

<http://dx.doi.org/10.18222/ee.v31i77.7223>

AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR *IN LOCO*: PARECERES DOS AVALIADORES

 LUCIANA SCHROEDER DOS SANTOS^I

 VERÔNICA GESSER^{II}

^I Faculdade Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Itajaí-SC, Brasil; 0045.lucianasantos@cneec.br

^{II} Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí-SC, Brasil; gesserv@univali.br

RESUMO

Este estudo tem o intuito de analisar os pareceres emitidos pelos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que compõem a comissão de avaliação in loco, durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores relativos ao conceito final conferido para cada dimensão avaliada e seus respectivos indicadores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e a análise documental foi realizada pela técnica de análise de conteúdo. Conforme as evidências apuradas nas análises, a falta de indícios ou circunstâncias encontrados valida a hipótese sugerida: os pareceres emitidos pelas comissões de avaliadores do Inep durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores, que resultam no conceito final do curso avaliado, usualmente não trazem elementos que circunstanciam os critérios escolhidos pelos avaliadores para cada indicador do instrumento.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO SUPERIOR • SINAES • AVALIAÇÃO *IN LOCO* • RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO.

EVALUACIÓN EXTERNA *IN LOCO* DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DICTÁMENES DE LOS EVALUADORES

RESUMEN

Este estudio tiene el objetivo de analizar los dictámenes emitidos por los evaluadores del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quienes componen la comisión de evaluación in loco, durante el proceso de renovación de reconocimiento de los cursos superiores con referencia al concepto final concedido para cada dimensión evaluada y sus respectivos indicadores. La investigación se caracteriza como cualitativa y el análisis documental fue realizado mediante la técnica de análisis de contenido. Según las evidencias obtenidas en los análisis, la falta de indicios o fundamentos encontrados valida la hipótesis sugerida: los dictámenes emitidos por las comisiones de evaluadores del Inep durante el proceso de renovación de reconocimiento de los cursos superiores, que resultan en el concepto final del curso evaluado, usualmente no contienen elementos que fundamentan los criterios seleccionados por los evaluadores para cada indicador del instrumento.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN SUPERIOR • SINAES • EVALUACIÓN *IN LOCO* • RENOVACIÓN DE RECONOCIMIENTO.

ON SITE EXTERNAL EVALUATION OF HIGHER EDUCATION: OPINIONS OF THE EVALUATORS

ABSTRACT

The present study aims to analyze opinions issued by the evaluators of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) [Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research], who compose the on site evaluation committee, during the process of renewing the accreditation of higher education programs related to the final score conferred upon each dimension evaluated, and the respective indicators. The present study is characterized as qualitative, and the document analysis was conducted using the content analysis technique. Based on the evidence seen in the analyses, the lack of indicators or circumstances found validates the suggested hypothesis: the opinions issued by the evaluating committees of Inep during the process of renewing the accreditation of higher education programs, which result in the final score of the evaluated program, usually do not involve elements that set the criteria selected by the evaluators for each indicator of the instrument.

KEYWORDS HIGHER EDUCATION • SINAES • ON SITE EVALUATION • RENEWAL OF ACCREDITATION.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, no atual contexto brasileiro, “vive um momento eufórico e afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos” (VIANNA, 2000, p. 21). De acordo com o autor, a avaliação não se limita à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola, ou seja, a avaliação atual concentra-se em um nível superior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.

A educação superior merece especial destaque, dada a importância que lhe é atribuída nas reformas do Estado e nas novas configurações econômicas, culturais e sociais (DIAS SOBRINHO, 2003). Assim, Souza (2003) afirma que a avaliação da qualidade dos cursos passou a ocupar lugar central nas políticas educacionais em curso no país. Para a autora, assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionados às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino. Cabe lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 13, propõe:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2015b)

Para atingir a meta proposta, o PNE definiu algumas estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente; [...]

13.5. elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2015b)

Muitos programas foram desenvolvidos a partir dos anos de 1980, com o objetivo de encontrar a melhor maneira de avaliar os cursos de educação superior. Portanto, na concepção de Dias Sobrinho (2003), a avaliação se tornou um instrumento fundamental das reformas, especialmente no que se refere ao controle do cumprimento das metas preestabelecidas formalmente em contratos de gestão, em alguns países, ou de padrões de qualidade e rendimento esperados, em outros.

Aragão e Bertagna (2012) argumentam que, desde meados da década de 1990, no Brasil, o conceito de avaliação deixou de se circunscrever ao âmbito ensino-aprendizagem. No tocante à educação superior, iniciaram-se a construção e a difusão da necessidade de processos de avaliação para a mensuração de desempenho dos alunos nesse nível de ensino. Tal processo permitiria o aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, serviria como uma prestação de contas à sociedade (*accountability*).

Nesse contexto, tem-se observado uma tendência em aumentar a ação fiscalizadora sobre os resultados finais da educação superior. Na percepção de Dias Sobrinho (2008, p. 80):

A avaliação se tornou mais dura em relação à cobrança dos fins, isto é, dos produtos que as instituições são obrigadas a demonstrar objetivamente, quais sejam, o número de titulações estudantis, a relação professor-aluno-funcionário, a produção científica de acordo com critérios e indicadores objetivos e externamente fixados, a quantidade de livros e computadores, os professores em tempo integral e com titulação de pós-graduação, o desempenho de estudantes em exames nacionais, os índices de qualidade etc.

Acrescentam Aragão e Bertagna (2012) que a avaliação da qualidade da educação superior, nesse sentido, utiliza as ferramentas da qualidade (como controle estatístico) visando à mensurabilidade, à comparação, à hierarquização e ao *ranking*.

Nas palavras de Ball (2002, p. 10), “trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto”. Segundo o autor, dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento ou em qualquer momento significam que todas e quaisquer comparações e exigências a desempenhar devem ser cuidadas com interesse e eficiência.

Dentre as iniciativas nos últimos anos do governo federal para avaliar a qualidade da educação superior está o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b),

o Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O processo de avaliação considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros (BRASIL, 2006a).

A avaliação externa *in loco* constitui uma das etapas do processo de avaliação do sistema e das instituições de educação superior. É um procedimento pelo qual se avalia o ensino ofertado, seja para o ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, aferindo, para tanto, a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações físicas. Essa avaliação é realizada por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

No Brasil, os estudos sobre a avaliação externa *in loco* dos cursos de educação superior vêm sendo objeto de pesquisa por parte de alguns pesquisadores nos âmbitos de mestrado e doutorado nos últimos anos, quais sejam: Scheffer (2007), Andrade (2011), Dias (2013), Batista (2014) e Figueredo (2015). Verificamos, nesses estudos, que o foco reside nas contribuições da avaliação externa *in loco* para a qualidade de ensino; nas ações de melhorias implementadas pelas instituições de ensino superior (IES); e na percepção tanto dos coordenadores de cursos quanto dos avaliadores quanto ao instrumento de avaliação. Todavia, não observamos nesses trabalhos o interesse em estudar o instrumento de avaliação considerando seus indicadores e respectivos critérios e, de modo especial, os pareceres emitidos pelos avaliadores. Mais especificamente, não houve a preocupação em examinar as evidências e/ou circunstâncias que justificam os critérios escolhidos pelos avaliadores e, conseqüentemente, os conceitos atribuídos durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos.

Assim, pretende-se, com este estudo, avaliar os pareceres emitidos pelos avaliadores do Inep que compõem a comissão de avaliação *in loco* durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores em relação ao conceito final conferido para cada dimensão avaliada e seus respectivos indicadores.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (GASKELL; BAUER, 2002) e, quanto aos instrumentos de coleta de dados, documental (CELLARD, 2008). A análise de dados documentais se deu pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Para atender ao objetivo da pesquisa, foram analisados o instrumento de avaliação de 2012 e 2015 e os relatórios emitidos pelos avaliadores durante a visita *in*

loco de cinco cursos de Administração, na modalidade presencial, de uma rede de educação superior no Brasil, referentes ao ciclo avaliativo dos anos de 2014 e 2016 para fins de renovação de reconhecimento, considerando as três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Os dados das avaliações *in loco* foram disponibilizados pela coordenação de educação da rede de educação superior que é objeto deste estudo.

Atendendo aos objetivos propostos nesta pesquisa, a análise dos dados obedeceu às seguintes etapas: descrição do perfil dos avaliadores que compuseram as comissões nos relatórios aqui avaliados; mapeamento dos relatórios emitidos pelos avaliadores e confronto do parecer qualitativo dos avaliadores em relação à escala de classificação dos conceitos atribuídos aos indicadores e seus respectivos critérios considerados no instrumento de renovação de reconhecimento dos cursos; e, por último, identificação dos principais aspectos que foram tidos como relevantes ao conferir ou não a renovação do reconhecimento.

A análise do material consiste basicamente na codificação, categorização e quantificação da informação. Nesta fase, buscamos agrupar os relatórios das IES analisadas respeitando as dimensões do instrumento de avaliação, a saber: organização didático-pedagógica; corpo docente; e estrutura física e seus respectivos indicadores e critérios de avaliação. Ao todo, o instrumento possui 69 indicadores, totalizando 345 critérios; contudo, 35 indicadores não se aplicam para os cursos presenciais. Portanto, para esta pesquisa, foram analisados 34 indicadores, totalizando 170 critérios.

Quanto ao tratamento dos resultados, às inferências e à interpretação, confrontamos o conteúdo dos critérios referente aos indicadores que constam do instrumento de avaliação produzido pelo Inep e os pareceres emitidos pelos avaliadores. Logo, analisamos os pareceres de todos os critérios expressos pelos avaliadores para identificar as frequências que permitem estabelecer a importância dos elementos analisados.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A função atribuída pelo Estado à educação superior no país é determinante da proposta de avaliação (BRASIL, 2009). De um lado, está o modelo de inspiração anglo-americana baseado em sistemas predominantemente quantitativos para produzir resultados classificatórios; de outro, encontra-se o modelo holandês e francês, que combina dimensões quantitativas e qualitativas com ênfase na avaliação institucional e análise.

Os primeiros sinais de interesse pela avaliação da educação superior surgiram no início da década de 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma

Universitária (Paru), produzido pelo Grupo Gestor da Pesquisa, no âmbito do Conselho Federal de Educação, em 1983 (HORTA, 2014). De acordo com Zainko (2008), o programa tinha por objetivo promover um diagnóstico da educação superior, seus problemas e perspectivas, a fim de conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior. A metodologia de avaliação do Paru, segundo Dias (2013), dava-se mediante a aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes, visando a coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade.

O Paru priorizava duas temáticas principais: a gestão das instituições de educação superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2003). No entanto, por ter recebido insuficiente apoio político da burocracia do Ministério da Educação (MEC), esse programa interrompeu os estudos em andamento em várias instituições nacionais e foi desativado em 1984.

Em 1985, o Decreto n. 91.177 criou a Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior (CNRES), que pretendia oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior brasileira. Como consequência das conclusões do relatório final dessa comissão, foi instituído o Grupo Gestor da Reforma do Ensino Superior (Geres), que, ao final de seus trabalhos, apresentou anteprojetos de lei para a reforma da educação superior (HORTA, 2014). Segundo Dias Sobrinho (2003), o relatório evidenciava o papel de controle a ser desempenhado pela avaliação, que deveria utilizar instrumentos objetivos e indicadores de eficiência e produtividade que orientassem a distribuição e a gestão de recurso.

É a década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, que pode ser chamada apropriadamente de a “década da avaliação” no Brasil (DIAS SOBRINHO, 2003). A avaliação como estratégia de governo se fortalece, sobretudo, em virtude da adesão dos governos brasileiros ao neoliberalismo, desde 1990, ganhando plena legalidade nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no caudaloso conjunto de documentos legais, normas e práticas que dela decorrem.

Em 1993, criou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído por ato do ministro da Educação, com a prévia criação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, pela Portaria n. 130, de 14 de julho de 1993 (BRASIL, 1994). O programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional (o foco era a própria instituição), sendo que sua adesão tinha caráter voluntário e propiciava

a participação dos próprios integrantes. Previa-se a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, cuja função seria elaborar um projeto de autoavaliação. Embora tendo a sua origem nas próprias IES, era o MEC que financiava e realizava a (meta)avaliação dos projetos, inspirados no Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras. Essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta.

As avaliações desenvolvidas no âmbito do Paiub, conforme Dias Sobrinho (2003), podem ser vistas a partir de distintos ângulos: podem ser examinadas na perspectiva de sua função ou finalidade, sendo classificadas predominantemente como formativas, uma vez que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, pois, em muitos momentos, buscam quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto. Na concepção do autor, o Paiub não teve, portanto, caráter controlador e hierarquizador.

Com a mudança de governo e a assunção de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o modelo avaliativo do Paiub não se mostrava adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior (ZAINKO, 2008). Era demandada uma prática avaliativa que apresentasse mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, porém, sem deixar de manter o controle último do sistema.

A Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), gerada por uma medida provisória, estabeleceu, pela primeira vez, a avaliação da educação superior. Da lei, na prática, ficou o Exame Nacional de Cursos (ENC), o conhecido Provão. A regulação e a supervisão suplantaram a avaliação pela melhoria de qualidade (HORTA, 2014). O ENC era aplicado aos estudantes em seu último ano de graduação, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. Entretanto, segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barevro (2006), esse modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.

Concernente ao ENC e ao Paiub, afirma Dias Sobrinho (2003, p. 86):

Se tivéssemos que enquadrar os dois enfoques brasileiros acima mencionados, não teríamos dúvidas que o Exame Nacional de Cursos, complementado pela análise das Condições de Ensino, enquadra-se de maneira mais consistente no paradigma

positivista que utiliza preferencialmente os métodos objetivistas e se interessa quase somente pelos resultados e produtos, enquanto o Paiub tem atributos mais assemelhados ao paradigma subjetivista e adota mais frequentemente os métodos qualitativos e participativos, que melhor permitem a compreensão dos fenômenos sociais complexos.

Com o término do mandato de FHC e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República em 2003, ocorreu uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação (ZAINKO, 2008). Em 2003, o Paiub foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Com a aprovação da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), consolidou-se definitivamente o Sinaes com a institucionalização do processo de avaliação, sendo implementada uma nova dinâmica de avaliação da educação superior, com sucessivos ciclos avaliativos, integrando as avaliações de instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, nos termos do art. 9º, incisos VI, VIII e IX, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), quais sejam:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

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, 2004b)

Ristoff e Giolo (2006) sinalizam que o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do Paiub, entre eles, o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Porém, diferentemente do Paiub, o Sinaes não adotou o princípio da adesão voluntária, ou seja, com a lei do Sinaes, todas as IES do país, não apenas as do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema.

Os princípios que regem a avaliação proposta pelo Sinaes, segundo as Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004a, p. 13) são: a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; o reconhecimento à diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; a globalidade institucional, pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica; e a continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e para o sistema da educação superior em seu conjunto.

Três avaliações, articuladas entre si, constituem o Sinaes: avaliação institucional; avaliação de cursos de graduação; e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade) (BRASIL, 2015a). No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no país, prevê-se que esses sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. A avaliação para autorização é feita quando uma instituição solicita autorização ao MEC para abrir um curso, sendo realizada por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (Basis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. A avaliação para reconhecimento, que deve ser solicitada pela instituição, acontece quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso. Uma segunda avaliação é realizada para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita conforme instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do Basis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente e técnico-administrativo e as instalações físicas. Já a renovação de reconhecimento é feita de acordo com o ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC), sendo que os cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente, terão visita *in loco* para esse ato autorizativo.

Segundo o art. 4º da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, a avaliação dos cursos de graduação intenciona identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial aquelas relativas à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e às instalações físicas.

O parágrafo primeiro do mesmo artigo diz que a avaliação de cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais, obrigatoriamente, as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. De acordo com o parágrafo segundo:

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

Os conceitos das dimensões resultam da média aritmética simples dos seus respectivos indicadores, considerando no resultado a primeira casa decimal. Em cada dimensão há um espaço para o relato do avaliador, fato que dá ênfase ao aspecto qualitativo da avaliação. Assim, é por meio das escalas e das descrições dos avaliadores, baseadas nas observações *in loco* e nos estudos das documentações, que os aspectos objetivo e subjetivo da avaliação se comunicam (BRASIL, 2015b).

Todo instrumento de avaliação de cursos, por subsidiar os atos autorizativos, precisa estar em consonância com os requisitos legais e normativos. Por serem essencialmente regulatórios, tais requisitos não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da IES para que o MEC, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

AVALIAÇÃO EXTERNA *IN LOCO*: ACHADOS DOS RELATÓRIOS

Esta seção destina-se ao tratamento dos resultados, interpretações e inferências. Aqui confrontamos os conceitos atribuídos para cada indicador e os seus respectivos critérios. Para tanto, foram agrupados os pareceres de cada curso analisado de acordo com os indicadores de cada dimensão avaliada.

Quanto ao perfil dos avaliadores, verificou-se que todos são graduados em Administração, sendo 80% doutores e 20% mestres. O tempo de atuação dos avaliadores varia de seis a 15 anos – um deles realiza avaliações antes mesmo da instituição da lei do Sinaes. Com exceção de dois avaliadores que não especificaram os tipos de avaliações, os demais participaram das três modalidades: autorização, renovação e reconhecimento de renovação. Quanto ao número de avaliações, quatro avaliadores tinham realizado entre 15 e 20 avaliações, dois, entre 30 e 35 avaliações e dois, entre 40 e 65 avaliações.

Acerca da atividade profissional dos avaliadores, todos possuíam experiência em IES de diferentes naturezas. Constatou-se que todos os avaliadores já haviam atuado em faculdades particulares; seis atuaram/atuavam em universidades particulares; e quatro atuavam em universidades federais. Quanto ao ofício, todos são professores, dos quais sete já tinham sido coordenadores de curso e um também havia trabalhado como diretor de Centro.

Quanto à dimensão da organização didático-pedagógica, observou-se que essa é composta por 27 indicadores, dos quais 14 aplicam-se ao respectivo curso de

graduação: 1.1. Contexto educacional; 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.3. Objetivos do curso; 1.4. Perfil profissional do egresso; 1.5. Estrutura curricular; 1.6. Conteúdos curriculares; 1.7. Metodologia; 1.8. Estágio curricular supervisionado; 1.9. Atividades complementares; 1.10. Trabalho de conclusão de curso; 1.11. Apoio docente; 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, tecnologias de informação e comunicação; 1.13. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; e 1.14. Número de vagas.

Os relatórios emitidos pelos avaliadores das IES analisadas indicaram que, na dimensão 1 (organização didático-pedagógica), 60% dos indicadores receberam conceito 3, 37%, conceito 4 e 3%, conceito 2. Porém, chamou-nos a atenção a atribuição dos conceitos para os indicadores 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4, os quais se referem, respectivamente, ao contexto educacional, às políticas institucionais no âmbito do curso, aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, em que somente as IES A e E receberam conceito 4 – exceto o indicador 1.4 da IES E. As demais instituições receberam conceito 3. Identificamos que a maioria dos pareceres/justificativas emitidos pelos avaliadores referentes a esses quatro indicadores corresponde à transcrição do texto que consta do projeto pedagógico dos respectivos cursos e/ou à transcrição dos critérios inerentes aos conceitos atribuídos. Não há evidências nos pareceres que possam circunstanciar as fragilidades identificadas nesses indicadores que justificariam a não atribuição de um conceito superior.

Já a dimensão corpo docente e tutorial é formada por 20 indicadores, dos quais 12 aplicam-se ao respectivo curso de graduação: 2.1. Núcleo docente estruturante; 2.2. Atuação do coordenador; 2.3. Experiência profissional do coordenador; 2.4. Regime de trabalho do coordenador; 2.6. Titulação do corpo docente; 2.7. Titulação do corpo docente – percentual de doutores; 2.8. Regime de trabalho do corpo docente; 2.9. Experiência profissional; 2.11. Experiência de magistério superior; 2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas; 2.13. Funcionamento do colegiado; e 2.14. Produção científica.

Pelos relatórios emitidos pelos avaliadores, identificamos que, dos 12 indicadores analisados (60 critérios), 4% receberam conceito 2; 20%, conceito 3; 35%, conceito 4; e 36%, conceito 5. Na dimensão 2 (corpo docente e tutorial), a maioria dos indicadores são mais objetivos, ou seja, os critérios para cada dimensão avaliada são, na maioria, quantificáveis. Portanto, as atribuições das notas obedeceram aos percentuais exigidos em cada critério.

A dimensão da infraestrutura é composta por 22 indicadores, sendo que oito aplicam-se ao respectivo curso de graduação: 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI; 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; 3.3. Sala de professores; 3.4. Sala de aula; 3.5. Acesso dos

alunos a equipamentos de informática; 3.6. Bibliografia básica; 3.7. Bibliografia complementar; e 3.8. Periódicos especializados.

Nos relatórios emitidos pelos avaliadores em relação à infraestrutura, identificamos que, dos oito indicadores analisados (40 critérios), 55% obtiveram conceito 3; 22,5%, conceito 4; e 22,5%, conceito 5. Observamos, também, que os indicadores 3.1, 3.2, 3.3 e 3.4 são quantificáveis e a maioria recebeu conceito 3.

Interpretação dos achados

Considerando os achados apresentados, percebeu-se que, para alguns critérios, os avaliadores puderam identificar com mais facilidade os indícios que possibilitariam atender ao padrão do critério determinado. Todavia, a maioria dos critérios não apresentou subsídios claros que facilitaríamos a análise do avaliador, ou seja, as expectativas quanto aos indicadores avaliados.

Foi notório em quase todos os indicadores, considerando as três dimensões analisadas, que os pareceres apresentados pelos avaliadores são muito superficiais e, geralmente, reforçam ou repetem o que já aparece na descrição dos critérios no instrumento de avaliação. A maioria dos pareceres emitidos pelos avaliadores corresponde a transcrições fiéis dos critérios referentes ao respectivo indicador, isto é, não foi detalhado ou circunstanciado o que se encontrou de fato nas IES que pudesse caracterizar os critérios e os conceitos atribuídos.

Quanto aos critérios atribuídos aos conceitos dos respectivos indicadores, observamos que, na dimensão 1, os critérios são mais qualitativos e, nas dimensões 2 e 3, em sua maioria, são mais quantitativos. Possivelmente, o binômio qualitativo/quantitativo pode influenciar a tomada de decisão dos avaliadores. As notas foram mais elevadas nas dimensões 2 e 3, haja vista que os critérios são quantificáveis e objetivam as comprovações. Já na dimensão 1, em que os critérios referentes aos indicadores alcançados são mais qualitativos e a subjetividade de cada avaliador pode influenciar, as notas mantiveram-se em sua maioria na média de conceito 3.

Nesse contexto, a dicotomia entre critérios quantitativos e qualitativos merece ser reavaliada. Abordagens quantitativas, na concepção de Saul (2001), estão ancoradas em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista. As características básicas definidoras dessa abordagem podem ser identificadas, segundo Saul (2001, p. 42), pela objetividade da avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência, estando associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados, em que a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos e resultados.

Ao se resgatarmos as análises do instrumento de avaliação e os relatórios emitidos pelos avaliadores, observou-se que os critérios inerentes a cada indicador podem influenciar o grau de decisão dos avaliadores, na medida em que, em alguns

momentos, esses critérios são mais objetivos (quantificáveis) e, em outros, mais qualitativos (subjetivos). Conforme Hadji (2001), os critérios reunidos no instrumento de avaliação constituem assim uma grade de interrogação para o objeto avaliado, de forma que, por meio desses critérios, será possível a operação de busca de indícios. É a coerência critérios/indicadores que apresenta maior relevância. Um indicador não mostra nada que não esteja relacionado a um critério. Nas palavras de Hadji (2001, p. 45):

A avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação. A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado.

Outro aspecto que consideramos relevante refere-se à classificação das dimensões e seus respectivos indicadores. As dimensões do instrumento de avaliação estão estruturadas de forma isolada, ou seja, cada dimensão aborda um contexto específico: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura. Verificamos nos relatórios emitidos pelos avaliadores que é possível que os indicadores tenham sido analisados isoladamente, isto é, não há indícios de uma confrontação/triangulação com outros indicadores.

Portanto, não observamos nos relatórios emitidos pelos avaliadores um exercício de triangulação/coerência, envolvendo alguns indicadores para melhor validação ou justificativa das notas atribuídas. Somente o indicador 1.3 apresenta como critério de avaliação a coerência entre os aspectos perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional. Os demais indicadores não demonstram essa coerência e os pareceres dos avaliadores também não evidenciam o exercício de triangulação.

De acordo com o instrumento de avaliação, cada indicador possui predominantemente um objeto de análise. Considerando o exposto, Hadji (1993) menciona que um indicador é, por si só, sempre insuficiente. Segundo o autor, devemos não apenas desconfiar e fazer um esforço para interpretar de forma “sã” os indicadores, mas também, e talvez por isso, estar atentos àqueles cujo sentido parece mais evidente.

Assim, os números não falam nunca por si próprios, e só ganham sentido numa problemática explicativa. O aspecto quantitativo do indicador não deve criar ilusões. Todos os dados são construídos, e os dados que devem servir para a avaliação

também o são duplamente: enquanto “dados” de observação e enquanto dados que nada indicam a não ser em referência a critérios que, logicamente, lhes preexistem. Um descriptor só se toma num indicador relativamente a um contexto de projetos ou de expectativas. (HADJI, 1993, p. 135)

Em síntese, o autor afirma que é preciso colocar as coisas nos seus lugares: “A linha de pertinência vai dos critérios para os indicadores” (HADJI, 1993, p. 135).

Outro aspecto a ser considerado é relativo ao fato de que a atribuição da nota para um respectivo indicador e/ou dimensão poderá ser compensada por um indicador/dimensão que teve uma nota inferior. Nessa ótica, retomamos os fundamentos de Cronbach (1963),¹ referenciado por Vianna (2000). Para o autor, o insucesso numa dimensão pode ser compensado pelo sucesso em outra. Os escores compostos englobam e, muitas vezes, ocultam julgamentos sobre a importância de vários resultados. Desse modo, para fins de avaliação, é importante que os resultados sejam apresentados separadamente.

Como destaque e preocupação em nossa análise, ressaltamos o fato de que encontramos pouquíssimas vezes a presença de relatos que assinalavam algumas fragilidades inerentes aos indicadores. O Quadro 1 destaca as principais fragilidades identificadas nos relatórios.

1 CRONBACH, L. J. Course Improvement through evaluation. *Teachers College Record*, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.

QUADRO 1 - Fragilidades inerentes aos indicadores

DIMENSÃO 1	
IES A 1.5. Estrutura curricular	As alterações realizadas no PPC são decorrentes de articulação do grupo da mantenedora e sua implementação vem determinada para ser adotada como padrão para toda a rede, o que poderá descaracterizar as particularidades regionais descritas nos objetivos para atingir o perfil profissiográfico desejado. [...] No entanto, a estrutura curricular contempla ainda disciplinas optativas que não estão alinhadas ao perfil profissiográfico traçado.
IES B 1.9. Atividades complementares	Há excesso de horas de atividades no curso.
IES C 1.8. Estágio supervisionado	Há mistura entre atividades e carga horária de TCC (PTEC) e a de estágio supervisionado. Não foi apresentada comprovação da existência de convênios e termos de compromisso para estágio supervisionado.
IES A 1.10. Trabalho de conclusão de curso	Entretanto, não se verificou in loco a existência de Manual com as suas formas de elaboração e desenvolvimento.
IES A 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Entretanto, verificou-se a carência de ações ainda não realizadas, como o aumento da capacidade de internet para acesso e processamento de dados; a contratação de docentes da área de Administração para ministrar disciplinas específicas de formação do administrador (administração/gestão de pessoas, Marketing, Finanças, Produção, Materiais, Estratégia) e ações relativas ao incentivo do corpo docente na participação de eventos científicos (congressos e seminários da área de Administração).
DIMENSÃO 2	
IES B 2.1. Núcleo docente estruturante	Observa-se uma desconexão entre os membros no que tange aos aprimoramentos necessários à dinâmica do PPC.
IES C 2.11. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	Não foram apresentados registros consistentes das atividades do colegiado.

Fonte: Relatório emitido pelos avaliadores.

Dos 170 pareceres analisados, foram identificados apenas cinco relatos que circunstanciavam fragilidades em alguns dos indicadores da dimensão 1. Na dimensão 2, encontraram-se somente dois relatos e, na dimensão 3, não foi observado nenhum relato de fragilidades.

Acerca da atribuição da nota final para cada curso avaliado, chamou-nos a atenção as notas das IES A e D. Verificamos que, para cada dimensão avaliada, a diferença da nota entre as duas instituições foi de 0,1, enquanto o conceito da IES A correspondeu a 4,0 e o da IES D foi 3,0, como esquematizado no Quadro 2.

QUADRO 2 - Atribuição das notas finais

DIMENSÕES	IES A	IES B	IES C	IES D	IES E
Organização didático-pedagógica	3,4	3,0	3,1	3,3	3,8
Corpo docente e tutorial	3,8	4,0	3,8	3,7	4,5
Infraestrutura	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5
Nota final	4,0	3,0	3,0	3,0	4,0

Fonte: Relatório dos avaliadores (2014, 2015, 2016), Inep.

Diante do exposto, apresentamos os seguintes questionamentos: quais as deficiências/fragilidades apresentadas pela IES D que, por uma diferença de 0,1 em cada dimensão, obteve um conceito inferior ao da IES A? Quais foram os indicadores considerados mais relevantes para designar a nota atribuída à IES A? De acordo com os relatórios referentes à dimensão 1 (organização didático-pedagógica), com exceção do indicador 1.1, nos indicadores 1.2, 1.3 e 1.4, ambas as instituições receberam conceito 3. Assim, quais indicadores analisados na IES A teriam sido determinantes para a atribuição do conceito 4 e/ou quais indicadores teriam merecido maior atenção por parte da IES D?

Ainda consoante às notas atribuídas para cada IES, tem-se o entendimento de que a nota 3 seria o mínimo desejável para considerar que o curso atende aos referenciais básicos de qualidade.

Nas palavras de Vianna (2014a, p. 131):

O problema nuclear residiria, portanto, no uso e na interpretação dessas medidas. É necessário usar de bom-senso para que as conclusões extraídas dos números não violentem os princípios fundamentais da lógica.

Muitas vezes o avaliador deixa de ser preciso e cai na subjetividade; contudo, na concepção de Vianna (2014b), há um espaço para a subjetividade na avaliação, mesmo quando se trata de elementos objetivos. O avaliador não consegue fugir à sua condição humana e, assim, a subjetividade faz sentido no seu existir profissional.

Outro fator a ser considerado diz respeito à forma como os avaliadores relataram os seus pareceres. Verificamos que os avaliadores das IES A e E, ambas com conceito 4, apresentaram pareceres mais detalhados e, geralmente, que não consistem em transcrições literais dos critérios abordados, enquanto os avaliadores da IES D, em sua maioria, fizeram a transcrição dos critérios referentes aos indicadores analisados.

Nesse sentido, resgatamos o enquadramento dos avaliadores no Inep. Os avaliadores das IES A, D e E estão inseridos em dois momentos do seu processo de capacitação: aqueles que avaliaram a IES D fazem parte do primeiro grupo de avaliadores capacitados em 2006; e os avaliadores das IES A e E pertencem ao grupo capacitado em 2010 e 2011.

De acordo com o Inep, os avaliadores são capacitados para os três atos avaliativos: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. As capacitações dos avaliadores da Basis tiveram início em 2006, sendo nomeados 8.992 avaliadores pela Portaria n. 1.751, de outubro de 2006 (BRASIL, 2006b). Após esse período inicial, as inscrições ficaram fechadas até 2010, quando foi reaberto o

fluxo contínuo. Em 2010, foram capacitados 1.664 avaliadores nos diversos instrumentos de avaliação, totalizando 3.469 diferentes habilitações para os distintos instrumentos/atos regulatórios. Foram capacitados 155 avaliadores para os atos de credenciamento e reconhecimento (avaliação institucional externa) e 1.509 para a avaliação dos cursos de graduação (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão). Durante o ano de 2011, foram capacitados 305 avaliadores nos diversos instrumentos de avaliação (BRASIL, 2015a).

Acerca ainda da influência dos avaliadores, descrevemos sua atuação profissional, uma vez que a possibilidade de atuarem em IES de naturezas diferentes poderia influenciar seus respectivos pareceres. Outrossim, a experiência dos avaliadores como coordenadores de cursos também poderia deixá-los mais preparados enquanto avaliadores do Inep. Não encontramos evidências de que a atuação profissional dos avaliadores em IES de diferentes naturezas possa ter influenciado as análises durante a avaliação *in loco*. Porém, poder-se-ia argumentar que, possivelmente, os avaliadores que atuam em universidades federais têm o entendimento de que as demandas para essas IES são diferentes das faculdades que estão avaliando e, por esse motivo, possuem um olhar menos ou mais crítico quanto aos indicadores avaliados; ou, talvez, considerem que todas as IES deverão atender às demandas do instrumento, independentemente da sua natureza. Em contrapartida, os avaliadores que atuam em faculdades particulares estão mais próximos da realidade e das condições vivenciadas pelas faculdades que estão avaliando e, dessa forma, podem condicionar a atribuição do conceito mínimo do referencial de qualidade, que nesse caso seria o conceito 3.

As considerações emitidas ao final de cada relatório pelos avaliadores não apresentam um parecer apontando as potencialidades e/ou fragilidades das IES avaliadas. Tem-se o entendimento de que eles também possuem expectativas sobre tais avaliações e que os conceitos “suficientes” e “muito bom”, conforme destacado no Quadro 3, não traduzem de forma explícita o “real” e o “avaliado”. O Quadro 3 exhibe os pareceres finais referentes a cada IES avaliada.

QUADRO 3 – Considerações finais dos avaliadores

IES	PARECER DOS AVALIADORES
IES A	<p>A Comissão de Avaliação do curso de Administração da Faculdade A, formada pelos Professores [...], destaca que os trabalhos transcorreram em ambiente de respeito profissional mútuo, com total disponibilidade dos gestores da IES, da coordenação e dos professores do curso e dos funcionários que auxiliaram no processo. Durante toda a visita da comissão foram colocados à disposição os documentos exigidos e necessários à avaliação, em nenhum momento percebeu-se qualquer tipo de vício de informações. Esta comissão, tendo realizado as ações preliminares de avaliação, as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório, e considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,4), Dimensão 2 (3,8), Dimensão 3 (3,6)</p> <p>Sendo o resultado: Conceito Final: 4</p> <p>Portanto, o Curso de Administração da Faculdade A apresenta um perfil muito bom para a Renovação do Reconhecimento.</p>
IES B	<p>A avaliação para Renovação de Reconhecimento do Curso de Administração, modalidade Presencial, da Faculdade B procedida por meio de análise dos registros em sistema, dos documentos institucionais e de entrevistas com os dirigentes, coordenação do curso, CPA, NDE, Bibliotecário, corpo docente e corpo técnico e administrativo, permitiu a esta comissão, composta pelos professores [...], as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório e, considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,0), Dimensão 2 (4,0), Dimensão 3 (3,6). Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e neste instrumento de avaliação, o Curso de Administração, modalidade Presencial, da Faculdade B, apresenta um perfil referencial de Suficiente qualidade, com avaliação final global 3,0 (Três Inteiros).</p>
IES C	<p>A comissão formada pelos professores José Plínio Vicentini e Christian Frederico da Cunha Bundt, que foi instituída e designada para realização da avaliação in loco de 16 a 19/03/2016, para fins de RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO do curso presencial de bacharelado em ADMINISTRAÇÃO, ofertado pela FACULDADE C, tendo realizado as considerações sobre cada um dos itens das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, atribuiu os seguintes conceitos por dimensão: Dimensão 1 (3,1), Dimensão 2 (3,8), Dimensão 3 (3,6)</p> <p>Em razão do exposto acima e considerando os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e neste instrumento de avaliação, este curso presencial de bacharelado em ADMINISTRAÇÃO, ofertado pela IES C apresenta um perfil suficiente, com nota final 3 (três).</p>
IES D	<p>A análise dos indicadores da dimensão organização didático-pedagógica resultou no conceito final - 3.3 - em virtude da análise documental (SISTEMA E-MEC, PDI, PPC, NDE e demais documentos comprobatórios apresentados pela IES) e das condições verificadas in loco por meio das entrevistas feitas com direção, coordenador, docentes, discentes, membros do NDE, secretaria geral, biblioteca, laboratórios e pessoal técnico-administrativo que indicaram para este conceito final.</p> <p>A análise dos indicadores da dimensão corpo docente resultou no conceito final -3.7- em virtude da verificação in loco da documentação e titulação dos docentes, da comprovação da carga horária e proposta de atuação destes no curso, das entrevistas com coordenador, docentes e discentes que indicaram para este conceito final.</p> <p>A análise dos indicadores da dimensão infraestrutura resultou no conceito final -3.5- em virtude da análise do PDI, PPC, RELATÓRIOS da IES, entrevistas e verificação in loco das condições da infraestrutura que indicaram para este conceito final.</p> <p>Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas Diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES e neste instrumento de avaliação, este Curso de Administração, Bacharelado, em funcionamento na IES D, apresenta um perfil (3.0) SUFICIENTE de qualidade.</p>

(Continua)

IES	PARECER DOS AVALIADORES
IES E	<p>A comissão de avaliação designada através do Ofício Circular CGACGIES/DAES/INEP, de 02 de outubro de 2014, constituída pelos professores X (Coordenador) e X, realizou a avaliação nº 112814, processo e-MEC 201407975. A citada Avaliação foi referente à Reavaliação de Curso - Renovação de Reconhecimento - Protocolo de Compromisso do Curso de Administração da Faculdade E, com carga horária de 3.060 horas, oferece 106 vagas anuais. A Integralização mínima de 4 anos, (08 semestres) e máxima de 6 anos (12 semestres). Não houve divergência entre o endereço citado no documento e o visitado. A avaliação transcorreu em ambiente favorável e produtivo, seguindo o roteiro previamente sugerido pelo INEP. A interação entre os avaliadores e integrantes da IES foi plena, sem nenhuma ocorrência prejudicial aos trabalhos. As reuniões com professores, CPA e o NDE, bem como os trabalhos internos da comissão ocorreram adequadamente.</p> <p>Todos os recursos necessários e documentos solicitados por esta comissão foram disponibilizados, tendo a IES tomado posturas de colaboração e comprometimento plenos para o sucesso dos trabalhos.</p> <p>Esta comissão, tendo realizado as considerações sobre cada uma das três dimensões avaliadas e sobre os requisitos legais, todas integrantes deste relatório e, considerando também os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente (diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e este instrumento), atribuiu os seguintes conceitos por Dimensão: Dimensão 1 (3,8), Dimensão 2 (4,5), Dimensão (3) 3,5.</p> <p>Em razão do acima exposto e considerando ainda os referenciais de qualidade dispostos na legislação vigente, nas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES e neste instrumento de avaliação, o Curso de Administração da IES E, apresenta um perfil muito bom de qualidade (conceito final 4,0), com as devidas considerações, para as providências.</p>

Fonte: Relatório dos avaliadores (2014, 2015, 2016), Inep.

Durante as análises dos relatórios, várias possibilidades foram apontadas como fatores que deveriam ser considerados no processo avaliativo e que poderão interferir na atribuição das notas e pareceres definidos pelos avaliadores, quais sejam: objetividade e subjetividade dos critérios e indicadores; resultados do Enade e CPC; relação de causa e efeito entre os indicadores (triangulação); critérios quantitativos *versus* qualitativos; perfil dos avaliadores; e subjetividade dos avaliadores.

Porém, conforme as evidências apuradas durante a pesquisa, podemos dizer que a ausência de indícios ou circunstâncias nos pareceres emitidos pelos avaliadores valida a nossa hipótese: Os pareceres emitidos pelas comissões de avaliadores do Inep durante o processo de renovação de reconhecimento dos cursos superiores, que resultam no conceito final do curso avaliado, usualmente não trazem elementos que circunstanciam os critérios escolhidos pelos avaliadores para cada indicador do instrumento. Ou seja, os pareceres não trazem evidências e/ou circunstâncias suficientes que justificam os critérios escolhidos pelos avaliadores e, conseqüentemente, os conceitos.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Diante das análises apresentadas, exibimos aqui alguns questionamentos, quais sejam: quais as contribuições da avaliação *in loco*, considerando que, de modo geral, os relatórios emitidos pelos avaliadores não mostram indícios suficientes ao atribuírem os conceitos inerentes aos indicadores avaliados? Ou, mais precisamente, o que é avaliado no reconhecimento que pode ser renovado? O que o instrumento

avalia que reconhece as renovações? Como o instrumento confere qualidade para a educação superior?

Não foi possível identificar nos relatórios emitidos pelos avaliadores quais aspectos foram determinantes ou se destacaram no processo de renovação dos cursos. Da mesma forma, não se identificaram pareceres mais argumentativos que contribuiriam para a melhoria da qualidade dos cursos. Certamente, os resultados da pesquisa fomentaram ainda mais nossas angústias e questionamentos sobre os rumos da educação superior, a qualidade e os propósitos das avaliações.

Ainda que o Sinaes considere a avaliação externa da educação superior formativa, o que temos verificado, de modo geral, é um modelo de avaliação somativa, burocrática, regulatória. Assim, como pensar em outras possibilidades de avaliação de curso de educação superior *in loco*? Qual seria o padrão de qualidade desejável para os cursos de educação superior?

Não estamos contestando aqui a legitimidade da visita *in loco*, uma vez que a consideramos indispensável. Mas, o que caracteriza a visita *in loco*, haja vista que os relatórios emitidos pelos avaliadores trazem poucos elementos para além do que já constam dos critérios? A expectativa, como estudiosas da avaliação educacional, quanto aos relatórios emitidos pelos avaliadores, era a de encontrar maior coerência entre os conceitos atribuídos e os argumentos apresentados pelos respectivos avaliadores, ou seja, o registro de maiores evidências que pudessem justificar os conceitos atribuídos e inerentes aos indicadores, visando às ações de melhorias nas IES avaliadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antônia Brandão. *As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior*. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza; BERTAGNA, Regiane Helena. Políticas públicas de avaliação do ensino superior: Tateando um conceito de qualidade da educação. *Revista Nupem*, Campo Mourão, PR, v. 4, n. 7, p. 237-248, ago./dez. 2012.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, Michele E. *Sistema nacional de avaliação da educação superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores ad hoc do Inep*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Portaria n. 130, de 14 de julho de 1993*. Cria a Comissão Nacional de Avaliação, com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Brasília, DF: Sesu, 1994.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm#:~:text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,e%20sancionou%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=%C2%A7%20%C2%BA%20O%20ensino%20militar%20ser%C3%A1%20regulado%20por%20lei%20especial. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. Brasília, DF: MEC/Conaes, 2004a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/560/lei-n-10.861>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento*. Brasília, DF: Inep, fev. 2006a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 1.751, de 27 de outubro de 2006*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 143, n. 208, p. 16, 30 out. 2006b. Seção 1. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria_MEC_n1751_27_outubro_2006.pdf. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Inep/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492637. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Sinaes*. Brasília, DF: Inep, 2015a. 5 v.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 mar. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LOPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Reis. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

DIAS, Juliana da Silva. *Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios*. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008.

FIGUEREDO, Marcelo Salmeron. *Avaliação in loco de cursos superiores brasileiros no contexto do Sinaes: análise das percepções dos avaliadores externos*. 2015. 730 f. Tese. (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADJI, Charles. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1993.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org.). *Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior*. Brasília, DF: ABMES, 2014. (Cadernos ABMES, 29). Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/abmes_cadernos_29.pdf. Acesso em: 5 out. 2015.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BAREVRO, Gladys Beatriz. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEFFER, Ceres Eli Vargas. *Avaliação de cursos na universidade de Santa Cruz do Sul e a qualificação da graduação: contribuições e influências do “olhar externo” da avaliação*. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, Sandra Maria Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. Natureza das medidas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60 (especial), p. 118-134, dez. 2014a.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: vivência e reflexão: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 60 (especial), p. 234-276, dez. 2014b.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 4, p. 15-23, jul./dez. 2008.

Recebido em: 23 MARÇO 2020

Aprovado para publicação em: 23 JUNHO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.