aimed to analyze how the Graduation Courses Evaluation (ACG) is used as an instrument to make decisions for the improvement of undergraduate education in the UFPB. We opted for an exploratory research supported by documentary and bibliographical research and field research, conducted by semi-structured interviews. The time cut is from the management that began in 2012 until 2017, with the reappointment of the current Rector in 2016. The data were analyzed from the conceptual dimension of evaluation, of the institutional dimension; and the political dimension. The results of the analysis of the collected data revealed that the majority of the interviewees understood that the results from the ACG are a source of information about the strengths and weaknesses of the courses and should be used for policy making and institutional decision making by academic and institutional managers. It was still possible to identify that the current sector responsible for the improvement of undergraduate education needs to be regulated and establish its identity in order to become a strategic sector for the improvement of undergraduate education in the UFPB.

Keywords: Evaluation of Undergraduate Courses. Quality in Higher Education. Regulation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistas semiestruturadas dos atores da CPME	38
--	----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
CEA	Comissão Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPME	Coordenação para Melhoria do Ensino
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IACG	Instrumento de Avaliação do Cursos de Graduação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
TCM	Taxa de Crescimento da Matrícula
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – REFORMA DO ESTADO, EXPANSÃO E AVALIAÇÃO	19
1.1 Um olhar mais específico para a Educação Superior.....	27
CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	31
2.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	33
2.2 Avaliação dos cursos de graduação.....	37
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	41
CAPÍTULO 4: ENTENDENDO O ALCANCE/PRESTÍGIO DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFPB	45
4.1 Contextualizando o objeto de estudo	45
4.2 Avaliação – Dimensão Conceitual.....	50
4.3 Institucionalidade – Dimensão Institucional.....	54
4.4 Ação – Dimensão Política	60
Considerações finais	64
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	77
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77
Apêndice B – Roteiro de Entrevista para Pró-Reitor de Graduação.....	80
Apêndice C – Roteiro de Entrevista para Presidente da CPME	82
Apêndice D – Roteiro de Entrevista para servidores TAE lotados na CPME	84
Apêndice E – Roteiro de Entrevista para Procurador Educacional Institucional ...	85

INTRODUÇÃO

A garantia do padrão de qualidade é um dos princípios constitucionais do ensino no Brasil (BRASIL, 1988), e o art. 214 da Carta Magna estabelece a criação do Plano Nacional de Educação, que prevê, entre suas diretrizes, a melhoria da qualidade do ensino.

Consoante esse preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 9º, determina que a União deve

- VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Entre as políticas públicas educacionais para a garantia da qualidade de educação no ensino superior, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade neste nível de ensino, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento nos 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 (§ 1º, Art. 1º, Lei 10.861/2004) (BRASIL, 2004a, p. 1).

A Lei do SINAES prevê que a avaliação institucional ocorra no âmbito interno e externo, de maneira integrada e global. Dessa forma, a avaliação proposta pelo SINAES está alicerçada na avaliação dos seus cursos de graduação; no desempenho dos estudantes desses cursos; e na avaliação da instituição, a qual se divide em duas etapas, a autoavaliação e a avaliação externa (BRASIL, 2004a).

Ao ingressar no presente programa de pós-graduação, a minha proposta inicial era pesquisar a autoavaliação sob o marco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como instrumento de desenvolvimento institucional, realizando, para tanto, a análise do processo histórico de avaliação interna da

UFPB, sob o prisma do marco regulatório do SINAES, bem como examinando o nível de conhecimento e comprometimento da comunidade universitária acerca da autoavaliação, buscando, assim, identificar se a autoavaliação institucional está sendo desenvolvida de modo a atender ao proposto e ao esperado pelo SINAES. A vontade de pesquisar sobre avaliação se deu em virtude da minha vivência na Divisão de Gestão de Desempenho da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas/PROGEP/UFPB, de 2008 até hoje.

Na condição de membro da Comissão de Avaliação de Desempenho e Estágio Probatório – que teve por missão implantar e implementar a avaliação de desempenho sob o marco da Lei 11.091/2005 –, deparei-me com os mais variados obstáculos, a exemplo da resistência dos colegas servidores docentes e técnicos administrativos à avaliação; da falta de ferramentas adequadas à operacionalização do processo; do reduzido número de servidores para atender plenamente às demandas geradas pelo processo avaliativo.

Em 2017, mantive contato com a avaliação dos cursos de graduação e percebi que, assim como observou Pimenta (2013, p.17), no período de 2004 a 2011, menos de 2% da produção acadêmica abordou a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), enquanto quase 50% das pesquisas eram sobre avaliação institucional. Dessa maneira, percebi que a avaliação dos cursos de graduação não tem a mesma estrutura institucional da autoavaliação. Essas dificuldades, aliadas à compreensão de que a avaliação não pode apenas gerar uma nota, pois é uma ferramenta fundamental para tomada de decisões, apontaram o caminho da minha pesquisa.

A ACG, conforme o art. 4º da Lei do SINAES (2004), tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica e seus resultados. Elas integram os processos de regulação e supervisão da educação referentes à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos de graduação, enquanto o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza visitas para avaliação *in loco* (parágrafo único, art. 2º, Lei nº 10.861/2004 c/c Dec. nº 5773/2006) (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2006a).

Sua importância está destacada na Portaria Normativa nº 40/2007 – republicada em 2010 –, que, em seu art. 61-A, § 5º, estabelece:

as informações do Cadastro e-MEC constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre instituições e cursos de educação superior, com precedência sobre quaisquer outras bases, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada (BRASIL, 2007c, p. 39).

De acordo com o processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, a instituição avaliada deve incluir os dados do curso no sistema e-MEC¹. O responsável pelas informações no cadastro do e-MEC e nos correspondentes processos regulatórios, bem como pelos elementos de avaliação, é o Procurador Institucional (PI) (BRASIL, 2007c, p. 40). Ele é indicado pela instituição e deve estar, preferencialmente, vinculado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação, podendo indicar Auxiliares Institucionais (AIs), a fim de auxiliá-lo na inserção dos dados, sob sua supervisão (BRASIL, 2007c).

A presente pesquisa procurou conhecer a realidade institucional que dá supedâneo à Avaliação dos Cursos de Graduação, estabelecida pelo SINAES, servindo seus resultados de base para propostas de ações de aprimoramento das políticas para melhoria dos cursos de graduação na UFPB.

A ACG verifica se a IES está alinhada às diretrizes estabelecidas pelo SINAES, ou seja, se, na avaliação de cursos, a IES contempla os requisitos que o MEC considera necessários à oferta de uma educação de qualidade, institucionalmente eficaz e acadêmica e socialmente efetiva.

Em que pese sua vocação reguladora², esta pesquisa desperta nosso interesse, porque seu alcance é muito maior, devendo ser utilizado pela UFPB em sua plenitude.

Percebe-se que a IES é convocada pelo MEC, em dois momentos, por meio da ACG, a analisar sua estrutura, seus processos, sua gestão e observar se estão de acordo com as diretrizes propostas pelo SINAES.

¹ O e-MEC é um cadastro eletrônico de consulta pública pela internet, base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e aos cursos de educação superior, mantidos pelo MEC (BRASIL, 2007c, p. 39).

² Art. 2º, parágrafo único da Lei nº 10.861/2004 c/c Dec. nº 5.773/2006.

O primeiro momento é o que antecede a visita da comissão de avaliadores *in loco*, quando o Procurador Institucional e os Auxiliares Institucionais inserem os dados no e-MEC. O segundo dá-se após a conclusão e a publicação, pelos avaliadores *in loco*, do relatório de avaliação. Nas duas situações, a instituição deve estar preparada organizacionalmente para que as avaliações de seus cursos estejam em constante revisão.

Nesse sentido, Giolo (2008, p. 854) demonstra:

A visita é precedida, no âmbito da instituição, por uma ampla mobilização no sentido de organizar a documentação, os planos institucionais, os projetos pedagógicos, as instâncias coletivas de decisão e de ação institucional e tantas outras dimensões implicadas na avaliação. Nesse período e também durante e após a visita, a comunidade acadêmica aprofunda o conhecimento sobre a legislação educacional, sobre os instrumentos de avaliação, sobre os critérios de qualidade acadêmica. Vozes que, via de regra, permanecem silenciosas ou silenciadas se fazem ouvir. Investimentos e esforços adicionais são feitos: bibliotecas e laboratórios são atualizados e ampliados; planos de carreira e regimes de trabalho são aperfeiçoados; a pesquisa e a extensão recebem alento. A listagem das implicações de uma visita poderia ser ampliada exaustivamente, no entanto, o que é preciso sublinhar é o fato de que nenhuma outra forma de avaliação tem o impacto e relevância que a visita da comissão de especialistas apresenta.

Percebe-se claramente que, dada a amplitude, o processo de avaliação *in loco* é capaz de possibilitar a indução à qualidade do ensino ofertado para além da classificação que sua nota pode gerar.

Na UFPB é a Comissão para Melhoria do Ensino (CPME)³, da Pró-Reitoria de Graduação, a “responsável pela elaboração e acompanhamento das ações para melhoria da qualidade do ensino” (UFPB, 2014, p. 86).

Assim, considerando a importância de a IES – neste estudo, a UFPB – acompanhar o processo de avaliação de seus cursos de graduação, questionamos se a CPME está formal e estruturalmente constituída de maneira adequada para cumprir as responsabilidades de elaborar e acompanhar as ações para a melhoria da qualidade do ensino

³ Inc. II, art. 70, Resolução nº 257/79 – Regimento da Reitoria da UFPB (UFPB, 1980, p. 20). No PDI, ela recebe as denominações de Comissão Permanente para Melhoria do Ensino e Coordenação para Melhoria do Ensino (UFPB, 2014).

Desse modo, definimos como objetivo geral analisar em que nível a avaliação dos cursos de graduação é utilizada como instrumento para tomada de decisões com vistas à melhoria do ensino da graduação na UFPB.

Os objetivos específicos são:

1. investigar a estrutura institucional à disposição da avaliação de cursos de graduação na UFPB, em especial a Comissão Permanente para Melhoria do Ensino (CPME);
2. conhecer a prática cotidiana e a responsabilidade institucional dos atores insertos na avaliação dos cursos de graduação;
3. propor ações para a melhoria do processo avaliativo dos cursos de graduação na UFPB, de acordo com os preceitos do SINAES.

Em conjunto com outros documentos à disposição dos gestores da UFPB, os relatórios de avaliação, resultantes das avaliações dos cursos de graduação, devem ser referência para tomada de decisões em relação às melhorias que devem ser realizadas nos cursos, tendo em vista a especificidade do relatório e o nível de detalhamento e a qualidade dos dados que ele apresenta.

O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos de cursos, como também da infra-estrutura física e logística e do ambiente educacional. A exigência da qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir à melhora no desempenho dos cursos (BRASIL, 2006b, p. 9).

Compreende-se que as IES devem desenvolver ações que permitam identificar os ajustes e as correções necessários, a fim de que a gestão possa tomar as decisões mais acertadas.

Para Luckesi (2008, p. 33),

a avaliação conduz a uma *tomada de decisão*. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo.

O SINAES proporciona ferramentas de avaliação que nem sempre são utilizadas em seu potencial máximo em prol de uma gestão voltada para um ensino de qualidade.

Considerando a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação, tanto do ponto de vista da regulação quanto da gestão, tendo em vista que a UFPB deve acompanhar o processo de avaliação de seus cursos, destaca-se que este trabalho poderá contribuir para se pensar a melhoria dos processos de avaliação de cursos na UFPB e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino nos cursos por ela ofertados.

Dessa feita, a partir da apresentação do referencial teórico, da literatura e da pesquisa bibliográfica-documental, procura-se apresentar a avaliação do ensino superior no Brasil até a proposta vigente, que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na segunda parte da revisão da literatura, são realizados a análise e o aprofundamento dos conceitos e das normas pertinentes à Avaliação dos Cursos de Graduação e Regulação.

O Capítulo metodológico traz a caracterização da pesquisa, a problematização, bem como os objetivos que se pretendem alcançar. O Capítulo 4 cuida da análise dos dados coletados, seguida das considerações finais, oportunidade em que são apresentadas as conclusões decorrentes da análise e propostos alguns encaminhamentos.

CAPÍTULO 1: POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL – REFORMA DO ESTADO, EXPANSÃO E AVALIAÇÃO

Os anos de 1990 iniciaram no Brasil com novos ares. Uma nova Constituição acabara de ser promulgada no final da década de 1980, e o país havia realizado, em 1989, sua primeira eleição direta presidencial, após 1961. Era o início da retomada da democracia nacional.

No campo socioeconômico, o mundo deparava-se com um Estado em crise. Anderson (1995, p. 2) lembra que a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, causou uma reconfiguração nas relações entre Estado e sociedade. Esse Estado, segundo Bresser Pereira (1998), tinha sido o maior promotor do desenvolvimento capitalista no período pós-guerra, contudo passou a se tornar a própria causa da crise, “a partir dos anos 70,(...), face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização”, transformando-o “na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação (...) em todo o mundo” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49).

Lanzana e Lopes (2009, p. 5-6) explicam que, entre os anos 1960 e 1970, o Brasil passou por uma fase de grande prosperidade, com queda na inflação, entre os anos de 1964 e 1973, e desaceleração tanto no aumento dos preços quanto no aumento das exportações entre 1968 e 1973. Entretanto a crise do petróleo de 1974 e 1979 afetou gravemente a economia brasileira, então extremamente dependente do petróleo importado.

Esse foi o momento propício para que os ideais neoliberais, nascidos logo após a II Grande Guerra na Europa e na América do Norte, a partir dos estudos de Friedrich Hayek apresentados no livro político *O Caminho da Servidão*, e mantidos vivos pela Sociedade de Mont Pèlerin⁴, fossem postos em prática como a solução para a crise que se instalara. A partir da crise do modelo econômico do pós-guerra,

⁴ Em 1947, Hayek convocou um grupo que compartilhava de sua orientação ideológica, entre eles, adversários do Estado de bem-estar europeu e do New Deal norte-americano, para uma reunião que

em 1974, quando a economia mundial fora jogada numa recessão, as ideias neoliberais passaram a ter espaço (CARINHATO, 2008, p. 38).

Dessa forma, se a intervenção Estatal do Estado pós-guerra que, até então, havia garantido anos prósperos tornara-se a causa da recessão, a redução desse Estado, proposta pelo neoliberalismo, seria a solução.

No Brasil, “o esforço oficial de reforma do Aparelho do Estado (reforma administrativa, especialmente), se inicia, em 1990, no Governo Collor de Mello” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 27).

Em 1991, o Governo Collor apresentou o documento “Brasil: Um projeto de reconstrução nacional”, que também ficou conhecido como “Projetão”, no qual deixa claro que “a reforma do aparelho do Estado, necessária para adequá-lo às suas novas funções, está sendo realizada por meio da desregulamentação, da privatização e da reforma administrativa” (BRASIL, 1991, p. 30).

Para além disso, esse mesmo documento prevê a

obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros articulados à avaliação de desempenho para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino, assim como integração da pesquisa e extensão; implantação de projetos de desenvolvimento institucional e capacitação gerencial nas universidades; estímulo às universidades para buscarem recursos extra-orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas (BRASIL, 1991, p. 71).

Em outros termos, há uma proposta de diminuição na participação da responsabilidade do Estado na manutenção das IFES, diante de uma proposta de privatização do ensino superior por meio da venda de prestação de serviços.

Essa desaceleração é sentida por várias, senão todas Instituições Federais de Ensino Superior. Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2014, p. 5) atestam que a UFPB enfrentou “dificuldades impostas pelo contexto das políticas neoliberais e de reforma do estado brasileiro da década de 1990 no cenário nacional”.

deu origem à Sociedade de Mont Pèlerin, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos, cujo propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (ANDERSON, 1995, p. 2)

Entretanto o processo de desestatização foi abalado devido ao processo de impeachment⁵ sofrido, em 1992, pelo citado chefe de Estado.

Piccolo (2013, p 87) revela que os escândalos de corrupção, a malsucedida tentativa de recuperação de liquidez da economia via confisco das cadernetas de poupança, o impeachment, entre outros malogrados acontecimentos, conduziram a um revés as práticas neoliberais.

A política de Estado mínimo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1994, consolidou um governo anterior que já assumia formato neoliberal. Segundo Chaves, Lima e Medeiros (2008, p.333):

No Brasil, a doutrina neoliberal passa a direcionar a política brasileira a partir do governo de Fernando Collor de Mello. Foi, no entanto, nos governos de Fernando Henrique Cardoso que essa política foi acentuada por meio de uma série de reformas no Estado, tendo a privatização como um dos eixos centrais

Em 1995, no governo de FHC, o esforço da reforma do Aparelho do Estado se intensifica com a transformação da Secretaria da Administração Federal em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (1996, p. 269), que esclarece:

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso (...) e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. (...) A reforma administrativa, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso.

Dourado (2002, p. 235) afirma:

a crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Constata-se o Estado desobrigando-se da função de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, ao produzir bens e serviços para se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento, dessa feita assumindo

⁵ O processo de impeachment foi aprovado pela Câmara Federal, por 441 votos favoráveis e 38 contrários, afastando da Presidência da República Fernando Collor de Mello, em 29 de setembro.

um novo papel, o de realizar modificações em sua estrutura de poder e na forma de organizar e gerir o setor público (BRASIL, 1998, p. 9 e ss).

No âmbito dessa reforma, podem-se, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais de reforma da educação superior no país (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 27). Esse cenário influenciou diretamente as políticas públicas voltadas à educação, inclusive em nível superior. Rossato (2011, p. 19) ressalta:

A segunda metade do século XX foi profundamente fértil em mudanças no campo social, especialmente nas últimas décadas. As transformações políticas e econômicas tiveram profunda influência no campo da educação, e as recentes tendências da globalização e do capitalismo trazendo no seu bojo o neoliberalismo e a própria pós-modernidade com todas as suas contestações. Registra-se um crescimento sem precedentes no número de matrículas no ensino superior em todos os continentes.

Assim como ocorreu em outros países, o Brasil sofreu essas influências. Para Rossato (op. cit. p. 27), a internacionalização da educação, a universidade a serviço, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (em 1996), o fortalecimento dos cursos tecnológicos, a inserção da modalidade de ensino a distância e a expansão do ensino superior são algumas das mudanças vividas frente ao novo cenário.

A internacionalização, decorrente do processo de globalização, tem conduzido à educação à mercantilização, uma vez que o conhecimento se converte em fonte de poder e em fortalecimento econômico. A constituição de conglomerados internacionais de empresas especializadas na oferta de educação superior pode ser um exemplo disso.

A finalização da ciência, isto é, a atribuição de um determinado fim ou utilidade ao conhecimento, cria políticas e instâncias de controle, que vão desde a determinação de quais são os temas importantes, passando pelas determinações epistemológicas e metodológicas, às medidas e critérios de avaliação, financiamento, distribuição social etc. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169).

Nesse cenário, parece não mais haver lugar para o papel de busca pela igualdade social e democracia, devendo o conhecimento estar a serviço da expansão do capital. Há uma mudança de referencial para a educação, que, em vez da sociedade, passa a considerar o mercado. O conhecimento é tido “como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos

das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

Essa mudança de expectativa em relação à força transformadora do conhecimento faz pensar na existência de interesse do Estado em desenvolver políticas públicas de estruturação e fortalecimento da educação superior que oferta.

Entretanto Dias Sobrinho (2005, p. 168) observou que,

paradoxalmente, embora a educação superior seja considerada como fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, seu financiamento tem sido cada vez mais negligenciado pelos poderes públicos. Em quase todos os países houve uma queda considerável nos investimentos públicos da educação superior, o que beneficiou, além de outros fatores, um grande avanço das iniciativas privadas.

Essa situação paradoxal apresentada por Dias Sobrinho (op. cit., p. 167) encontra explicação na internacionalização da educação, vista por Morosini (2006, p. 97) como “qualquer esforço sistemático que tem como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e *do mercado de trabalho*”(grifo nosso). Por sua vez, Rossato (2010, p. 27) esclarece que a internacionalização “no caso brasileiro está gerando um claro neocolonialismo na educação”.

Tais assertivas ficam evidenciadas no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 31). Nele, afirma-se que o modelo tradicional de universidade europeia de investigação tem se demonstrado dispendioso e pouco apropriado para satisfazer as múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social. Também, sugere-se a criação de instituições não universitárias, enfatizando-se que o aumento no número de instituições privadas pode favorecer uma melhor adequação do sistema de ensino às necessidades do mercado de trabalho.

Em outras palavras, segundo a citada publicação, os países, à época da publicação, classificados como “em desenvolvimento”, a exemplo do Brasil, devem produzir mão-de-obra, e não conhecimento ou tecnologia.

De fato, conforme Gomes e Moraes (2012, p. 176), houve um processo significativo de expansão do ensino superior durante os governos democraticamente eleitos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, e de Luiz Inácio Lula

da Silva (Lula), de 2003 a 2010, ocorrendo uma taxa de crescimento no número de matrícula líquida na ordem de 191,5%, no período de 1995 a 2008, ou seja, 13,7% anual em média, sendo que a maior parte dessa expansão se deu junto ao setor privado que, no período de 1995 a 2008, foi de 259,3%, em contrapartida ao setor público, que teve um crescimento de 81,8% (op. cit., p. 183).

Para Veloso e Maciel (2015, p. 225),

na década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso as políticas de educação superior implementadas no Brasil determinaram um acentuado *crescimento quantitativo, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de vagas, de cursos, de matrículas, no setor privado/mercantil*, produzindo na dinâmica desse processo um complexo e diversificado sistema de instituições com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas (grifos nossos).

No período compreendido entre 2005 e 2013, o crescimento no número de matrículas no ensino superior, nas modalidades presencial e a distância, foi de aproximadamente 315%, sendo que a iniciativa privada sobressaiu como setor com maior crescimento, 407,33%, em contraste com o percentual de 175,86% da rede pública (MANCEBO, 2015, p. 3). A velocidade da expansão da Educação Superior fez emergir – talvez mais como causa do que como consequência – um novo papel de atuação do Estado, muito mais ligado à regulação e à avaliação; aquilo que Afonso (1999) denomina de emergência do Estado avaliador. A expressão *Estado avaliador*, na lição de Yannoulas; Souza; Assis (2009, p.58), passou a traduzir, no final da década de 1980, o “interesse na questão da avaliação de políticas sociais demonstrado pelos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais”.

Para Elliot (2002, p. 2-3), o Estado Avaliador é uma forma de desregulação do Estado, “uma alternativa radical ao Estado burocrático” que o coloca na posição de adquirente de serviços públicos, e não de provedor direto desses serviços.

Na América Latina, esse conceito foi abordado por Brunner em 1990. Para o autor, Estado avaliador

é um Estado que parte de reconhecer a autonomia e a diversidade das instituições de ensino superior e o caráter de bem público dos serviços que elas oferecem contribuindo portanto, para o seu financiamento, mas que ao mesmo tempo assume – por vários meios – promover a avaliação e autoavaliação das ações e resultados alcançados pelas universidades e orientá-las a distância.

Percebe-se que o Estado avaliador está intimamente vinculado à mudança do papel do Estado, que tem sua função de provedor mitigada com sua reforma. Decerto, tais ações parecem estar interligadas a outras que levaram a uma *onda* de reformas no âmbito da educação superior em diversos países liderados por organismos internacionais.

Em 1994, o Banco Mundial publicou, na série “El desarrollo en la practica”, o já citado documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”. Esse documento se propõe analisar os ensinamentos aprendidos na prática, visando apresentar soluções aos países à época denominados em desenvolvimento, a fim de que eles alcancem maior eficiência, qualidade e equidade no ensino superior.

Conforme lição de Sguissardi (2000, p. 1),

Este estudo visou verificar, à luz de alguns traços básicos das concepções de desenvolvimento e de educação superior do Banco, e da sua trajetória, quais suas novas “teses” sobre esse nível da educação; em que contexto e por quais razões tais mudanças se efetuam; que hipóteses podem ser postas acerca de mudanças reais nas ações do Banco, para além de um discurso de “aggiornamento” que poderia significar mera forma de adaptação aos novos tempos, sem efetiva mudança de sua ação nos quatro cantos do mundo.

A partir do estudo da experiência de outros países, o Banco Mundial faz quatro recomendações que considera chave para a reforma que propõe: a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas – como o pagamento de mensalidade pelos alunos mais favorecidos; a redefinição da função estatal no ensino superior – adoção do Estado avaliador; a adoção de políticas desenvolvidas com o fim de priorizar os objetivos de qualidade e equidade – como a internacionalização do ensino superior; e o fomento a uma maior diferenciação das instituições, incluindo o crescimento das instituições privadas.

Em relação a este, de fato, a LDB/96 apresentou um rol diversificado de modalidades de ensino, com a permissão para a criação de universidades especializadas por campo do saber (parágrafo único, art. 52); o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de ensino a distância, e a previsão de educação tecnológica em nível de graduação (art. 39).

Assim, o Capítulo “Da Educação Superior”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996),

nos artigos 43 a 57, já aponta para a diferenciação e a flexibilização da oferta nesse nível de ensino (...) além disso, a nova LDBEN, para atender à necessidade do mercado, contribuindo para a precarização do trabalho e para a desregulamentação profissional, acresce aos cursos e programas tradicionais, abrangidos pela legislação anterior (graduação, pós-graduação e extensão), a figura dos cursos sequenciais por campos do saber e os cursos a distância (MANCEBO, 2015, p. 6).

Sguissardi (2000, p. 12) destaca que, no ano 2000,

em muitos países, as orientações - chave de La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia (BM, 1994) já se tornaram em grande medida realidade: maior privatização e diferenciação, diversificação de fontes de recursos, redefinição das funções e menor envolvimento do Governo com a educação superior, e medidas visando qualidade e equidade.

Na lição de Dias Sobrinho (2010a, p. 1228),

a qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional. Por isso, são inaceitáveis as formulações da educação como bem público global propostas por influentes organismos multilaterais, capitaneados pelo Banco Mundial com adesão de alguns setores da UNESCO.

Mais ainda inadmissível é a tentativa, por parte de alguns países ricos, de oficializar a educação como um bem comercializável a ser controlado pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas duas formulações interessam aos países industrialmente mais avançados, todavia não correspondem às necessidades e aos projetos dos países pobres e em desenvolvimento.

Todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade. O Estado, com a participação da sociedade, por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, tem o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos

Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social, dificilmente se construirá unanimidade a respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade.

1.1 Um olhar mais específico para a Educação Superior

Grande parte das mudanças no cenário educacional ora descrito neste capítulo aconteceram devido a uma série de medidas adotadas nos anos que se seguiram à promulgação da LDB/1996, como a criação do Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2010); do Programa Universidade para Todos – PROUNI; e do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172/2001, apresentava em seu diagnóstico a necessidade de haver o fortalecimento do setor público para a manutenção das atividades típicas das universidades (ensino, pesquisa e extensão) e a continuidade da expansão do setor privado (BRASIL, 2001).

Os dados do Censo evidenciam que a política implementada no país relativa à educação superior favoreceu, também, a expansão desse nível de ensino, com ênfase no setor privado (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p. 340).

Para o ensino superior, entre as metas e os objetivos, constava a oferta desse nível de ensino para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001). Programas como REUNI, ProUni e FIES foram e são estratégicos para o atingimento das metas e objetivos propostos, tanto que, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) foram incorporados ao rol de estratégias apresentadas.

Em que pesem as fortes características do Estado gerencial já vistas, foram instituídos programas com vistas ao crescimento e ao fortalecimento das Universidades Federais. Nesse sentido, no ano de 2007, já no segundo governo do Presidente Lula, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI “[...] com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a).

Nas análises de Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2014, p. 7), esse programa “se caracterizou como urgente no suprimento da demanda ao ensino

superior em todo o país”, vindo a atender “às demandas contidas no acesso às instituições federais”

Apesar das críticas ao REUNI, como a que se refere à ousada meta global proposta pelo programa, de elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, tendo em vista que a média dos países ODCE é de 70%, pode-se afirmar que as políticas propostas pelo programa tiveram sua parcela de êxito.

Na Universidade Federal da Paraíba, “o aumento de vagas, como políticas de expansão, democratização e permanência, favoreceu o desenvolvimento da instituição no sentido incluir novos cursos nas suas áreas de ensino” (CASTELO BRANCO, JEZINE E NAKAMURA, 2014, p. 8).

Dessa feita, “a implantação de novos cursos e a disponibilidade de cursos em turnos diferentes aumentam as chances de ingresso, ou seja, tende a diminuir a demanda contida para os cursos da UFPB” (CASTELO BRANCO, JEZINE E NAKAMURA, op. cit., p. 8), muito embora seja importante ressaltar, como as autoras tão precisamente observam, que a demanda contida diminui, mas não é eliminada devido ao número maior de egressos do segundo grau, frente à quantidade de vagas ofertadas no ensino superior.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído em 2007 no governo Lula, por meio da Portaria Normativa nº 39/2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, é uma importante ferramenta para garantir a permanência, nas IFES, do estudante sem condições de prosseguir seus estudos por questões econômicas.

Sua criação está pautada no Plano Nacional de Educação, que, em seu tópico 35, do item B-4 Educação Superior, prevê o estímulo à adoção de programas de assistência estudantil pelas instituições públicas de ensino, e no Projeto Reuni, que tem como objetivo não apenas promover a ampliação do acesso, mas também garantir a permanência dos estudantes na educação superior em nível de graduação. Não é por acaso que, entre suas diretrizes, está a redução das taxas de evasão e a ampliação da assistência estudantil.

Executado no âmbito da Secretaria de Educação Superior do MEC, o Programa destina-se aos estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação das IFES cujas ações são desenvolvidas nas áreas de moradia

estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010),

Com o incremento das vagas nas IFES e considerando esse fenômeno como uma oportunidade de acesso de ingressantes em condições de fragilidade socioeconômica, faz-se necessário que esses alunos sejam assistidos, para que possam estudar em igualdade de oportunidades e concluam, desse modo, seus estudos.

Conforme relatório da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que foi encomendado ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e que levantou o Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras no biênio 2010 – 2011, “um elevado índice de trancamento de matrícula (12,4%) é verificado. Boa parte deste percentual resulta de impedimento financeiro, especialmente para os estudantes das classes C, D e E”.

Isso demonstra a importância do PNAES como instrumento para diminuir a retenção e a evasão e conclusão dos cursos pelos alunos assistidos. Na prática, ele se transforma em meio para o alcance da cidadania, enquanto possibilitador da equidade.

Para Veloso e Maciel (2015, p. 7), “o apoio financeiro e auxílio ao estudante é um dos elementos que favorecem a continuidade dos estudos na educação superior, ou seja, contribui para sua permanência”. Seja pela permanência ou pelo aumento de vagas, seja pelo financiamento de vagas privadas com investimento público, está patente que a expansão do ensino é um fato, conforme pôde ser visto acima relativamente ao aumento da TCM no período de 1995 a 2008.

Considerando a expansão na oferta do ensino superior e a mudança do papel do Estado, a avaliação se tornou condição *sine qua non* para a regulação e a garantia na qualidade do ensino ofertado.

Os conceitos de avaliação, qualidade e regulação estão correlacionados. Contudo, para Souza (2017, p. 333), não são esclarecidos os limites claros entre os temas. Dada a heterogeneidade das concepções de mundo e tendo em vista as contradições de toda formação social, dificilmente se construirá unanimidade a

respeito do que é e deve ser uma educação superior de qualidade. Entretanto apresentar um conceito para qualidade constitui um desafio, na medida em que sua definição não é única ou absoluta.

Dourado, Oliveira, Santos (2007, p. 7) ensinam que “a análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações”, as quais – segundo os autores – envolvem as condições intra e extraescolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais. Para Bertolin (2007) et al., apud Souza (2017, p. 337), a polissemia do conceito é

decorrente tanto da subjetividade na apropriação de critérios ou aspectos que o define (marcadamente condicionados a contextos históricos, econômicos, sociais e políticos específicos) quanto da infinidade de situações distintas nas quais ele pode ser aplicado, entre outros, a curso, instituição, docentes, processo ensino-aprendizagem.

No entanto, para o referido autor, é mais adequado considerar a qualidade da educação superior amorfa, do que polissêmica, uma vez que o conceito de qualidade se modifica em virtude das razões acima citadas e do conjunto de forças e interesses, sendo possível que assuma apenas um significado por vez. Nesse sentido,

depreendeu-se que o conceito de qualidade parece refletir melhor a realidade quando considerado amorfo (que assume formas ou significados diferentes a cada contexto), do que polissêmico, que remete à validade de todos os significados ao mesmo tempo (SOUZA, 2017, p. 337).

Pode-se dizer que o conceito de qualidade é dinâmico – haja vista que se altera ao longo do tempo, com base em critérios técnicos, sociais e políticos –, e que todos os atores fazem parte de sua construção.

A fim de conhecer melhor as experiências que influenciaram o sistema de avaliação vigente, será apresentado a seguir um breve esboço histórico, tendo como marco o início da avaliação dos cursos de graduação, nos anos 1980, chegando ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), nos anos 1990, o qual, como o SINAES, propunha uma avaliação contínua, global e participativa.

CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a avaliação dos cursos de graduação iniciou-se nos anos de 1980 e percorreu algumas propostas antes da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Conforme informações do Inep (2003, p. 13), o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983 surgiu em meio à preocupação de prestar contas à sociedade com relação aos gastos efetuados no setor público e ao controle da qualidade das instituições de ensino superior que tiveram um grande crescimento nos anos de 1970.

Cunha (1997, p. 23) observa que o PARU se propunha realizar um estudo dividido em dois grandes temas: a gestão das IES e a produção e disseminação do conhecimento, e lamenta a desativação do programa um ano após o seu início, sem sequer ter havido a análise de milhares de questionários destinados ao estudo-base, coletados junto aos estudantes, professores e administradores. Da mesma forma, vários estudos institucionais não passaram da fase de estudos preliminares.

Em março de 1985, foi instituída, pelo Decreto nº 91.177, a Comissão Nacional, que ponderou, entre outros fatores, “a necessidade de avaliar-se a universidade brasileira, no que se relaciona ao exercício de suas funções tradicionais e à adequada preparação para enfrentar os desafios das próximas décadas”. A Comissão, composta por 26 membros, era responsável por oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira, dispondo de seis meses para concluir seus trabalhos (art. 1º c/c 3º, Dec. nº 91.177).

Durham (2005, p. 222) destaca que

a grande questão subjacente, que se colocava no debate internacional e influenciou este grupo foi o da mudança do papel do Estado: de executor, para regulador e avaliador.

Em novembro de 1985, com o término do prazo definido pelo Decreto nº 91.177/1985, a Comissão Nacional entregou o relatório, e, em fevereiro de 1986, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), que, “com base naquele relatório e em contribuições enviadas por associações e pessoas individuais (...) elaborou um anteprojeto de lei de reformulação voltado apenas para as IES federais” (CUNHA, 1997, p. 25).

Em que pese a reformulação ter sido voltada apenas para as IFES, saliente-se que, entre os motivos apresentados para a formação da Comissão Nacional visando à nova política para a educação superior brasileira, existia a preocupação com a qualidade do ensino superior privado, considerando o tamanho de sua demanda e a incerteza de sua qualidade.

O ensino superior privado, que atende à demanda da maior parte dos alunos que frequentam a universidade, arrosta igualmente ingentes problemas. Seus crescentes custos estão gerando ônus insuportáveis para os alunos, embora sejam, sob outro aspecto, insuficientes para assegurar educação de melhor qualidade. Desse modo, elevam-se as pressões para que o Governo aumente as subvenções destinadas à universidade privada, embora não dispondo dos meios adequados para acompanhar e avaliar a qualidade da educação por ela proporcionada (MACIEL, 1985, p. 11)

O anteprojeto de lei foi rechaçado pela comunidade universitária e retirado do Congresso Nacional pelo presidente da República. Entretanto permaneceu como orientação da política geral do governo para o ensino superior, tendo a avaliação prosperado em algumas IFES como USP, UFMG, UNB e UFRJ (CUNHA, 1997, p. 25-26).

Em 1993, o MEC

tomou para si a responsabilidade de ser órgão coordenador, articulador, viabilizador e financiador do Processo de Avaliação Institucional, por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (SANCHES, 2009, p. 24).

O documento-base do PAIUB propunha uma avaliação global, participativa, contínua e sistemática (COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO, 1993, [n.p.]). A Lei nº 9.131/1995 trouxe, ao cenário nacional, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que estabeleceu a aplicação anual de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso (BRASIL, 1995).

Para Castro (1997, p. 9-11), o ENC foi implantado já sob a égide de um Estado regulador e avaliador, em substituição ao Estado executor. Nesse sentido, Castro (1997, p. 9) observa que, na época de 1990, o Brasil passava por um período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, caracterizando um novo modelo de desenvolvimento e levando a redefinição do papel do Estado, assim como ocorrera na Europa. Entretanto, diferentemente daquele país que teve como

causa a crise fiscal do *Welfare State*, no Brasil houve o esgotamento do modelo de desenvolvimento estatal intervencionista.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu art. 9º, VI, incumbiu a União de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 4). Dessa feita, o ENC “foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem” (INEP [20--]).

Em abril de 2003, o então secretário da Educação Superior instituiu, pela Portaria nº 11/2003, complementada e retificada pela Portaria nº 19/2003, a Comissão Especial (CEA), que, sob a presidência do professor da Unicamp, José Dias Sobrinho, tinha a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações e propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados, devendo apresentar o relatório final no prazo de 120 dias (arts. 1º, 2º e 5º, Portaria nº 11/2003) (BRASIL, 2003, p. 1).

A Comissão Especial apresentou, em agosto de 2003, o relatório com a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2003), sendo este instituído – em abril de 2004 – por meio da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a).

2.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Criado com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004a), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi concebido em consonância com a proposta de uma avaliação global e participativa.

Regulamentado pela Portaria nº 2.051/2004, tem por finalidades

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia

institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

Para alcançar sua proposta, desenvolve-se a partir de três grupos de ações avaliativas: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), que compreende a autoavaliação e a avaliação externa (*in loco*).

Francisco et al. (2012, p. 866) observam que:

a partir de uma abordagem sistêmica, a Avaliação Institucional, tal como concebida por SINAES (2004) trata de uma perspectiva reflexiva, na qual a construção semântica se faz por meio de inferências participativas em um bojo processual que culmina na disposição institucional. Esta, por sua vez, serve de referência para os processos regulatórios dos órgãos reguladores da educação superior brasileira, a qual busca, entre outros aspectos, consolidar um sistema de avaliação condizente com a estrutura organizacional das universidades brasileiras.

A avaliação dos cursos de graduação subsidia os processos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos de graduação nos termos do Decreto Federal nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a), também conhecido como Decreto Ponte.

Nesse sentido o art. 3º do referido decreto assim preconiza:

A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2006a).

O Decreto Ponte regulamentou itens tanto da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) quanto da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) acerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação foram atribuídas ao Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação – CNE, ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, cabendo ao

INEP, entre outras funções, realizar visitas para avaliação *in loco*; realizar avaliação dos cursos; além de elaborar os instrumentos de avaliação para autorização de cursos, conforme as diretrizes da CONAES, do CNE e das Secretarias; e constituir e manter banco público de avaliadores especializados, conforme diretrizes da CONAES, para fins de avaliação *in loco* (BRASIL, 2006a).

A CONAES foi instituída pela Lei do SINAES como órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

É composta por 13 membros:

- 1 (um) representante do INEP;
- 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior; e
- 5 (cinco) membros, indicados pelo ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior (BRASIL, 2004a).

Além de coordenar e supervisionar o SINAES, entre outras competências, responsabiliza-se por estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, aprová-los e submetê-los à homologação pelo ministro de Estado da Educação; e estabelecer diretrizes para a constituição e a manutenção do banco público de avaliadores especializados.

Com base nas avaliações que compõem o SINAES, o Ministério da Educação vem desenvolvendo indicadores de qualidade. A Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, determina alguns indicadores de qualidade, entre eles, o de cursos superiores e o Conceito Preliminar de Curso, a ser “calculado a partir de informações sobre o desempenho dos estudantes concluintes e as condições de oferta do processo formativo” (BRASIL, 2007c, p. 23).

Segundo Ferrer (2008, p. 285),

A característica que distingue os indicadores modernos é que eles oferecem uma informação relevante e significativa sobre as

características fundamentais da realidade a que se referem. A partir dessa perspectiva, além de aumentar a capacidade de compreensão dos fenômenos educativos, pretende proporcionar uma base o mais possível para a tomada de decisões.⁶

Boclin (1999, apud BURLAMAQUI, 2008, p. 145) enfatiza que, entre outras vantagens,

a utilização de indicadores ajuda a consolidar a “cultura de informação”, permitindo correções imediatas e ajustes no processo de ensino-aprendizagem e em todos os seus envolvimento.

Lacombe; Heilborn (2015, p. 463) lecionam que o termo *qualidade* pode receber várias explicações e o definem como

Todas as propriedades ou características de um produto ou serviço relacionadas a sua capacidade de satisfazer as necessidades explícitas ou implícitas dos que o utilizam, isto é, dos clientes, sem prejudicar os que são afetados pelo uso do produto ou serviço.

Nesse sentido, para considerar que um curso atende às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade que receberão o produto das IES, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que os cursos que obtiverem Conceito Preliminar de Curso (CPC) 3 correspondem plenamente aos critérios de qualidade para funcionar, e aqueles com conceito 5 são tidos como cursos de excelência. Entretanto aqueles cursos com conceito preliminar inferior a 3 automaticamente são incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP (BRASIL, 2007c).

Dessa forma, o Estado, através da supervisão, tendo em vista os padrões de qualidade esperados e estampados nos indicadores e requisitos legais presentes no instrumento de avaliação dos cursos de graduação, busca garantir a oferta da educação superior nos parâmetros estabelecidos pela legislação vigente, além de apontar as melhorias necessárias que garantam a qualidade do ensino.

Para que esse processo logre êxito, é necessário que a instituição esteja atuando conforme os padrões definidos pelo SINAES, e o e-MEC esteja sendo preenchido em observância a tais exigências legais.

Stadtlober (2010, p. 65) observa:

há bem pouco tempo, as formas de avaliação não estavam claras e as medidas também eram imprecisas. Com a instalação de um processo de avaliação da qualidade no ensino superior cada vez

⁶ Tradução livre da autora.

mais organizado, ainda que questionado por muitos, os parâmetros são cada vez mais trabalhados pelo SINAES, em que a avaliação da qualidade tem diferentes abordagens.

A avaliação dos cursos de graduação compõe esse processo de verificação da qualidade do ensino superior e colabora com o conceito de organização, trazendo clareza e precisão às medidas e merecendo ser investigada, em especial no tocante ao preenchimento do formulário eletrônico no e-MEC, a fim de que sejam propostas melhorias sempre pautadas nos preceitos do SINAES, para que seja garantida a qualidade do ensino ofertado na UFPB.

2.2 Avaliação dos cursos de graduação

Disposta no art. 4º da Lei nº 10.861/2004, a Avaliação dos Cursos de Graduação “tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004a).

A ACG utiliza procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais, obrigatoriamente, de acordo com a Lei do SINAES, as visitas por Comissões de Especialistas das respectivas áreas do conhecimento, resultando na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala de cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004a).

As Comissões de Especialistas que realizam a avaliação externa *in loco* são compostas por dois avaliadores capacitados. Designados pelo INEP são escolhidos por meio de sorteio pelo sistema e-MEC, dentre os docentes integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Basis)⁷ (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2007c).

Desse modo, “o avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior” (BRASIL, 2007c, p. 10). As avaliações *in loco* destinam-se ao conhecimento e ao registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais (BRASIL, 2007c). A data para realização da visita é informada, pelo INEP, no e-MEC. Em regra, durante

⁷ O BASis constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das comissões de avaliação *in loco* (BRASIL, 2006c).

dois dias, os avaliadores realizam suas atividades de avaliação *in loco*, utilizando o instrumento de avaliação elaborado pelo INEP.

Conforme § 4º, da Portaria Normativa 40/2007,

O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias competentes ou do CNE, conforme o caso (BRASIL, 2007c)

Durante a visita *in loco* para avaliação de curso, a comissão de avaliação irá aferir a exatidão dos dados informados pela instituição, observando, em especial, o Projeto Pedagógico de Curso (Brasil, 2007c). Segundo o INEP (Brasil, 2015d), os princípios do SINAES preveem o instrumento de avaliação *in loco* como principal indutor de qualidade. Ainda conforme o Instituto (Brasil, 2015b, p. 1), “o instrumento de avaliação externa vigente teve sua revisão iniciada em maio de 2014, tendo em vista estar em vigência há mais de dois anos”, sendo da competência da Diretoria de Avaliação da Educação Superior

coordenar a elaboração dos instrumentos de avaliação da Educação Superior, segundo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação a Distância e do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2007b).

Dessa feita, a revisão foi conduzida pela DAES, por meio da Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior, “com base nas avaliações já realizadas, no relato dos avaliadores sobre os indicadores mais controversos, bem como nas demandas de diversas áreas de conhecimento que possuem cursos de graduação” (BRASIL, 2015b, p. 2).

As alterações realizadas passaram a vigor a partir de maio de 2015, sendo avaliados pelo novo IACG os cursos que tiveram os formulários eletrônicos preenchidos a partir de 15 de maio.

Em maio de 2016, a Portaria MEC nº 386 aprovou, em extrato, indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Entretanto, em setembro do mesmo ano, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº

1.053/2016, suspendendo os efeitos da Portaria que aprovara, em extrato, os indicadores do IACG sob a justificativa de ser necessário realizar ajustes nos efeitos da portaria suspensa, devendo, para tanto, ser instituída uma Comissão Intersetorial.

Por suspender a aplicação do novo instrumento de avaliação, a referida portaria informa, ainda, que se deve voltar a usar o IACG que estava em vigor até a publicação da Portaria MEC nº 386/2016. Na prática, entretanto, a UFPB tem usado o instrumento de avaliação externa, consolidado e aprovado em 2016.

Em observância ao art. 4º, da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), o IACG contempla três dimensões: *Organização Didático-Pedagógica*; *Corpo Docente e Tutorial*; e *Infraestrutura*. Cada dimensão possui um peso, sendo diferente quando se tratar de autorização ou de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, e um conjunto de indicadores, cabendo aos avaliadores atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência.

Para avaliação em processo de autorização, a primeira e a segunda dimensões, respectivamente *Organização Didático-Pedagógica* e *Corpo Docente e Tutorial*, têm peso 30; enquanto a terceira, *Infraestrutura*, peso 40. Já em processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, a dimensão *Organização Didático-Pedagógica* tem peso 40, e as demais 30.

O resultado da avaliação *in loco* é representado pelo Conceito de Curso, expresso numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória, sendo o deferimento do pedido de reconhecimento referencial básico para os processos de avaliação do SINAES (BRASIL, 2006a).

Assim, para fins de reconhecimento de curso e renovação de reconhecimento, o resultado insatisfatório implica a celebração de protocolo de compromisso, que conterá um diagnóstico das condições da instituição; a indicação das metas para superação dos problemas detectados; além da criação, pela instituição, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso (BRASIL, 2006a).

Apresentamos o sistema de avaliação do ensino superior vigente e discutiremos sobre a forma como a avaliação dos cursos de graduação é realizada no âmbito do SINAES. Esse conhecimento será evocado para que possamos realizar a análise da realidade da avaliação dos cursos de graduação encontrada na UFPB frente à pesquisa bibliográfica, a fim de identificar os pontos que podem ser

melhorados, se for o caso. O caminho metodológico a ser percorrido para a consecução do presente trabalho será apresentado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Ao escolher pesquisar sobre avaliação da educação superior, muitas são as possibilidades que se apresentam. Podemos pesquisar a avaliação interna ou a externa, a partir do olhar dos alunos, dos servidores ou dos coordenadores; podemos pesquisar sobre a relação da avaliação com a qualidade ou sobre avaliação e desenvolvimento institucional. Em um determinado momento, porém, de alguma forma um desses temas nos escolhe. E aí então precisamos definir os caminhos que serão percorridos para que nossos objetivos sejam alcançados.

Optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre a Avaliação dos Cursos de Graduação e compreender a aproximação dos Cursos de Graduação da UFPB com as diretrizes estabelecidas pelo SINAES.

Como este trabalho se propõe analisar em que nível a avaliação dos cursos de graduação foi utilizada como instrumento para tomada de decisões com vistas à melhoria do ensino da graduação na UFPB, esperamos propor ações para melhoria no processo avaliativo dos cursos de graduação, de acordo com os preceitos do SINAES. Podemos dizer que esta pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos”, envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), o que denota sua natureza aplicada.

Considerando a natureza deste estudo, passemos, portanto, a explicitar algumas estratégias, a começar pela pesquisa documental realizada neste trabalho. A partir dela, buscamos o aporte legal que valida todo o processo de Avaliação dos Cursos de Graduação no âmbito do SINAES, seu instrumento de avaliação e regulamentação da comissão de avaliação *in loco*, o processo de regulação, o funcionamento do e-MEC, a estrutura da UFPB ligada à Avaliação dos Cursos de Graduação e os demais pontos pertinentes à presente pesquisa.

A Avaliação dos Cursos de Graduação subsidia a produção dos indicadores de qualidade e é requisito legal para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento⁸.

A abordagem utilizada foi predominantemente qualitativa, por se tratar de uma interpretação dos fenômenos e atribuição de significados igualmente provenientes desse ambiente natural. Nesse sentido, Prodanov; Freitas (2013, p. 71) ensinam que, na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados, e que, nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Para conhecer a estrutura institucional à disposição da avaliação de cursos de graduação na UFPB, em especial a Coordenação para Melhoria do Ensino (CPME), bem como a prática cotidiana dos processos insertos na avaliação dos cursos de graduação, também foi realizada pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, com os atores participantes do processo, e da análise e interpretação dos dados predominantemente qualitativa.

Conforme lição de Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 61), este trabalho “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade”.

Como entrevistados, foram escolhidos a atual pró-reitora de Graduação; a coordenadora para Melhoria do Ensino; o procurador institucional e os servidores técnico-administrativos lotados na CPME, conforme descrito no quadro a seguir.

⁸As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, independem de autorização para funcionamento de curso superior, nos termos do art. 28, do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006).

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa e codificações

Entrevistado	Justificativa	Período de atuação	Código
Pró-reitora	Gestora em última instância responsável pelos setores/órgãos que trabalham com avaliação	2014 – 2017 2017 – atual	Entrevistado 1
Coordenadora da Coordenação para Melhoria do Ensino	Gestora diretamente responsável pela CPME	2014 – 2017 2017 – atual	Entrevistado 2
Procurador educacional institucional	Interlocutor oficial da IES com os órgãos vinculados ao MEC	2016 – atual	Entrevistado 3
Servidores lotados na CPME	Atores que vivenciam o dia a dia da CPME	Desde a lotação de cada servidor até atual	Entrevistado 4 Entrevistado 5

Quadro 1 – Entrevistas semiestruturadas com atores da CPME.

A fim de obter informações sobre a estrutura institucional à disposição da CPME, bem como conhecer a prática cotidiana e a responsabilidade institucional dos atores insertos na avaliação dos cursos de graduação, além de sua percepção sobre a atuação da CPME e a relevância da ACG para a melhoria do ensino de graduação, optamos pela entrevista semiestruturada, pois, como leciona Triviños (1987, p. 146), “esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para esse pesquisador,

podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O estudo foi realizado no ambiente em que os fatos ocorrem, sem qualquer interferência do pesquisador que, juntamente a outros fatores, caracteriza a abordagem qualitativa da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71).

Utilizamos a análise de conteúdo, em razão de se constituir num “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que permite, ao pesquisador, formular conclusões – como ressalta Bardin (2011, p.48). Especificamente em relação à

entrevista, ela nos ensina que a análise de conteúdo é indispensável “para tirar partido de um material dito ‘qualitativo’” (BARDIN, 2011, p. 93).

O recorte temporal deu-se a partir da gestão iniciada em 2012 e que se estendeu até 2017, havendo a recondução da atual reitora em 2016. Os dados foram analisados a partir da dimensão conceitual de avaliação, da dimensão institucional e da dimensão política.

Esperamos que o caminho metodológico escolhido tenha logrado êxito na consecução dos objetivos propostos nesta dissertação, a fim de que este trabalho possa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na Universidade Federal da Paraíba.

CAPÍTULO 4: ENTENDENDO O ALCANCE/PRESTÍGIO DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFPB

Nosso trabalho busca analisar em que nível a avaliação dos cursos de graduação é utilizada como instrumento para tomada de decisões visando à melhoria do ensino da graduação na UFPB. Para isso, organizamos a análise dos dados com base em três categorias analíticas: avaliação enquanto dimensão conceitual, dimensão institucional e dimensão política. Na primeira, objetivamos compreender os conceitos subjacentes à ideia de qualidade e sua relação com a avaliação. Nesse sentido, fazem-se presentes tanto os elementos objetivos (expressos nos documentos oficiais), quanto a visão/opinião dos sujeitos que trabalham diretamente com a avaliação na UFPB. A segunda categoria de análise diz respeito à institucionalidade, ou seja, à forma como os conceitos e as práticas de melhoria de qualidade são (ou não) incorporados à instituição, de modo a não depender exclusivamente das ações pontuais dos sujeitos. A última categoria de análise a ser apresentada é a dimensão política, no sentido de ação. Este capítulo, portanto, será apresentado a partir da organização das três categorias supracitadas. Antes, porém, julgamos importante situar o leitor no campo de investigação, a saber: a Universidade Federal da Paraíba e a CPME. Com isso, pretendemos melhor contextualizar o objeto de estudo.

4.1 Contextualizando o objeto de estudo

Nosso estudo foi realizado na Comissão Própria para Melhoria do Ensino, vinculada à Pró Reitoria de Graduação, da Universidade Federal da Paraíba. Nesse contexto, mostra-se importante que apresentemos a Instituição e o órgão administrativo ao qual a CPME está subordinada, além da própria Comissão. Para isso, no presente tópico, apresentaremos um breve histórico da UFPB e da CPME e suas atuais estruturas.

A gênese da Universidade Federal da Paraíba aconteceu em 1955, com a criação da Universidade da Paraíba, pela Lei Estadual nº 1.366. Conforme revela Rodrigues (1986, p. 40), seu surgimento decorreu da integração da Faculdade de

Direito, e da Faculdade de Filosofia e Letras, fundadas em 1949; da Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia, fundada em 1950; da Escola de Serviço Social da Paraíba, fundada em 1951; da Escola de Engenharia da Paraíba, fundada em 1952; da Faculdade de Odontologia, fundada em 1953; da Escola de Enfermagem da Paraíba, fundada em 1955 na cidade de João Pessoa; e, também, na cidade de Campina Grande, da Escola Politécnica, fundada em 1952.

A UFPB, que, à época de sua criação, contava com dois campi, João Pessoa e Campina Grande, expandiu-se ao longo dos anos, chegando a contar com sete campi em sua estrutura, os já citados, João Pessoa e Campina Grande, além de Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

Um dado que chama a atenção na história da UFPB é o fato de o atual campus de Areia ter sido fundado em 1934 como Escola de Agronomia do Nordeste, antes das demais instituições que integraram a Universidade da Paraíba. Todavia ele seguiu um caminho próprio, tendo sido federalizado em 1950 (BRASIL, 1950), vindo a integrar a UFPB apenas em 1968, pelo Decreto Presidencial nº 62.715/1968.

Em 2002, quatro dos sete campi foram desmembrados para a criação da Universidade Federal de Campina Grande, e a UFPB passou a ser composta pelos campi de João Pessoa, Areia e Bananeiras (BRASIL, 2002).

Atualmente, a UFPB é composta de quatro campi, ou seja, aqueles que lhe foram destinados à época do desmembramento somados ao campus do Litoral Norte, instalado nas áreas-limite vizinhas das cidades de Rio Tinto e Mamanguape, cuja implantação foi autorizada pela Resolução nº 05/2006, do Conselho Universitário/UFPB.

Dados do último relatório de gestão disponível revelam a dimensão que a UFPB alcançou. Seus quatro campi oferecem 123 cursos de graduação, para quase 33 mil alunos, distribuídos em 16 Centros de Ensino que contam com 2.637 servidores docentes, além dos cursos de pós-graduação e ensino médio.

A estrutura administrativa da UFPB é composta pela Reitoria, sete Pró-Reitorias, Prefeitura Universitária, Procuradoria Geral, Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba, Agência de Inovação, e Assessorias, sendo seus órgãos deliberativos Conselho Universitário (CONSUNI), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), Conselho Social Consultivo, e Conselho Curador.

Entre as Pró-Reitorias que compõem a estrutura administrativa da UFPB, está a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), à qual compete planejar, coordenar e controlar todas as atividades de ensino nos cursos de graduação, conforme art. 68 do Estatuto da Reitoria, fazendo parte de sua estrutura – nos termos do Art. 70, inc. III – a Comissão Permanente de Melhoria de Ensino (CPME) (UFPB, 1979).

Conforme o referido Estatuto, nos termos do art. 86, a CPME é o órgão incumbido de integrar, acompanhar e criar programas e projetos voltados para o aperfeiçoamento e a inovação no ensino de graduação da UFPB, competindo-lhe,

- a) integrar as atividades em desenvolvimento nas diversas unidades, relacionadas com a melhoria do ensino;
- b) estudar e sugerir medidas destinadas a minimizar os efeitos da massificação sobre a qualidade dos cursos de graduação;
- c) identificar e sugerir a estratégia global de melhoria do ensino de graduação da UFPB, acompanhar e avaliar sua execução e propor revisões quando necessário;
- d) estudar e propor medidas de adequação da política de capacitação do pessoal docente às conveniências e necessidades do ensino de graduação;
- e) estudar e propor medidas de reorientação da pesquisa e da extensão, para que estas se desenvolvam com o objetivo de realimentar a função-ensino;
- f) fomentar o comprometimento dos órgãos setoriais pela melhoria do ensino, mediante a articulação entre coordenações de cursos, chefias departamentais e diretorias de centros;
- g) estimular a diversificação metodológica, com ênfase nos métodos capazes de engendrar e desenvolver o hábito de estudo nos alunos;
- h) sensibilizar a comunidade docente para criar e realizar experiências inovadoras de ensino, adequadas à realidade da Instituição;
- i) incentivar a reciclagem científica e pedagógica do corpo docente, por meio de cursos intensivos, seminários ou formação de grupos de estudos;
- j) institucionalizar a avaliação do desempenho global do subsistema ensino de graduação;
- l) difundir, no sistema de graduação, a concepção de curso como projeto de aprendizagem;
- m) incentivar a diversificação das formas de aplicação dos conhecimentos ministrados em sala de aula, através do estímulo à experimentação e demonstração, objetivando reduzir a elevada carga de teorização do ensino;
- n) influir na reorientação do programa de monitorias acadêmicas, concebida a monitoria como elemento de apoio, não apenas ao trabalho docente, mas também ao esforço de aprendizagem;
- o) promover a integração de núcleos e órgãos suplementares no desenvolvimento de programas diretamente voltados para a melhoria do ensino;

- p) apoiar a criação e/ou consolidação de mecanismos de assessoramento pedagógico ao trabalho docente e de orientação ao aluno mediante o aconselhamento escolar;
- q) sugerir medidas que assegurem a integração do sistema de bibliotecas no esforço global de melhoria do ensino;
- r) incentivar, no âmbito da Universidade, a pesquisa sobre ensino;
- s) propor medidas destinadas a assegurar a integração e coerência das políticas de graduação e pós-graduação da UFPB;
- t) planejar, coordenar e supervisionar a política de melhoria do ensino de pós-graduação;
- u) elaborar o programa quinquenal de expansão e consolidação do subsistema de graduação, como subsídio ao plano de desenvolvimento global da UFPB;
- v) executar projetos de melhoria do ensino decorrentes de convênios de assistência técnica e financeira da UFPB, com agências governamentais e outras instituições, quando para isso for designada;
- x) fomentar estratégias que maximizem a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem;
- z) fomentar programas que otimizem a integração professor-aluno (UFPB, 1979)

Outro documento que discrimina as atribuições da CPME é o Relatório de Gestão de 2016. Segundo ele, a referida comissão é apresentada como sendo responsável pela coordenação de ações para a melhoria de ensino; pelos processos de regulamentação dos cursos de graduação junto ao e-MEC; e pelas atividades do COMFOR, PROMEB e PET.

A CPME também está contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018, sendo uma de suas atribuições a responsabilidade pela elaboração e acompanhamento das ações para melhoria da qualidade do ensino (UFPB, 2014).

Considerando a participação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) nos processos de Avaliação Institucional, inclusive no da Avaliação dos Cursos de Graduação, como se verá no capítulo analítico, parece-nos apropriado discorrer sobre sua criação e competências, ainda que ela não faça parte do nosso objeto de estudo.

A CPA foi criada nas Instituições de Ensino Superior por determinação do art. 11 da Lei do Sinaes, tendo por atribuições a condução dos processos de avaliação internos, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Em 2004, em observância ao disposto no §2º, art. 7º, da Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES (BRASIL,

2004b) ,esse processo foi iniciado no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, com a aprovação do regimento da Comissão Própria de Avaliação, conforme Portaria 23, de 14 de junho de 2004, que lhe atribuiu a missão de assegurar a implantação, a operacionalização e o acompanhamento do Programa de Avaliação Institucional e definiu a composição da CPA, formada por cinco membros indicados: um pelo reitor; um pela Associação dos Docentes da UFPB; um pelo Diretório Central dos Estudantes; um pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Superior da Paraíba; e um pelo Conselho Social Consultivo.

Moura (2006) relata que a UFPB aderiu prontamente ao SINAES e iniciou seu processo de autoavaliação institucional de forma diligente.

Nos meses iniciais, após sua instituição, a CPA instalou-se na sala da Comissão de Avaliação Institucional, compartilhando, a partir de outubro de 2004, o espaço físico da CPME, seus recursos logísticos, humanos e materiais (MOURA, 2006)

Essa situação perdurou até o final de 2012 e início de 2013, conforme explica o Entrevistado 4, ao ser questionado sobre a divisão entre a CPA e a CPME: “quando assumiu essa nova reitoria da Prof. Margareth. Antes, com Prof. Polari, a CPA funcionava aqui, aí depois foi desvinculada da graduação e vinculada à reitoria”. Atualmente a CPA é constituída pelas Portarias R/GR/UFPB números 493/2015; 052 e 053/2017.

Em 2010, ao ser instituído o e-MEC, a base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e aos cursos de educação superior, e de consulta pública pela internet, mantido pelo MEC, criou-se o cargo de Procurador Educacional Institucional (PI), devendo ser indicado pela instituição e estar, preferencialmente, ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação ou equivalentes (BRASIL, 2007c). Na UFPB, o PI é designado pelo Gabinete da Reitoria.

O PI, conforme Funghetto e Griboski (2011, p. 7), é responsável pelas informações da IES no cadastro do e-MEC e nos respectivos processos regulatórios, bem como dos elementos de avaliação, inclusive informações ao ENADE, sendo o interlocutor oficial entre a IES e o MEC, prestando informações em nome da instituição e articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informação do MEC.

Oportuno se faz observar uma confusão recorrente: além do Procurador Institucional, existe, igualmente, o Pesquisador Institucional. Alguns autores afirmam que o cargo de Pesquisador Institucional, criado pela Portaria nº 45/2005, foi transformado em Procurador Educacional Institucional, em 2010, pela Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010 (VIEIRA; BETTEGA, 2011) (SOUSA et al., 2015) (ZAGO et al., 2013).

Firme-se, no entanto, o cargo de Pesquisador Institucional não foi transformado em Procurador Institucional. O Pesquisador Institucional é o interlocutor e o responsável pelas informações da instituição junto à Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)-INEP, sendo responsável pela coleta de dados e preenchimento do Questionário Eletrônico do Censo da Educação Superior.

São, pois, cargos distintos, podendo, inclusive, ser desempenhados por pessoas diferentes, embora necessitem desenvolver suas atribuições de forma harmônica, como ressalta Padilha (2011).

Pretendemos a seguir fazer um resumo da estrutura da UFPB ligada à avaliação dos cursos, procurando dialogar com os objetivos deste trabalho. As próximas seções, mais diretamente relacionadas à dimensão analítica da pesquisa, terão como foco a apresentação dos dados, organizados nas três categorias apresentadas no início deste capítulo.

4.2 Avaliação – Dimensão Conceitual

Enquanto dever do Estado, assim previsto constitucionalmente, a educação deve ser garantida com um padrão de qualidade, constituindo a avaliação uma das ferramentas para a consecução desse objetivo. Para Dias Sobrinho (2010), as transformações desejadas para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade são alcançadas por meio, principalmente, da avaliação.

Prover e assegurar a qualidade da educação é dever do Estado. Para tanto, ele precisa fazer uso, em colaboração com as instituições educativas, de múltiplos instrumentos de avaliação que possam apresentar uma visão razoável da complexidade da Educação Superior nacional. (DIAS SOBRINHO, 2010b, p. 220)

Nesta dissertação, procuramos extrair o conceito de *avaliação* inserido nas falas dos entrevistados, sem lhes ter perguntado, diretamente, o que entendiam

sobre avaliação, a fim de evitar respostas preconcebidas e de cunho preponderantemente conceitual.

Sendo a Avaliação dos Cursos de Graduação um instrumento das políticas de regulação e supervisão do ensino superior, o conceito em questão surgiu sob a perspectiva de ter, a avaliação, uma concepção formativa ou reguladora.

O Estado Avaliador, já tratado neste trabalho, ao descentralizar suas atividades educacionais, supervisiona-as e controla seus resultados por meio da avaliação.

Conforme palavras do Entrevistado 5:

A primeira é a questão da própria regulação mesmo. Tipo, para que a universidade funcione, para que ela ofereça cursos, para que ela receba recursos, ela precisa atingir um índice “x”. Então o primeiro impacto quando a universidade tem pontos baixos é na oferta daqueles cursos, entendeu, no investimento que poderia vir com relação aquele curso que não vai poder mais oferecer vaga porque não atingiu o mínimo da pontuação.

Das três modalidades avaliativas que compõem o SINAES, traduzindo de modo simplista: uma tem característica formativa, o AVALIES, em que há um processo contínuo de autoavaliação; outra é somativa, o ENADE, traduzido em índices que, em boa parte, dependem do desempenho dos estudantes; e a terceira, a ACG, que se encontra em posição intermediária, pois, embora seu resultado seja representado por índices preestabelecidos pelo Estado, sua dinâmica permite que a IES, a partir da avaliação realizada pelas comissões, faça uma autorreflexão sobre suas fragilidades e potencialidades.

O Entrevistado 4 atenta para essa importância da avaliação: “eu acho a importância fundamental, porque sem avaliar para poder o resultado dessa avaliação servir para um planejamento, né?, estratégico, tudo, PDI, tudo, sem ele eu não sei como é que as coisas funcionam, não. Mas é o que acontece”.

É necessário que a Universidade tenha uma postura ativo-reflexiva diante da avaliação dos cursos de graduação. A importância de uma avaliação dinâmica – em que, de avaliados os cursos passam a avaliar, ou seja, aquela que interpreta os resultados, fazendo um julgamento de valor – a fim de definir medidas a serem tomadas ou priorizadas, foi destacada pelo Entrevistado 3:

Olha, tais cursos têm tal desempenho, esse desempenho está abaixo, acima do que se convencionou ser a meta ou ser a média

dessa instituição. Está abaixo ou acima do que se convencionou ou do que se pratica nas outras instituições, ou seja, em administração isso se chama benchmark, estabelecer esses parâmetros e fazer essas comparações. Esse é um primeiro trabalho. Por que está abaixo? Por que está acima? É um outro tipo de inferência. Inferência causal, né? O que leva a ter um desempenho mais adequado ou menos adequado, percebe, é um outro tipo de inferência, e que pode ser feito a partir dos dados, né? Há técnicas estatísticas computacionais, etc. para você conseguir encontrar ou estabelecer inferências causais. O que pode ser feito para que a gente alcance esse outro patamar aqui. Agora, uma vez que você conhece a tua realidade com base em dados históricos, com base no passado e no desempenho presente, você começa a estabelecer o que pode ser. Você começa a desenhar um futuro, né?, a ser alcançado.

Conforme Dias Sobrinho (2010b, p. 217),

Exames em larga escala e com importantes funções regulatórias, sempre que repetidos por vários anos, consolidam um padrão curricular e acabam sendo tomados como modelos. As instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação institucional. A autonomia pedagógica tende a deslocar-se das IES para os órgãos operadores do Estado, que passam a ser os titulares e os destinatários principais e quase exclusivos da avaliação.

O que parece acontecer é a aceitação, pela gestão, da ACG como uma avaliação realizada para fins meramente regulatórios, para uso do MEC, sem levar em conta que a UFPB pode e deve aproveitar o momento desses exames, em especial a Avaliação dos Cursos de Graduação, e extrair dele todo o potencial de promover mudanças que contribuam para a qualidade no seu ensino de graduação.

Essa percepção institucional acerca da ACG se confirma quando o Entrevistado 2, questionado sobre de que forma a CPME analisa para saber se está havendo melhoria no ensino, responde:

a partir da avaliação do e-MEC. Da pontuação dos cursos, terem uma avaliação melhor e se essa avaliação que o e-MEC nos passa é o que a gente tem como parâmetro para justamente saber se os cursos realmente melhoraram ou não.

O conceito de qualidade está atrelado aos fatores pontuados na ACG como aqueles determinantes para a qualidade ou não do ensino de graduação. Ante uma atitude passiva por parte da instituição, o INEP avalia por meio de suas comissões externas, a UFPB é avaliada, e o encerramento do processo se dá com a publicação do resultado, não se permitindo à IES conhecer e identificar a realidade institucional

que produziu aqueles resultados e de que forma eles interferem ou não na qualidade do ensino de graduação e como é possível promover melhorias. Isso porque,

no sentido de uma perspectiva emancipatória num mundo em transformação, cabe à universidade entender o processo de mudanças e situar-se à frente desse cenário (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 13)

Em nossas entrevistas, o conceito de *avaliação* apareceu pouco nas falas dos entrevistados e esteve sempre vinculado à prática avaliativa. Desse modo, podem ser percebidas duas vertentes: reducionismo da ACG como instrumento a serviço do INEP para regulação; visão sobre a importância do resultado da avaliação para a instituição, mas que ainda não é feito na UFPB. Ou seja, como se verá mais adiante, a ACG é uma fonte rica de informações e indicadores à disposição da UFPB, que pode dela fazer uso estratégico para formulação de políticas e tomada de decisões institucionais.

Segundo o Entrevistado 3,

avaliação de curso é um aspecto de governança corporativo, então tudo o que acontece do ponto de vista da regulação, tudo não, mas a grande maioria do que tem acontecido em termo de regulação tem uma relação direta com governança. Ou seja, é uma desconfiança em relação às ações que estão acontecendo na gestão, então você perde transparência, um dos principais elementos de governança. E aí a gestão começa a se preocupar com governança do ponto de vista da satisfação a ser dada ao regulador, entendeu? O termo comum é eu tive que dar satisfação, eu tenho que dar uma satisfação. Isso é o que se diz popularmente, né? Mas você não usa esse elemento. É essa evidência que foi fornecida como satisfação para aprimoramento do seu desempenho, né? É, é disso que isso aqui trata. Não é de dar satisfação, a satisfação passa a ser consequência da sua governança interna.

Catani; Oliveira; Dourado (2001, p. 13) revelam que predomina uma perspectiva de avaliação reguladora no Brasil, voltada para os interesses mercadológicos, sem que isso faça deles instrumentos absolutos que só permitem um único modo de apropriação e de leitura de dados.

Mas, para que a Universidade desenvolva um trabalho no sentido de se apropriar da ACG e fazer uma leitura dos dados comprometida com a melhoria da qualidade, sem que se “(perca) de vista a concepção de homem e de sociedade que se almeja construir” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206), é necessário que sua

dimensão institucional esteja preparada para tal atribuição; e é o que se propõe analisar o tópico a seguir.

4.3 Institucionalidade – Dimensão Institucional

Ao planejar os caminhos que esta pesquisa deveria percorrer, nos propusemos investigar a estrutura institucional à disposição da avaliação de cursos de graduação na UFPB, em especial a Comissão Permanente para Melhoria do Ensino (CPME), bem como conhecer a prática cotidiana e a responsabilidade institucional dos atores insertos na avaliação dos cursos de graduação.

Para isso, recorremos a documentos institucionais, como Regimento e Portarias, e publicações acerca do SINAES na UFPB, além das entrevistas que representam o cerne deste capítulo analítico.

O marco legal da Comissão Permanente de Melhoria do Ensino foi o Regimento da Reitoria que data de 1979. Como o próprio nome diz, a CPME foi criada como comissão, com composição própria, determinada pela norma citada. Atualmente, em que pese a nomenclatura, a CPME não está composta pelos membros designados nos termos do Regimento da Reitoria.

Da mesma forma, os servidores que trabalham na CPME relatam que não foram designados e que, na verdade, o setor é tido como uma Coordenação.

Porque aqui, na verdade, tem o nome de comissão permanente só que não é comissão. Pelo regimento tem lá composição composta por membros da PRAC e todas as Pró-Reitorias da UFPB, só que não é comissão, é coordenação. (ENTREVISTADO 4)

Teria que ter representações aqui de todas as Pró-Reitorias, dos Centros, até, acho que até dos Departamentos, se não me falha a memória, mas a gente não atua, tanto é que a minha portaria é de lotação, não é uma portaria como comissão. (ENTREVISTADO 5)

Não conseguimos identificar em que momento o formato previsto pelo Regimento da Reitoria deixou de ser acatado, mas certamente faz mais de 15 anos. Corroborando essa assertiva, o Entrevistado 4 informou que, desde o ano 2000, a CPME já não funcionava como comissão.

Podemos dizer que, se a CPME não atua mais como comissão, não havendo previsão para que volte a funcionar como tal, ela se encontra hoje sem o amparo

que lhe confira a identidade que informa, aos atores internos e externos à CPME, quem ela é, o que faz, como faz, para que faz.

O fato de a CPME não seguir o previsto no Regimento da Reitoria certamente contribuiu para que o setor não tenha referências claras acerca de seu papel e de suas atribuições na UFPB. A própria ACG, instituída pela Lei do Sinaes em 2004, não está prevista no referido Regimento (nem poderia por questões cronológicas). Essa falta de identidade foi relatada por alguns entrevistados:

Aqui (referindo-se à CPME) tinha o programa PEC, o programa estudante convênio era organizado, coordenado por aqui, e também tinha o PMQS, que era o programa de aquisição de equipamento, programa do MEC que era coordenado também pela CPME e tinha outras coisas também, mas o que é hoje, já é totalmente diferente. Aí teve também [...] autorização de professor substituto e hoje já está tudo na PROGEP. Passava por aqui, professor voluntário também aqui era, tinha essa função de coordenar e basicamente isso. Aí depois é que a regulação passou para cá. Que é o que hoje acontece. Além da regulação que é todo o processo de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação da UFPB, tem também o acompanhamento do ENADE. E a cada visita que é designada pelo INEP, a gente faz todo o acompanhamento no sentido de orientar as coordenações para o recebimento da visita. Agora em relação à avaliação que é feita pela CPA. Antigamente a CPA funcionava aqui também, entendeu? Então era a chefe, a coordenadora da CPA era também coordenadora da CPME. Então o trabalho era feito em conjunto, e agora não. (ENTREVISTADO 4)

A CPME ela está muito assim, “frouxa”, no sentido de saber exatamente o que ela tem que fazer. Tanto é que tudo que aparece de novo vem para cá, entendeu. Tudo que ninguém consegue resolver a gente recebe aqui. Então isso atrapalha a gente, porque além da gente ter pouco pessoal a gente tem que dividir a atenção em outros vários assuntos. Isso dificulta bastante da gente focar, entendeu, nesses procedimentos que eu citei para você que são importantes para garantir que uma avaliação seja feita de maneira a atingir a qualidade da oferta da graduação, mas é mais ou menos por isso, também tem a ver com a gestão, a nossa coordenadora ela também assessora o gabinete da Pró-Reitora, então ela também tá muito envolvida em outros assuntos, sabe então isso também acaba deixando com que a CPME seja muito genérica, entendeu, porque tudo é melhoria do ensino, não é? Tudo, teoricamente a gente faz para melhorar o ensino, não é? Então, tudo vem para a Comissão Permanente de Melhoria do Ensino. (ENTREVISTADO 5)

organizada e também o Comfor⁹, que é o Comitê Gestor Institucional que trabalha com Educação Básica que, por lei, fica dentro da PRG e aí a gente trouxe para a CPME (ENTREVISTADO 2).

Apesar de os membros da CPME sentirem bastante essa falta de definição de atribuições, de limites claros até aonde vai a competência do setor, ficou bem evidente o compromisso da equipe com o setor.

Pereira (2006, p. 23) relata que, nos meses iniciais após a criação da CPA, em 2004, os membros da referida comissão foram acomodados na sala da CPME, compartilhando seus recursos humanos, materiais e logística, além de sua experiência: “a verdade é que as melhores soluções encontradas pelas comissões para suprir a carência de recursos financeiros [...] foram encontradas nas práticas da CPME” (PEREIRA, 2006, p. 23).

Alguns pontos podem ser considerados ao êxito do ENADE, como a atuação da CPME com experiência, dedicação e total integração com as coordenações dos cursos (MARTINS, 2006, p. 95).

o trabalho da CPME sempre foi muito eficiente até porque as técnicas que permaneceram, né?, principalmente a “Servidora Técnica-administrativa”¹⁰, que está há muito tempo na CPME, eles permaneceram na CPME realizando todo o trabalho que já desenvolviam a muito tempo com muita eficiência (ENTREVISTADO 2).

A equipe é de extrema competência (referindo-se aos servidores da CPME), a equipe é engajada, naturalmente engajada, a equipe sabe da sua responsabilidade, não precisa ser acionada, porque ela é autogerenciada em relação às suas demandas. A equipe sabe, conhece o calendário de cada uma das etapas de verificação de regulação. Sabe o que é que precisa ser feito em cada uma dessas etapas e age de forma autônoma (ENTREVISTADO 3).

Outro problema enfrentado pela CPME é a falta de servidores. Dois entrevistados destacaram que o setor tem carência de servidores e confessaram que isso compromete os trabalhos, na medida em que são realizadas apenas as atividades emergenciais.

⁹ PORTARIA nº 1.105, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2013, do MEC, que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, define suas diretrizes gerais e prevê a criação de Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica nas Instituições de Educação Superior e nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

¹⁰O nome foi substituído pelo cargo, para que não haja identificação, em cumprimento às normas éticas

Um dos entrevistados chamou a atenção para a importância de que “o olhar da gestão para a CPME é que vai dar o diferencial da atuação, porque a CPME precisa do apoio do gestor, entendeu. O gestor precisa abraçar a causa da CPME no sentido de garantir que a gente consiga fazer o nosso trabalho”. E prosseguiu, explicando que se cobra muito a presença de servidores no período vespertino. A resposta é: “Não, mas a CPME é muito tranquila” “não, mas não precisa não.” “Não, vocês dão conta” (ENTREVISTADO 5).

A demanda por maior número de servidores também foi apontada pelo Entrevistado 4. Ao ser questionado quanto às dificuldades da CPME, respondeu:

De estrutura talvez não, mas talvez de recursos humanos, porque somos dois de manhã e um a tarde [...]. Então, assim, um entra de férias, um adocece, fica pouca em termos de recursos humanos, né?, pouca gente pra muitas tarefas, aí a gente [...] começa, interrompe porque tem uma urgência, aí não dá um acabamento naquilo.

Questionada sobre as dificuldades que a CPME encontra para desenvolver plenamente suas atividades, a Coordenadora respondeu:

as dificuldades são as dificuldades em qualquer instituição pública, de você tem com relação a questão de estrutura, de organização, que você tem que lidar com a questão de orçamento, com corte de orçamento, são as questões normais que estamos vivenciando, normais entre aspas que estamos vivenciando no momento.

Cabe destacar, entretanto, que a entrevistada não apontou especificamente a necessidade de ampliação da equipe ou qualquer outra demanda particular para o setor.

Não há dúvida de que a CPME é o setor da UFPB que acompanha os processos de Avaliação dos Cursos de Graduação, inserindo os dados dos cursos no sistema e-MEC; acompanhando os processos de regulação no mesmo sistema informatizado; orientando coordenadores de curso, entre outras atividades. Essas atribuições foram elencadas durante as entrevistas.

basicamente as atividades, falar especificamente minhas, que são muito semelhantes também a das meninas seria instrução do processo e (no) acompanhamento dos tramites até a chegada da comissão de avaliação. Então seria o acompanhamento de diligências de tipo, alimentar o sistema, entendeu, com a documentação necessária, é, são os trâmites burocráticos (ENTREVISTADO 5)

eu lhe disse que trabalho com a regulação e a gente está só na parte regulatória dos cursos. Abrindo os processos, alimentando todo o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos (ENTREVISTADO 4)

e eu , isso vez por outra, um coordenador de curso sentado de lado de uma dessas pessoas da equipe da CPME e a atenção delas, o compartilhamento de informações, a vontade de ensinar, de, né? Então é sempre uma percepção que eu tenho dos coordenadores que eu encontrei lá na já na CPME presencialmente é positiva (ENTREVISTADO 3).

Além do mais, a CPME está trabalhando em conjunto com o PI nos processos de avaliação e regulação. Segundo o entrevistado 3,

a CPME é fundamental junto, por exemplo, com a gerência de inteligência institucional da STI, para apoiar a atividade que seriam do tal PI. O tal PI ele é uma ilusão do ponto de vista do MEC, porque nas instituições efetivamente o que há são equipes. As equipes realizam o trabalho operacional o tempo todo, né? [...] eu posso sair de férias com relativa tranquilidade, porque há uma equipe que vai monitorar permanentemente esses sistemas do MEC, verificar permanentemente todas as demandas que são encaminhadas e fazer o trabalho que tem que fazer, como se fossem o PI.

O Procurador Institucional trabalha direto, justamente direto com a CPME nessa questão da regulação. Ele faz todo o acompanhamento da regulação junto ao MEC, ele tem reuniões permanentes com a CPME (ENTREVISTADO 2).

Todos os dados levantados apontam que a CPME tem *know how* para ascender à posição que naturalmente lhe cabe, que é a de ser o setor estratégico da UFPB para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, a partir dos dados da ACG. A maioria dos entrevistados levantou a necessidade de haver a reestruturação da CPME, tornando-a, oficialmente, uma coordenação a serviço da Avaliação dos Cursos de Graduação, e – dir-se-ia também – do ENADE, dois dos três pilares em que se constrói o SINAES, sendo o terceiro o AVALIES, já sob a responsabilidade da CPA, desde a instituição do SINAES, e por força dele.

Os entrevistados externaram seus anseios de mudanças na CPME: a importância de se implantar a análise dos dados obtidos a partir da ACG, como apoio para o planejamento institucional, como já apresentado pelo Entrevistado 4; a necessidade de se investigar porque certas deficiências se repetem, e quando se repetem – como relata o Entrevistado 5:

A gente tem, digamos assim, a gama de todos os relatórios de avaliação que são produzidos pelas comissões de avaliação, e a gente não tem sequer um, sabe aquele gráfico pizza, para dizer: “tantos por cento tiraram 3, tantos por cento tiraram 4”. A gente não tem uma visão geral desses dados. E são dados importantes, eles falam muito, entendeu, porque eu assim falando, bem grosseiramente, eu posso dizer que 70% dos cursos tiraram 3. Por que, entendeu? Vamos investigar o que é que está acontecendo. Tá, qual é o item que mais se repete, entendeu, de deficiência. Então, esse estudo é que é muito importante e necessário e que a gente ainda não conseguiu demandar, que é produzir esses dados.

O Entrevistado 3 se posicionou nessa mesma direção. Em sua fala, discorreu sobre a importância de formalizar a estrutura que auxilia o Procurador Institucional e atentou para a necessidade de “(fomentar) a análises dos dados disponíveis para subsidiar tomadas de decisão”.

Além da necessidade de análise dos dados, o Entrevistado 5 revelou que a CPME não possui uma identidade, urgindo que se defina até onde se estende a atuação da CPME, pois, atualmente, não se tem clareza quanto às suas funções, como se lê na fala a seguir.

Comissão Permanente de Melhoria de Ensino traz um sentido muito genérico para o que de fato a gente precisa atuar, então dificulta. Então realmente **definir um escopo de atuação da CPME se coloca como uma demanda urgente** para a gente conseguir de fato estruturar essas questões. Até para que as próximas gestões não se confundam com relação à atuação da CPME e fique bem colocado o que que a CPME deve fazer, continuar fazendo. (grifo nosso)

Um dos problemas enfrentados na realização do trabalho desenvolvido tanto pela CPME quanto pelo PI, relatados pelos entrevistados, é a dificuldade de obtenção dos dados solicitados aos coordenadores de curso.

Muitas coisas dependem também da iniciativa do coordenador para que a gente possa ter esse diálogo, porque é muito o que a gente precisa para alimentar o sistema e dar, digamos assim, encaminhamentos com relação aos processos que precisam ser encaminhados pelo coordenador. Então, as vezes, até o simples fato de a gente ser informado que houve a troca de coordenador, a gente não consegue manter acontecendo de maneira tranquila, porque muda de coordenador, eles não avisam pra gente. Aí quando chega algum processo, diligência e tal, a gente está com as informações ainda do coordenador antigo. Aí o coordenador antigo não fala com o coordenador novo e não encaminha o e-mail para o coordenador novo, e quando vê, o prazo acabou. Então a gente precisa ter uma relação mais afinada com os coordenadores de curso. (ENTREVISTADO 5)

Muitas vezes fica a CPME pedindo dado ou pedindo uma determinada ação a uma coordenação de curso e a coordenação de curso não responde, mas há um prazo, há uma demanda externa para isso. (ENTREVISTADO 3)

Na visão do Procurador Institucional, o resgate da identidade da CPME, por meio da reestruturação do setor, mostrou-se importante, também, para fazer frente a essas dificuldades de comunicação com os atores institucionais, na medida em que pode influenciar na

percepção do demais atores envolvidos no processo de regulação do seu papel, tá, porque veja, a formalização de uma estrutura. Ela não vai alterar, em princípio, o desempenho do pseudo PI, tá. Porque essa estrutura, ela já existe informalmente, ela vai ser formalizada, ok. Talvez isso ajude nessa percepção dos demais atores (ENTREVISTADO 3).

A análise dos dados nos mostra que é necessário um setor, destinado à melhoria da educação, realizar atividades que a atual CPME não desenvolve, como a análise dos dados oriundos dos relatórios das avaliações dos cursos de graduação, um trabalho de orientação voltado às coordenações de curso para atuar na melhoria dos aspectos avaliados pela comissão *in loco*.

Também ficou claro que a CPME necessita de reestruturação, devendo esta ser oficializada pelos processos legais institucionais, visto que hoje – pode-se dizer – ela existe de fato, mas não de direito; e, mesmo assim, de forma precária, considerando que demanda consolidar sua identidade.

A afirmação dessa identidade é importante – como visto nos relatos – para o bom desenvolvimento dos trabalhos inerentes ao setor, perante os servidores da CPME, os gestores e a comunidade externa à CPME, como, por exemplo, os coordenadores de curso.

4.4 Ação – Dimensão Política

A análise desta dimensão busca compreender que ações os entrevistados desenvolveram junto a ou para a CPME. Ela tem uma relação com as dimensões anteriores, se considerarmos que as ações desenvolvidas ou que se planejam desenvolver estão relacionadas ao conceito que cada ator tem de melhoria do

ensino de graduação, de qualidade e de avaliação do ensino superior, bem como se encontram em sintonia com o que foi evidenciado na dimensão institucional.

A necessidade de reestruturação da CPME, transformando-a em coordenação, ou, na visão do PI, a formalização de uma estrutura para sua atuação juntamente com sua equipe foram pontos que, assim como surgiram na dimensão institucional, também apareceram na dimensão política.

É preciso se dedicar, e aí cabe um pouco ao PI, ao ocupante desse cargo, fazer isso. É que é tentar formalizar essas atividades que são realizadas em equipe e transformar isso numa estrutura organizacional. (ENTREVISTADO 3).

Então a nossa ideia para 2018 é fazer principalmente e primeiramente um fluxograma mesmo assim da estruturação da CPME, entendeu?, de fato migrar oficialmente para um status de coordenação e não de comissão (ENTREVISTADO 5)

Um dos entrevistados informou que há ações no sentido de a CPME ampliar seu trabalho relacionado à melhoria do ensino:

mas a gente tá tentando trabalhar para tirar os programas acadêmicos da CPME e concentrar só nesse trabalho de melhoria da graduação no sentido tanto da regulação como da avaliação mais formativa mesmo (ENTREVISTADO 5).

Sem dúvida, essa ação busca a construção da identidade que, na dimensão institucional, ficou evidenciado faltar e que é muito importante ser observada no momento da reestruturação da CPME.

O procurador institucional relatou que já iniciara estudos para propor, junto ao Consuni, a mudança na estrutura organizacional que compõe a equipe que trabalhará sob sua coordenação.

formalização da estrutura não é somente um organograma. Ali está, a formalização dessa estrutura, Entrevistadora, ela envolve a definição de um estatuto de funcionamento da unidade, né?, e nesse estatuto vêm as atribuições, as responsabilidades, a divisão de responsabilidades, os processos internos. A gente até já começou a fazer isso. Assim que eu assumi por volta ali de fevereiro, março, eu pedi a todos que me enviassem uma relação das atribuições atuais, atribuições correntes. Todos me enviaram. Esse é o material de base para subsidiar o desenho do que vai vir a ser essa estrutura. Porque ali eles já descreveram, o que fazem e como fazem, ou seja, já tenho uma definição de atribuição, já tenho uma definição de processo, de rotina de trabalho, tá. Como eles interagem, quais são as interseções.

A falta da identidade apontada, na dimensão institucional, como uma possível dificuldade na interação com as coordenações de curso também poderá ser beneficiada por uma reestruturação da CPME

A relação da CPME com os gestores educacionais deve tornar-se mais fluida, pois, além da reestruturação do setor, está previsto, para o ano de 2018, um curso de capacitação destinado aos coordenadores de curso, diretores de centro e assessores de graduação acerca da avaliação e da regulação e seus processos.

Então, primeiramente, que é uma coisa que a gente até já esboçou e é possível que consiga para o próximo ano, é fazer um curso de capacitação de gestores acadêmicos, entendeu? Porque a gente sente, a gente está certo, de fato, que existe um entrave muito grande nas coordenações com relação ao que o coordenador precisa fazer no que se refere aos processos de regulação e avaliação. Então seria um curso que trabalharia as dimensões da regulação do MEC e da UFPB e, também, dos processos avaliativos para coordenadores e diretores de centro que seria feito aqui pela CPME. Nós aqui da CPME daríamos esse curso. [...] E um outro que também faz parte desse processo, que também importante, que a gente traga para essa atuação são os assessores de graduação. E, também, seriam um público para ser atingido nesse curso que a gente está querendo para o ano que vem. (ENTREVISTADO 5)

Corroborando a fala do Entrevistado 5, a Coordenadora da CPME falou sobre capacitação docente. Embora não tenha dado maiores detalhes, acreditamos que estivesse se referindo à capacitação para gestores

e nós estamos implementando também na CPME agora é a questão de capacitação de professores para 2018 [...]

as mudanças que a gente realizou foi justamente trazer para a CPME agora essa discussão sobre capacitação [...] que é essa para 2018 (ENTREVISTADO 2)

Além da formação específica para os trabalhos desenvolvidos pela CPME, o procurador institucional informou acerca do esforço que há para a criação de uma escola de gestores que, embora mais ampla, contempla as ações de capacitação específicas já citadas.

há um esforço e eu sei que há esse esforço porque eu conheço os colegas que estão envolvidos nesse esforço para criação de uma escola de gestores na UFPB. [...] por exemplo, esse curso de formação de gestores. Se isso acontecer, quando isso acontecer, eu acho que vai, eu acho que a PRG encampou essa ideia que nasceu aqui com colegas do departamento de

administração, a PRG encampar essa ideia, acredito que as coordenações de curso, as assessorias de graduação de centros, elas já vão ter uma percepção mais aproximada do seu papel na relação com a regulação. Porque o PI, a CPME, a STI, etc estão sendo instrumentos de regulação, né?, governança junto com a regulação. (ENTREVISTADO 3)

Outro ponto que se destacou em nossa análise foi a importância dada pela maioria dos entrevistados à análise dos dados gerados pelos relatórios da ACG como instrumento para subsidiar a tomada de decisões para a melhoria do ensino de graduação. Nesse sentido, há intenção de pôr em prática a produção e a análise desses dados.

Então isso é uma coisa que a gente está construindo, então a princípio seria que a CPME ficasse exclusivamente tratando dos processos avaliativos e de regulação não só no acompanhamento, mas também na produção de dados de informação referente a esses procedimentos aqui na UFPB. (ENTREVISTADO 3)

a gente também produza relatórios e informações referentes a esses procedimentos e principalmente dando orientações mas, orientações e até formação aos coordenadores para que eles possam eles possam digamos assim utilizar aqueles dados em favor da melhoria dos cursos. (ENTREVISTADO 3)

duas vertentes que eu mencionei, uma de formalização dessa estrutura, de atuação das equipes PI; e outra no fomento a análises dos dados disponíveis para subsidiar tomadas de decisão. (ENTREVISTADO 5)

De modo geral, percebemos que as ações propostas estão em consonância com os conceitos de avaliação apresentados pelos entrevistados e se apresentam como possíveis respostas aos problemas que surgiram na dimensão institucional.

A reestruturação da CPME, com a criação do regimento do setor, são ações imprescindíveis à consolidação de um setor estrategicamente essencial dentro da UFPB, uma vez que tem como escopo a melhoria do ensino de graduação, uma das atividades-fim da instituição.

Associada ao revigoramento da CPME, a capacitação de gestores tende a possibilitar o uso dos resultados da Avaliação dos Cursos de Graduação na produção e análise de dados, a fim de pautar decisões com vistas à melhoria do ensino de graduação na UFPB.

Considerações finais

Impulsionados pelo objetivo de analisar em que nível a avaliação dos cursos de graduação é utilizada como instrumento para tomada de decisões para a melhoria do ensino da graduação na UFPB, a presente pesquisa realizou um levantamento histórico acerca da avaliação do ensino superior no Brasil; apresentou o funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que, juntamente com as entrevistas realizadas, permitiram realizar a desejada análise.

Os documentos institucionais (Relatório de Gestão, normatização interna e Plano de Desenvolvimento Institucional) apontaram que a UFPB possui a Comissão Permanente de Melhoria do Ensino, que não apenas acompanha os processos de avaliação e regulação, como tem, em sua essência, desde sua gênese, em 1979, a atribuição de integrar, acompanhar e criar programas e projetos voltados para o aperfeiçoamento e a inovação no ensino de graduação da UFPB, competindo a ela, entre outras atribuições, integrar as atividades, em desenvolvimento nas diversas unidades, relacionadas com a melhoria do ensino (UFPB, 1980).

Sabendo da existência da CPME, definimos que os dados para a nossa investigação seriam coletados junto à equipe da referida comissão, da Pró-Reitora de Graduação, à qual a comissão está subordinada, e ao Procurador Educacional Institucional.

Os dados foram analisados a partir da dimensão conceitual de avaliação, na qual procuramos levantar o entendimento de avaliação por parte dos entrevistados; da dimensão institucional, com o objetivo de conhecer a relação entre o entrevistado, o seu setor de trabalho e o desempenho de suas funções; e da dimensão política enquanto repercussão das ações dos entrevistados nas práticas da CPME relativas à melhoria do ensino de graduação.

Atual processo de avaliação das instituições de educação superior, de seus cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, o SINAES decorre do amadurecimento de experiências avaliativas anteriores, realizadas entre 1983 e 2004, ano de sua implantação.

Em sua maioria, esses processos avaliativos não persistiram por muitos anos, sendo substituídos por novas metodologias, antes mesmo de terem sido totalmente implementados. Contudo foi possível observar – no primeiro capítulo deste estudo –

que as propostas avaliativas surgiam para controlar a qualidade da educação, diante da expansão do ensino superior ocorrida, principalmente na esfera privada, nos anos 1970 e após 1990, no contexto das políticas neoliberais e da reforma do Estado brasileiro.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído em 2004, propõe uma avaliação global e participativa, mantendo, entretanto, caráter regulador inerente ao Estado avaliador, considerando que o resultado da ACG, objeto deste estudo, é um dos referenciais básicos nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos de graduação.

As características existentes na concepção burocrática/controladora de avaliação, presentes no SINAES – quer ao gerar conceitos como o CPC, que possibilita a criação de ranking, quer ao definir políticas públicas, com base em resultados da avaliação como a própria regulação –, não devem se sobrepor à construção de uma avaliação emancipatória, realizada de forma participativa, em observância aos compromissos e às responsabilidades sociais institucionais, como parte de um processo pedagógico, com a finalidade subsidiar a tomada de decisões institucionais.

Durante o processo de entrevistas, percebemos que os técnicos administrativos que trabalham na CPME e o Procurador Educacional Institucional apresentaram essa preocupação de desenvolver condições para a produção e a análise dos dados obtidos com a Avaliação dos Cursos de Graduação, com vistas ao autoconhecimento e a tomada de decisão por gestores. Tal preocupação não foi percebida, da mesma forma, por parte da Coordenadora da CPME, que demonstrou uma atitude passiva frente à ACG, atribuindo à CPME um papel burocrático, o de preencher relatórios e repassar informações relacionadas à avaliação e à regulação.

É possível que essa divergência quanto à concepção de avaliação tenha contribuído para que a CPME não desenvolva ainda as atividades para as quais está vocacionada, conforme apontado nesta pesquisa.

Outro ponto que se apresentou como empecilho foi a falta de identidade institucional. Nossa pesquisa demonstrou que a norma que regulamenta a CPME está em desuso, não tendo, portanto, eficácia. Isso demonstra a necessidade de estudos que permitam a regulamentação de um setor voltado à melhoria da

qualidade no ensino de graduação adequado à consolidação de práticas avaliativas emancipadoras, como as já citadas.

Essa lacuna foi percebida pelos servidores TAE. Eles relataram que, embora chamada de comissão, atua como uma coordenação, enfatizando que a falta de uma regulamentação para o setor faz com que não fique claro, para eles e para a gestão – atual ou vindoura –, quais são realmente as suas atribuições, competências e, porque não dizer, visão, missão e valores.

A necessidade da regulamentação de um setor responsável pela Avaliação dos Cursos de Graduação na UFPB também foi percebida pelo Procurador Institucional, que relatou estar envidando esforços no sentido de “formalizar essas atividades que são realizadas em equipe e transformar isso numa estrutura organizacional” (ENTREVISTADO 3). Não percebemos essa mesma necessidade por parte da gestão. Em nenhum momento da entrevista, a coordenadora da CPME fez qualquer menção à falta de regulamentação da atual estrutura do setor, ou à necessidade de definição de uma estrutura institucional para a Comissão Permanente para Melhoria do Ensino.

Ao analisar as ações propostas pela gestão da CPME, destacamos a implantação de capacitação para professores – provavelmente direcionada aos gestores –, a qual deverá contribuir para uma relação melhor entre esses gestores acadêmicos e a CPME.

Entretanto, no conjunto das ações, percebemos que a falta de identidade já apontada provavelmente tem contribuído para a inclusão de projetos como o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR nas rotinas da CPME. Como o próprio nome indica, fica evidente que esse comitê não tem qualquer relação com a melhoria da qualidade do ensino de graduação ofertado.

A nossa pesquisa levantou que, junto à necessidade de regulamentação, igualmente se necessário ampliar a equipe da CPME, a fim de que sejam desenvolvidas as atividades de produção e análise de dados oriundos dos processos avaliativos a cargo da CPME, entre outras atividades relacionadas à melhoria do ensino de graduação na UFPB.

A relevância institucional do setor, associada à fala de alguns entrevistados, fazem-nos sentir que a CPME necessita receber atenção da gestão, a fim de

promover as mudanças compatíveis com um setor – conforme revelado pela pesquisa – estratégico, com uma equipe competente e com um trabalho promissor.

Considerando os resultados acima apresentados, é possível afirmar que, na UFPB, não há encaminhamentos, por parte da administração, no sentido de realizar análises sistemáticas dos relatórios, resultantes da Avaliação dos Cursos de Graduação, a fim de servirem de referência para tomada de decisões visando à melhoria do ensino da graduação.

Ainda que de forma restrita ao universo dos dados coletados e à interpretação destes pela pesquisadora, sugerimos: a formação de uma comissão para regulamentar a estrutura institucional do setor responsável pela regulação, avaliação dos cursos de graduação e melhoria do ensino de graduação; a ampliação no quadro de servidores, em conformidade com o que ficar estabelecido pelo novo regulamento; e a criação de uma identidade visual para o novo setor.

Quando iniciamos esta pesquisa, sequer sabíamos da existência da CPME. A coleta de dados, porém, apresentou-nos um setor com longa história na instituição, formalmente constituído em 1979 e que funciona, no mínimo, há vinte anos. Com uma equipe elogiada em publicações e por seus atuais pares, necessita e requer, contudo, passar por mudanças, para, dessa maneira, alinhar-se às atuais demandas com vistas a, de forma plena, atuar na melhoria da qualidade do ensino da graduação na UFPB.

Entendemos que nosso objetivo foi alcançado, haja vista que identificamos a existência de um setor na UFPB com potencial contido para fomentar e propiciar o uso da Avaliação dos Cursos de Graduação como instrumento para a tomada de decisões, sendo possível, a partir dos dados coletados, consignar algumas sugestões.

No momento em que finalizamos esta pesquisa, após a obtenção de respostas pelos caminhos que escolhemos percorrer, fica claro que não podemos dar por encerrado este estudo; pelo contrário. Esperamos que outros trabalhos sobre o aprimoramento da Avaliação dos Cursos de Graduação na UFPB e a sua importância enquanto ferramenta para tomada de decisões sejam desenvolvidos e contribuam para esta mudança que ora se apresenta. Quiçá novos trabalhos possam, num futuro breve, discuti-la.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, Dez. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: 1994. Disponível em <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em 02 ago. 2017.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 21 de mar. de 2017.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6317.htm>. Acesso em: 21 de mar. 2017.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei nº 1.055, de 16 de janeiro de 1950. Federaliza Escolas de Agronomia e de Veterinária nos Estados do Paraná, Ceará, Rio de Janeiro e Bahia. Brasília, DF, 1950. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1055.htm>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei nº 10.419, de 09 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10419.htm>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 26 jun. 2017

_____. Presidente, 1990-1995 (F. Collor). *Brasil: um projeto de reconstrução nacional*. Brasília, 1991. Disponível em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/collor/brasil-um-projeto-de-reconstrucao-nacional-1991>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. INEP. CONAES. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Brasília; Inep, 2006b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Instrumento+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+de+cursos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o/599968fa-b28e-4ce9-9bd8-4ef92fda88f7?version=1.2>>. Acesso em: 23 mar. 2017

_____. _____. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/198/portaria-normativa-n-40>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. _____. INEP. CONAES. DAES. Nota Técnica DAES/INEP Nº 008, de 04 de maio de 2015. Revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília, DF, 2015b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-INEP_n008-2015.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017

_____. _____. INEP. CONAES. DAES. Nota Técnica DAES/INEP/CONAES Nº 22, de 19 de maio de 2015. Retificação de alterações realizadas para o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília, DF, 2015c. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao/legislacao/retificacao_instrumento_nt_022_19_5_15_1432917245>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado Programa de modernização do poder executivo federal. Brasília: MARE, 1998. 70 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 16). Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=2799>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17_MP.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004b Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao16>>. Acesso em 05 abr. 2017

_____. Secretaria da Educação Superior. Portaria Nº 11, de 28 de abril de 2003. Brasília, DF, 2003.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília, DF: INEP, v. 5, 2015d. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRUNNER, José Joaquín. Universidad, sociedad y Estado en los 90. *Nueva Sociedad*, N. 107, Maio-Junho, 1990. p. 70-76. Disponível em: <<http://nuso.org/articulo/universidad-sociedad-y-estado-en-los-90/>>. Acesso em: 21 jul. 2017

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. *Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1422/1422.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CARINHATO, Pedro Henrique. *Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil*. Aurora, ano II, n. 3, p. 37-46, dez. 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_miscelan_e_a_01.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso; JEZINE, Edineide; NAKAMURA, Paulo Hideo. Políticas de Expansão, Acesso e Permanência na UFPB (1996 – 2012). In: *III Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior*, 2014, João Pessoa. Anais eletrônicos. Disponível em <<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/6/politicas-de-expansao-acesso-e-permanencia-na-ufpb-1996-2012.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Palestra Inaugural. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. *Anais*. Rio de Janeiro, dez. 1997. p. 9-11. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000061.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO Luiz Fernando. A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil em Questão. *Revista Avaliação*. Campinas, v. 6, n. 4, p. 7-15, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1160/1155>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CHAVES, Vera. Lúcia Jacob; LIMA, Rosangela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO-SESu. *Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional*. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2016

CUNHA, Luiz Antônio. *Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos. In: *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, Dec. 2010a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 27 mai. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 mai. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES* Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, Ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em 04 mai.2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Educação Superior, Pública e Privada. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 192-233. Disponível em: <<https://archive.org/details/EuniceDurham>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

ELLIOTT, John. “La reforma educativa en el Estado Evaluador”, in: *Perspectivas*, vol. XXXII, n 3, Setembro, 2002, p. 01 – 20. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/123s/elliots.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

FERRER, Alejandro Tiana. Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Jun. 2008, vol.16, n.59, pp.275-296. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a07.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2017

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino et al. A contribuição da avaliação *in loco* como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. Avaliação

(Campinas). 2012, vol.17, n.3, pp.851-876. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a12v17n3.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2017.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; GRIBOSKI, Claudia Maffini. O papel do Procurador Institucional na fase avaliação. 2011. 14 slides. Disponível em:
<[http://abmes.org.br/arquivos/documentos/Workshop_ABMES_29.08.2011_O_papel_do_PI_\(Suzana_Funghetto\).pdf](http://abmes.org.br/arquivos/documentos/Workshop_ABMES_29.08.2011_O_papel_do_PI_(Suzana_Funghetto).pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2017

GIOLO, Jaime. “SINAES” Intermitentes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/15.pdf>>. Acesso em 10 abr. de 2017.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2017.

INEP. SINAES: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior. Brasília, INEP, 2003. Disponível em:
<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/261>> Acesso em: 14 ago. 2016.

LACOMBE, Francisco; HEILBORN Gilberto. *Administração-princípios e tendências*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em:
<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-02-63450-3/>>. Acesso em: 04 mai. 2017

LANZANA, Antonio Evaristo Teixeira; LOPES, Luiz Martins. *Economia Brasileira: da estabilização ao crescimento*. São Paulo: Atlas S.A., 2009. E-Book.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, Marco. Discurso. *Nova Universidade*. Ministério da Educação. Brasília, 1985. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/199902/novauniversidade.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai 2017

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: 37ª Reunião Anual da ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd*, 2015. v. 37. p. 1-18. Disponível em
<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MEC. Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior-Diretrizes e Instrumento. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em:
<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/436>>. Acesso em: 28 mai 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, João Crisostomo de. O Caminho das Pedrinhas. In PEREIRA, Maria Elba Dantas Moura (Org). *O SINAES na UFPB: relato das experiências da Comissão Própria de Avaliação e da Comissão Executiva de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa: Manufatura, 2006. p. 71-80.

MOURA, Maria Elba Dantas de (Org). *O SINAES na UFPB: relato das experiências da Comissão Própria de Avaliação e da Comissão Executiva de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa: Manufatura, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. v. 2 INEP, 2006. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PADILHA, José Augusto Trindade. In Encontro Regional da ABRAFI, 5. 2011. Belém. 66 slides. Disponível em <http://www.abrafi.org.br/NetManager/documentos/pi_estrategico_belem.pdf> Acesso em 21 abr. 2017.

PEREIRA, Maria Elba Dantas Moura. O Processo de Autoavaliação Institucional na Universidade Federal da Paraíba. In PEREIRA, Maria Elba Dantas Moura (Org). *O SINAES na UFPB: relato das experiências da Comissão Própria de Avaliação e da Comissão Executiva de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba*. João Pessoa: Manufatura, 2006. p. 15-40.

PICCOLO, Mônica. A privatização estruturada: O PND no Governo Collor (1990 – 1992). *Revista Outros Tempos*, vol. 10, n.16, 2013. p. 65-87. Disponível em <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uma/article/view/292/279>. Acesso em: 02 ago. 2017.

PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues; HAAS, Célia Maria. *Os Instrumentos de Avaliação do Sinaes: Gestão e Qualidade na Perspectiva dos Coordenadores de Curso*. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, 2013. Disponível em <<http://docplayer.com.br/17758374-Politica-de-avaliacao-da-educacao-superior-implementada-no-brasil-questionando-o-sinaes-1.html>>. Acesso em 09 de maio 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Cláudio José Lopes. *Sociedade e Universidade: um Estudo de Caso*. João Pessoa: SEC/PB, 1986.

ROSSATO, Ricardo. Universidade Brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (org.). *Qualidade na educação*

superior: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2011. (Série Qualidade da Educação Superior ; 2). Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *Avaliação Institucional*. Curitiba: IESDE, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? ANPED – GT Política da Educação Superior. *23 Reunião anual*. Caxambu, 24-28 de set. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Douglas Balbino. et al. Dilemas e Desafios da Função do Procurador Educacional Institucional (Pi). In: Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão, 8. 2015, Sobral (CE). Anais. Disponível em <http://flucianofejao.com.br/novo/wp-content/uploads/2016/11/DILEMAS_E_DESAFIOS_DA_FUNCAO_DO_PROCURADOR_EDUCACIONAL_INSTITUCIONAL.pdf> Acesso em: 22 abr. 2017

SOUZA, Valdinei Costa. *Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito*. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 22, n. 2, p. 332-357, Aug. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200332&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 fev. 2018.

STADTLOBER, Claudia de Salles. *Qualidade do ensino superior no curso de Administração: a avaliação dos egressos*. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2778>>. Acesso em 04 mai. 2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ática, 1987

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução nº 257/79. Aprova o Regimento da Reitoria da UFPB. João Pessoa, 1979. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/contents/paginas/institucional/copy_of_regimentos/regimento-da-reitoria>. Acesso em 03 fev. 2018.

_____. Regimento Geral. João Pessoa, 1980. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/contents/paginas/institucional/copy_of_regimentos/regimento-geral>. Acesso em 5 mai. 2017.

_____. Portaria nº 023/2004. Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação – CPA, da UFPB. João Pessoa, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cpa/contents/arquivos/portaria-no-23-de-14-de-junho-de-2004-ufpb.pdf/view>>. Acesso em 27 jan. 2018.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018. João Pessoa, Dez/2014. <Disponível em http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/PDI%20UFPB%202014-2018_Final3%20-27.05.pdf>. Acesso em 5 mai 2017.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior—análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>>. Acesso em: 16 jul. 2017

VIERA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski e BETTEGA, Maria Odette de Pauli, *O Procurador Educacional Institucional (PI) - Responsabilidades e Funções*. In: XXV Simpósio Brasileir, II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0013.pdf>> Acesso em 24 jan. 2017.

YANNOULAS, Sílvia; SOUZA, Camila Rosa; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas Educacionais e o Estado Avaliador: uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, v. 15, n. 2, p. 55-68, jul.-dez. 2009. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ZAGO, Marcia de Freitas. et al. A Geração de Indicadores Acadêmicos no Âmbito dos Institutos Federais: o papel do Procurador Educacional Institucional. In: Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 8. 2013. Montevideo (UY). Anais. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114687?show=full>> Acesso em 21 abr. 2017

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA COMO INSTRUMENTO PARA MELHORIA DO ENSINO, desenvolvida por Maria Alexandra Willat, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

Os objetivos do estudo contemplam a análise da utilização da avaliação dos cursos de graduação como instrumento para tomada de decisões para a melhoria do ensino da graduação na UFPB, investigando a estrutura institucional à disposição da ACG na UFPB, em especial a Comissão Permanente para Melhoria do Ensino (CPME), bem como conhecendo a prática cotidiana e a responsabilidade institucional dos atores insertos na avaliação dos cursos de graduação. Este trabalho objetiva, ainda, propor ações para a melhoria do processo avaliativo dos cursos de graduação na UFPB, de acordo com os preceitos do SINAES, podendo servir de estudo preliminar para o aprimoramento da CPME.

Considerando a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação, tanto do ponto de vista da regulação quanto da gestão, tendo em vista que a UFPB deve acompanhar o processo de avaliação de seus cursos, destaca-se que este trabalho contribuirá com a melhoria dos processos de avaliação de cursos na UFPB e, consequentemente, com a melhoria da qualidade do ensino nos cursos por ela ofertados.

A participação do(a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores, se não concordar com isso. Participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolva, a qualquer momento, dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado. Em contrapartida, no entanto, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para que os resultados deste estudo sejam apresentados em eventos científicos ou divulgados em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo, por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável; o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa – PB, ____ de _____ de 2017.

Maria Alexandra Willat
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Maria Alexandra Willat

Endereço do Pesquisador Responsável: Divisão de Gestão de Desempenho/CDP/PROGEP/UFPB – Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco João Pessoa-PB - CEP 58.051-900 - Fones: 99665 8018 – E-mail: alexandrawillat@hotmail.com.br

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

Apêndice B – Roteiro de Entrevista para Pró-Reitor de Graduação

1. Informações Gerais

Dados acadêmicos:

- a) Titulação acadêmica
- b) Departamento/Centro
- c) Curso
- d) Tempo na Instituição
- e) Tempo na Pró-Reitoria
- f) Breve histórico da CPME

2. Informações específicas

Sobre as atividades da CPME na UFPB:

- a) Tem experiências anteriores em gestão na UFPB? (em Pró-Reitoria ou Centro)
- b) Antes da sua atuação como pró-reitor, você teve algum contato acadêmico profissional com a CPME?
- c) Como você avaliava o trabalho da CPME assim que começou a sua gestão?
- d) Como você define o papel da CPME?
- e) Você realizou mudanças? Que mudanças foram realizadas na CPME em sua gestão?
- f) Que ações foram realizadas para a melhoria do ensino de graduação na UFPB durante a sua gestão?
- g) Qual a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação para a UFPB? Como essa dimensão é tratada na sua gestão?
- h) Como os resultados obtidos pelos relatórios de avaliação de curso de graduação influenciam as ações da CPME?
- i) A CPME participa de reuniões com outras unidades da instituição como Coordenações de Curso, Prefeitura Universitária, outras Pró-Reitorias?
- j) De que maneira é mensurado o nível de melhoria no ensino?
- k) Que setores da instituição procuram a CPME, a fim de obter esclarecimentos ou orientações sobre ações para a melhoria do ensino?

- l) Como se deu o preenchimento do cargo de procurador institucional?
- m) Qual é a atuação dele junto à CPME?
- n) Quais as dificuldades que a CPME encontra para desenvolver plenamente suas atividades? (estrutura física, quantitativo de servidores, capacitação dos servidores para as atividades, cultura organizacional, reconhecimento da gestão superior, etc.)
- o) Qual a data de designação da atual composição da CPME?
- p) Há algum processo de autoavaliação das ações da CPME?
- q) Você gostaria de complementar nossa entrevista com mais alguma informação?

Apêndice C – Roteiro de Entrevista para Presidente da CPME

1. Informações Gerais

Dados acadêmicos:

- a) Titulação acadêmica
- b) Departamento/Centro
- c) Curso
- d) Tempo na Instituição
- e) Tempo na Pró-Reitoria
- f) Breve histórico da CPME

2. Informações específicas

Sobre as atividades da CPME na UFPB:

- a) Tem experiências em gestão na UFPB? (em Pró-Reitoria ou Centro)
- b) Antes da sua atuação como presidente da CPME, você teve algum contato acadêmico profissional com essa Comissão?
- c) Como você avaliava o trabalho da CPME assim que começou a sua gestão?
- d) Como você define o papel da CPME?
- e) Você realizou mudanças? Que mudanças foram realizadas na CPME em sua gestão?
- f) Que ações foram realizadas para a melhoria do ensino de graduação na UFPB?
- g) Qual a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação para a UFPB? Como essa dimensão é tratada na sua gestão?
- h) Como os resultados obtidos pelos relatórios de avaliação de curso de graduação influenciam as ações da CPME?
- i) A CPME participa de reuniões com outras unidades da instituição como Coordenações de Curso, Prefeitura Universitária, outras Pró-Reitorias?
- j) De que modo é mensurado o nível de melhoria no ensino?
- k) Que setores da instituição procuram a CPME, a fim de obter esclarecimentos ou orientações sobre ações para melhoria do ensino?

- l) Qual é a atuação do procurador institucional junto à CPME?
- m) Quais as dificuldades que a CPME encontra para desenvolver plenamente suas atividades? (estrutura física, quantitativo de servidores, capacitação dos servidores para as atividades, cultura organizacional, reconhecimento da gestão superior, etc.)
- n) Qual a data de designação da atual composição da CPME?
- o) Há algum processo de autoavaliação das ações da CPME?
- p) Você gostaria de complementar nossa entrevista com mais alguma informação?

Apêndice D – Roteiro de Entrevista para servidores TAE lotados na CPME

1. Informações Gerais

Dados acadêmicos:

- a) Titulação acadêmica
- b) Departamento/Centro
- c) Curso
- d) Tempo na Instituição
- e) Tempo na Pró-Reitoria
- f) Breve histórico da CPME

2. Informações específicas

Sobre as atividades da CPME na UFPB:

- a) Antes de ser designado para compor a CPME, você teve algum contato acadêmico-profissional com esta Comissão?
- b) Como você avaliava o trabalho da CPME assim que começou a trabalhar nessa Comissão?
- c) Como você define o papel da CPME?
- d) Que trabalho você desenvolve ligado à melhoria do ensino de graduação da UFPB?
- e) Além do seu trabalho, que outras ações são realizadas para a melhoria do ensino de graduação na UFPB?
- f) Qual a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação para a UFPB?
- g) Que setores da instituição procuram a CPME a fim de obter esclarecimentos ou orientações sobre ações para melhoria do ensino?
- h) Quais as dificuldades que a CPME encontra para desenvolver plenamente suas atividades? (estrutura física, quantitativo de servidores, capacitação dos servidores para as atividades, cultura organizacional, reconhecimento da gestão superior, etc.)
- i) Qual a data de designação da atual composição da CPME?
- j) Você gostaria de complementar nossa entrevista com mais alguma informação?

Apêndice E – Roteiro de Entrevista para Procurador Educacional Institucional

1. Informações Gerais

Dados acadêmicos:

- a) Titulação acadêmica
- b) Departamento/Centro
- c) Curso
- d) Tempo na Instituição
- e) Tempo na Pró-Reitoria

2. Informações específicas

Sobre as atividades do Procurado Educacional Institucional na UFPB:

- a) Tem experiências em gestão na UFPB? (em Pró-Reitoria ou Centro)
- b) A quem você está ligado enquanto Procurador Institucional? (Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação ou outro?)
- c) Antes da sua atuação como Procurador Institucional, você teve algum contato acadêmico profissional com a CPME?
- d) Como você define o papel do PI?
- e) Como o seu trabalho está relacionado à CPME?
- f) De que maneira descreve seu trabalho enquanto PI?
- g) Como o trabalho do PI contribui para a melhoria do ensino de graduação na UFPB?
- h) Qual a importância da Avaliação dos Cursos de Graduação para a UFPB?
- i) Que dificuldades encontra para desenvolver plenamente suas atividades? (estrutura física, quantitativo de servidores, capacitação dos servidores para as atividades, cultura organizacional, reconhecimento da gestão superior, etc.)
- j) Como sente que a comunidade acadêmica percebe a CPME?
- k) Você gostaria de complementar nossa entrevista com mais alguma informação?