



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECÔNOMICO
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

VOLUME 1

**Florianópolis
2015**

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Lauro Mattei.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Figueredo, Marcelo Salmeron

A AVALIAÇÃO IN LOCO DE CURSOS SUPERIORES BRASILEIROS NO
CONTEXTO DO SINAES : ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS
AVALIADORES EXTERNOS / Marcelo Salmeron Figueredo ;
orientador, Lauro Francisco Mattei - Florianópolis, SC,
2015.

730 p. 2V

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Ensino Superior Brasileiro. 3.
Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. 4.
Avaliador do SINAES. 5. Avaliação in loco de Cursos
Superiores Brasileiros. I. Mattei, Lauro Francisco. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Administração. III. Título.

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Administração e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de outubro de 2015

Marcus Venicius Andrade De Lima, Dr.
Coordenador do Curso.

Banca Examinadora

Prof. Lauro Mattei, Dr.
Orientador – CPGA/UFSC

Prof. Marcus Venicius Andrade De Lima, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Rudimar Antunes da Rocha, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Sérgio Luís Boeira, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Prof. Maurício Andrade de Lima, Dr.
Membro Externo – PPGA/UNISUL

Nério Amboni, Dr.
Membro Externo – ESAG/UDESC

Dedico este trabalho à minha esposa Ramande, que tem suportado com amor e carinho minhas ausências. Aos meus pais, pelo apoio incondicional e presença nas horas difíceis. Ao professor Lauro Mattei, pela paciência e braço forte para levantar, quando muitos optariam por deixar cair.

AGRADECIMENTOS

Não tenho outra forma de iniciar meus agradecimentos a não ser dizendo, sou grato! Sou grato pela oportunidade oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Sou grato pelo fim desta jornada que portas para uma nova. Sou grato por todos doaram um pouco de si para que eu conseguisse completar esta jornada. Minha gratidão se dá porque cada um, da sua forma, não me deixou olhar para trás, mas me apontava um caminho, sempre em frente. Agradeço especialmente minha esposa, que acompanhou cada fase, cada degrau, com especial carinho e paciência, sempre acreditando, mesmo nos momentos que eu mesmo deixei de acreditar. Agradeço também a minha filha Amanda, que mesmo não tendo ainda visto a luz do sol, no aconchego da mãe tem me dado força. Amo vocês duas mais do que posso explicar. Aos meus pais dedico o que sou e o que ainda serei. Seu apoio incondicional e presença tem sido meu Norte desde sempre. Obrigado por estarem aqui. Sei que abriu mão de muita coisa para poder me apoiar neste projeto. Externo aqui gratidão aos professores do programa que deixaram um pouco de sua paixão impregnada na minha forma de ver o mundo. Não cito nomes para não me estender, mas levo cada um comigo e quando a saudade aperta leio os textos que tanto me apavoraram no início do curso. Professor Lauro Mattei, seu coração é maior que seu Lattes! Sou extremamente grato pela sua paciência e fé. Também pela forma sutil e educada que conduziu os trabalhos nas horas mais difíceis. Não tenho outra forma de agradecer senão afirmar que levarei um pouco deste exemplo comigo e espero um dia fazer o mesmo por alguém, ter braço forte para levantar o que está caído! Deixo também minha gratidão aos colegas de sala. Vivemos as mesmas angústias e alegrias, creio que somos agora como irmãos, tarjados cada um à sua forma pelo compromisso de levar além o que nos foi dado, não sem custo pessoal alto. Agradeço a CAPES pela Bolsa que me permitiu terminar os dois últimos anos do curso. Agradeço à Prof. Eloise Livramento pelo apoio para conseguir a Bolsa. Agradeço ao Professor Marcus Lima. Agradeço também aos membros da banca e suas contribuições para a finalização desta tese. Agradeço profundamente aos professores avaliadores de curso do SINAES que dispuseram de seu tempo para responder minha pesquisa. Sou grato por tudo à todos e também a mim por perseguir este sonho. Deus, obrigado, por me dar este sonho e me rodear de pessoas que me ajudaram a realiza-lo. Sozinhos nada somos!

“A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.”

(Mário Quintana)

RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral investigar a avaliação in loco de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES, com base nas percepções dos avaliadores externos. Para cumprir este objetivo, primeiramente, caracterizou-se o processo de consolidação e expansão do Ensino Superior brasileiro. A expansão do Ensino Superior, com relação ao número de IES, cursos e matrículas, passa por períodos de estagnação e crescimento expressivo a partir da década de 1990. Nesse período ocorre a concentração das matrículas na rede privada e em alguns cursos com grande concentração de matrículas. As políticas de avaliação e regulação surgiram no Brasil já na época do Império e foram sofrendo alterações ao longo dos anos. As primeiras tentativas de avaliar cursos surgiram através de reformas que estabeleciam parâmetros de funcionamento para os estabelecimentos de Ensino Superior. Na década de 1930, começa-se a falar em autorização e reconhecimento de instituições de Ensino Superior. Apenas na década de 1980 surge a primeira proposta de avaliação da Educação Superior, cujo centro não era a regulação ou a prestação de contas financeiras. Diversas propostas foram implementadas até que surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de cunho voluntário, que propunha a avaliação institucional em três etapas: a avaliação interna, a externa e a reavaliação, que consolidava as anteriores. De 1996 a 2003, o desempenho dos estudantes era avaliado pelo Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO). Essas duas políticas podem ser consideradas as precursoras do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), implementado em 2004 pela Lei nº 10.861, de 14 de abril. O SINAES pressupõe uma avaliação integrada com diversos instrumentos: autoavaliação conduzida pela própria IES através da CPA (Comissão Própria de Avaliação); avaliação externa (in loco) feita por membros externos da comunidade acadêmica; Censo da Educação Superior, instrumento independente com diversos elementos quantitativos; e Cadastro, com dados referentes às IES e seus respectivos cursos, preenchido pelas IES no site do MEC/INEP, além da Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para que sejam realizadas as avaliações in loco para credenciamento e recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, são designados professores pertencentes ao Banco de Avaliadores do SINAES (Basis), regulamentado pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Os membros da Basis são selecionados pela portaria supracitada e são conhecidos como avaliadores ad hoc. Sua percepção a respeito da

sistemática de avaliação do SINAES é de suma importância, primeiramente pelo perfil do próprio avaliador, preferencialmente com o título de doutor, com, no mínimo, cinco anos de experiência acadêmica, participação em comissões, núcleos ou outros elementos constituintes do SINAES. Para captar esta percepção, foi organizado um questionário com perguntas qualitativas e quantitativas e enviado a diversos membros do Basis. Retornaram 713 questionários com respostas válidas, que foram trabalhados através da elaboração de tabelas com os percentuais de resposta atribuídos e, também, através de análise qualitativa através do software de Análise de Dados Qualitativos NVivo 10. Os resultados permitiram conhecer o perfil médio do avaliador do SINAES e sua percepção quanto a fatores operacionais da sistemática de avaliação de cursos superiores brasileiros. Possibilitou, também, que se destacassem quais indicadores das dimensões do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) têm melhor e pior desempenho na percepção dos respondentes. Outro elemento importante é a discussão qualitativa dos elementos dos indicadores, denominada neste trabalho de questões emergentes. Os relatos na íntegra, coletados a partir do questionário online, foram mantidos no corpo do estudo através de um segundo volume, de anexos, servindo como importante base de contribuição para os estudos do campo. As conclusões do estudo apontam para uma evolução da sistemática de avaliação na percepção dos avaliadores. Essa percepção é sustentada por fatores mais operacionais da política de avaliação, não refletindo necessariamente na qualidade dos cursos, mas esta seria a temática de uma nova investigação.

Palavras-chave: Ensino Superior Brasileiro. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Avaliador do SINAES. Avaliação in loco de Cursos Superiores Brasileiros.

ABSTRACT

The main focus of this thesis has been to investigate the in loco evaluation of Brazilian Higher Education courses within the context of SINAES, based on the perceptions of the evaluators. In order to attain our goal, firstly the process of consolidation and expansion of Brazilian Higher Education was given its proper character. The expansion of Brazilian Higher Education, regarding to the IES number, courses and enrollments, has gone through stationary and expressive periods of growth from the 1990s. It is in this period that the majority of enrollments in the private sector take place and in some courses with large numbers of enrollments. Evaluation and regulation policies already appeared during the time of the Empire and suffered changes throughout the years. The first attempts in evaluating courses came out of reformatations which set guidelines for the setting up of Higher Education. In the 1930s talks of authorization and recognition of Higher Education institutions started appearing. And only in the 1980s the first proposal for the evaluation of Higher Education focusing neither on regulation nor on accountability came onto the scene. Different proposals were implemented up until the appearance of the Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) – [Brazilian Universities Institutional Evaluation Program] -, of a volunteering character, which suggested the process to happen in three steps, internal and external evaluation and reevaluation, the latter consolidating the previous. From 1996 to 2003, student development was evaluated by the Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO) – [Course National Exams]. These policies could be considered the forerunners of the Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – [National System of Higher Education Evaluation], implemented in 2004 by law 10.861 of April 14th. SINAES presupposes an integrated evaluation through different tools: Self-evaluation, conducted by the IES itself through CPA (committee of self-evaluation), External Evaluation (in loco), carried out by non-members of the academic community, the Censo da Educação Superior [Higher Education Census], which is an independent medium of evaluation with different quantitative elements and registration, with data referring to the IES and its respective courses, filled by the IES in the website of MEC/INEP, together with Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) [Student Development Evaluation]. For these in loco evaluations to happen for the purpose of accreditation and reaccreditation of IES, authorization, recognition and renovation of courses, professors from the Evaluating Board of SINAES (Basis) are appointed, regimented by Portaria nº 1.027, of May 15th 2006.

Basis members are selected by the board stated above and are known as ad hoc evaluators. Its perception in regards to the SINAES evaluation systematic is of utmost importance, first due to the profile of the evaluator, preferably with a doctorate, with at least five years of academic experience and participation in commissions or other elements of SINAES. To accurately capture this point of view, a questionnaire with qualitative and quantitative questions was submitted to various members of Basis. 713 questionnaires came back with valid answers and were worked through the elaboration of charts with percentages of attributed answers and also through the qualitative analyses of the Analyses Software NVivo 10. The results made it possible to know the average profile of the SINAES evaluator and his perception regarding operational factors of the evaluation systematic of Brazilian higher educational courses. It also made it possible to highlight which dimension indicators of the Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG) [Evaluation Tool of Graduation Courses] have better or worse performance in the respondent's perception. Another important element is the qualitative discussion of the indicator's elements referred to in this work of emergent questions. The reports collected from the online questionnaire were kept in the body of studies through a second volume of appendixes, serving as an important base of contribution for the field studies. The conclusions in the study point to an evolution in the evaluation systematic according to the evaluators. This perception is supported by more operational factors of the evaluation policy which do not necessarily reflect the quality of the courses, but this would be a different matter of investigation.

Keywords: Brazilian Higher Education. National System of Higher Education Evaluation. SINAES Evaluator. Brazilian Higher Education Courses *in loco* Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Funcionamento do SINAES.....	136
Figura 2 – Principais órgãos federais de Educação Superior do MEC por função (Decreto nº 4.633 e nº 4.637, de 21 de março de 2003)	138
Figura 3 – Fluxograma da avaliação institucional do Ensino Superior	144
Figura 5 – Cálculo do número de respondentes	180
Figura 4 – Tela de abertura do questionário <i>online</i> de coleta de dados da pesquisa.....	184
Figura 6 – Tela de trabalho do NVivo 10.....	187
Figura 7 – Árvore de palavras com termos relacionados à capacitação	204
Figura 8 – Tela de trabalho do moodle para capacitação de avaliadores.....	206
Figura 9 – Questão utilizada na capacitação <i>online</i> dos avaliadores...	210
Figura 10 – Agenda de disponibilidade do avaliador no sistema e-MEC	225
Figura 11 – Árvore de palavras questões administrativas antes da avaliação <i>in loco</i>	234
Figura 12 –Árvore de palavras questões administrativas durante a avaliação <i>in loco</i>	246
Figura 13 – Árvore de palavras dos indicadores da dimensão 1	259
Figura 14 – Árvore de palavras indicadores da dimensão 2.....	268
Figura 15 – Árvore de palavras dos indicadores da dimensão 3	276

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas e participação percentual por categoria administrativa 1933-2012	100
--	-----

LISTA DE QUADROS

VOLUME 1

Quadro 1 – Sistemas comparados de educação superior.....	50
Quadro 2 - Origem do Ensino Superior brasileiro 1808-1889	57
Quadro 3 – Primeiras universidades brasileiras	62
Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior – 1945 e 1964	64
Quadro 5 – Legislações do Ensino Superior no Brasil – Século XIX a 2004.....	76
Quadro 6 – Expansão do Ensino Superior brasileiro em número de estabelecimentos até 1960.....	78
Quadro 7 – Instituições de Educação Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (1971-1979).....	81
Quadro 8 – Evolução do número de IES por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-2012.....	83
Quadro 9 – Taxas de crescimento anual do número de IES e participação percentual de IES públicas e privadas de 1980 a 2012.....	87
Quadro 10 – Expansão das universidades, dos campi/unidades e dos municípios atendidos, incluindo a expansão prevista para 2014.....	91
Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012.....	93
Quadro 12 - Evolução do número de cursos por natureza e dependência administrativa - Brasil 1984-1998.....	104
Quadro 13 - Evolução do número de cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil - 2002-2008.....	105
Quadro 14 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação presencial.....	107
Quadro 15 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação a distância.....	108
Quadro 16 - Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira..	130
Quadro 17 – Transformações ENC-PROVÃO/ENADE: vigência de conceitos e índices.....	152
Quadro 18 – Famílias de critérios para seleção dos candidatos a avaliador do SINAES e respectivas ponderações	158
Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES...	160
Quadro 20 – Relatos sobre a seleção para o Basis	194
Quadro 21 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com mais de 20 anos de experiência	212
Quadro 22 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com 11 a 20 anos de experiência.....	213

Quadro 23 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com até 10 anos de experiência.....	215
Quadro 24 – afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 23.....	285
Quadro 25 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 23	287
Quadro 26 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 23	288
Quadro 27 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 24.....	290
Quadro 28 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 24	292
Quadro 29 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 24	294
Quadro 30 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 25.....	296
Quadro 31 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 25	298
Quadro 32 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 25	299
Quadro 33 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 26.....	301
Quadro 34 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 26	303
Quadro 35 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 26	304
Quadro 36 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 27.....	307
Quadro 37 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 27	309
Quadro 38 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 27	311
Quadro 39 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 28.....	313
Quadro 40 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 28	315
Quadro 41 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 28	317
Quadro 42 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 29.....	319

Quadro 43 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 29	321
Quadro 44 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 29	323
Quadro 45 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 30	325
Quadro 46 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 30	326
Quadro 47 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 30	328

VOLUME 2

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	402
Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	406
Quadro 50 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	409
Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4).....	411
Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4).....	421
Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4).....	429
Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10).....	433
Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10).....	442
Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10).....	449
Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12).....	453
Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12).....	463
Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12).....	469
Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14).....	473
Quadro 61 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14).....	478
Quadro 62 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14).....	481
Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	483
Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	488
Quadro 65 – percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	491
Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18).....	493

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18).....	498
Quadro 68 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18).....	502
Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	504
Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	510
Quadro 71 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	514
Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	516
Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	521
Quadro 74 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	524
Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	526
Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	532
Quadro 77 – Percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	537
Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	538
Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	544
Quadro 80 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	548
Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	548
Quadro 82 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	554
Quadro 83 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	557
Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	558
Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	564
Quadro 86 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	570

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	573
Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	582
Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	589
Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	593
Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	602
Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	611
Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de ies nas avaliações (questão 29)...	615
Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29) .	621
Quadro 95 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de ies nas avaliações (questão 29)...	625
Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	625
Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	630
Quadro 98 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	633
Quadro 99 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1990.....	647
Quadro 100 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1991-1998.....	648
Quadro 101 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2003.....	649
Quadro 102 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2004.....	650
Quadro 103 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2005.....	651
Quadro 104 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2006.....	652

Quadro 105 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2007	653
Quadro 106 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2008	654
Quadro 107 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2009	655
Quadro 108 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2010	656
Quadro 109 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2011	657
Quadro 110 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2012	658

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação no percentual de matrículas por grau acadêmico e categoria administrativa 2002-2012	98
Tabela 2 – Evolução das matrículas de graduação por categoria administrativa e modalidade acadêmica de 2003 a 2012	102
Tabela 3 – Indicadores da dimensão 1 do IACG.....	147
Tabela 4 – Indicadores da dimensão 2 do IACG.....	148
Tabela 5 – Indicadores da dimensão 3 do IACG.....	149
Tabela 6 – Indicadores da dimensão 4 do IACG.....	150
Tabela 7 – Avaliação da capacitação presencial	198
Tabela 8 – Avaliação da capacitação <i>online</i>	201
Tabela 9 – Tempo decorrido entre as capacitações.....	202
Tabela 10 – Experiência como avaliador em anos	218
Tabela 11 – Tempo como avaliador em anos e experiência docente ..	219
Tabela 12 – Número de avaliações realizadas e tempo como avaliador.....	220
Tabela 13 – Experiência docente em anos	221
Tabela 14 – Formação acadêmica dos avaliadores estratificada por anos de experiência docente	222
Tabela 15 – Procedimentos administrativos antes da avaliação <i>in loco</i>	231
Tabela 16 – Procedimentos administrativos durante a avaliação <i>in loco</i>	241
Tabela 17 – Procedimentos administrativos após a avaliação <i>in loco</i> .	249
Tabela 18 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 1.....	256
Tabela 19 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 2.....	264
Tabela 20 – Percepções acerca da dimensão 3.....	272
Tabela 21 – Percepções acerca da dimensão 4.....	279

SUMÁRIO

VOLUME 1

1	TEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	35
1.1	INTRODUÇÃO.....	35
1.2	QUESTÕES DE PESQUISA	42
1.3	OBJETIVOS.....	43
1.3.1	Objetivo Geral	43
1.3.2	Objetivos Específicos	43
1.4	JUSTIFICATIVAS.....	44
1.5	ESTRUTURA DA TESE	46
2	TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR	48
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR	48
2.1.1	O Ensino Superior Brasileiro no Período Monárquico (1808-1889)	54
2.1.2	O Ensino Superior Brasileiro na Primeira República (1889- 1930).....	60
2.1.3	O Ensino Superior Brasileiro na Era Vargas (1930-1945)	61
2.1.4	O Ensino Superior Brasileiro na Segunda República (1945- 1964).....	63
2.1.5	O Ensino Superior Brasileiro no Regime Militar (1964-1985) ..	65
2.1.6	O Ensino Superior Brasileiro de 1986 a 2002	69
2.1.7	O Ensino Superior Brasileiro desde 2003.....	71
2.2	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	78
2.2.1	Expansão do número de IES.....	78
2.2.2	Expansão das Matrículas	91
2.2.3	Expansão dos Cursos de Graduação	103
2.3	SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	109
3	AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO..	112
3.1	BREVE HISTÓRICO.....	112
3.1.1	Primórdios da Avaliação do Ensino Superior Brasileiro	113
3.1.2	Autorização e Reconhecimento	120
3.1.3	A Avaliação do Ensino Superior dos anos 1980 aos anos 2000	125
3.2	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	130
3.3	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES	133
3.3.1	Atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação	137

3.3.2	Metodologia da Avaliação Institucional.....	141
3.3.3	Metodologia para Avaliação de Cursos Superiores.....	145
3.3.4	Banco de avaliadores do SINAES (BASIS).....	153
3.4	ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DO SINAES	160
3.5	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	170
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	173
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	173
4.2	GRUPO DE FOCO E QUESTIONÁRIO TESTE	176
4.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	179
4.4	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	181
4.5	MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	185
4.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	189
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	192
5.1	SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES	192
5.2	PERFIL DOS AVALIADORES	216
5.3	PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS DA AVALIAÇÃO <i>IN LOCO</i>	224
5.4	PERCEPÇÕES DO AVALIADOR SOBRE A AVALIAÇÃO <i>IN LOCO</i> A PARTIR DOS INDICADORES DO IACG.....	251
5.5	PERCEPÇÕES EMERGENTES.....	283
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	329
6.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	329
6.2	RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	340
	REFERÊNCIAS.....	342

VOLUME 2

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa.....	383
APÊNDICE B - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto a seleção e capacitação de avaliadores.....	402
APÊNDICE C - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto aos procedimentos administrativos antes da avaliação in loco.....	433
APÊNDICE D - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos durante a avaliação in loco.....	463
APÊNDICE E - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos depois da avaliação in loco.....	473
APÊNDICE F - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – dimensão 1	483
APÊNDICE G - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 2.....	493
APÊNDICE H - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 3.....	504
APÊNDICE I - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Requisitos Legais e Normativos.....	516
APÊNDICE J – Questões emergentes da percepção do avaliador	526
ANEXO A - Leis, portarias, resoluções, pareceres e decretos que compõem o arcabouço legal da avaliação da educação superior.....	635
ANEXO B - Quadros Quantitativos de Evolução de Matrículas.....	646
ANEXO C - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG)	659

1 TEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Este capítulo contextualiza o tema da tese e elementos que conduzem a sistemática de estudo. São detalhadas as questões de pesquisa que motivaram sua execução. Os objetivos, geral e específicos, são apresentados no intuito de delinear a condução da pesquisa. Na sequência são apresentadas as justificativas para execução do estudo, sua relevância, originalidade e ineditismo para o campo de estudo escolhido. Por fim é feito um detalhamento da estrutura da tese.

1.1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior brasileiro, a partir da década de 1990, passou por um forte processo de expansão e reestruturação de seus sistemas de avaliação e regulação. Para analisar este processo é necessário entender o histórico do Ensino Superior brasileiro.

De Lima (2007) nos mostra que a Educação Superior no Brasil começou em 1572, com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. Cunha (2007a) e Santos e Cerqueira (2009) destacam que não havia interesse na criação de instituições de ensino no período colonial, pois as elites buscavam formação na Europa. Este posicionamento da Coroa Portuguesa trouxe como resultado o surgimento tardio de universidades no país.

Não há consenso entre autores sobre a data de criação da primeira universidade brasileira, autores, como De Brito (2004) e Da Silva (2006), atribuem a data de 1909 como a de criação da primeira universidade brasileira, denominada de Escola Universitária Livre de Manáos [sic], atualmente Universidade Federal do Amazonas. Criada pela cooperação militar, em meio ao ciclo da borracha, esta proposta não chegou a se consolidar, conforme alerta Lima (2012).

Tuffani (2009) traz uma importante contribuição ao incluir nas primeiras universidades brasileiras a Universidade de São Paulo (USP), de iniciativa particular, criada em 1911, extinta em 1919. Após a USP, criou-se a Universidade do Paraná, em 1912. Em 1915, foi extinta ao pretender o reconhecimento federal, o que não se deu em virtude da Reforma Carlos Maximiliano, que impedia a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, a menos que fossem capitais de estados com mais de 1 milhão de habitantes.

Cunha (1980), Sguissardi (2004), Santos e Cerqueira (2009) e Mazzili (2011) atribuem à Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, a gênese da primeira universidade brasileira. Esta universidade foi

criada a partir da união de três escolas superiores isoladas, criadas ainda no período monárquico, as Faculdades de Direito, de Medicina e a Escola Politécnica.

Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, orientada pelo mesmo modelo da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1932, foi criada a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, antiga Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896 e renomeada em 1934 para Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), estadual, a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), com as, Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Além da integração da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e da Escola de Engenharia de São Carlos – EESC, outras várias unidades foram sendo criadas pela universidade nos anos seguintes (BARREYRO, 2008b).

Desde sua concepção, o Ensino Superior brasileiro alternou períodos de estagnação e expansão acelerada, quanto ao número de matrículas. No período monárquico, o interesse da coroa no surgimento de cursos e instituições de Ensino Superior era reduzido, sendo implementado em um modelo de escolas autônomas com foco na formação de profissionais liberais até 1890 (DURHAM, 2003). O resultado foi que as primeiras universidades brasileiras foram criadas tardiamente, em comparação com outros países da América Espanhola, que já apresentavam instituições universitárias no período colonial (SAMPAIO, 1991).

Já na década de 1930 começam as primeiras estatísticas educacionais, com números que totalizam 86 estabelecimentos de Ensino Superior. Até 1945, este número mais que dobra, saltando para 181 estabelecimentos, um crescimento de 110% no período. No período de 1945 a 1960, o crescimento foi de 123%, totalizando 404 Institutos de Ensino Superior (IES) (DE LIMA, 2006).

Bomeny (1994) defende que, de fato, a primeira universidade brasileira a nascer de um plano definido, sem incorporar faculdades isoladas ou profissionalizantes, pré-existentes, foi a Universidade de Brasília, autorizada pela Lei nº 3.998, de 1961, assinada pelo presidente João Goulart.

Também, nesse período, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961. De Carvalho (2012) estabelece em 1930 o marco inicial do primeiro período

de expansão e consolidação do sistema educacional brasileiro, além da criação do Ministério da Educação e Saúde.

Barreyro (2008) sinaliza que somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (decorrente da Constituição de 1946), inicia-se o processo de expansão do Ensino Superior brasileiro. Em 1945, o Brasil contava com cinco universidades e 293 centros universitários. Até 1964, houve um crescimento de 640% no número de universidades e 92% no número de estabelecimentos isolados, passando para 37 universidades e 564 estabelecimentos isolados.

A partir da Reforma Universitária e a promulgação da Lei nº 5.540/68, reorganizou-se o Ensino Superior brasileiro; já no regime militar, a partir do golpe de 1964 (ROTHEN; BARREYRO, 2013). São modificações oriundas da reforma universitária: unificação do vestibular; carreiras de curta duração; o ciclo geral e a matrícula por disciplinas em forma de créditos; implementação de sistema de pós-graduação; extinção da cátedra e incorporação dos departamentos como forma de organização das instituições; criação da carreira docente baseada nos títulos e méritos, que determinou o princípio da dedicação exclusiva (BARREYRO, 2008).

Cunha (2004) relembra que, no período militar, de 1964 a 1985, as universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino de pós-graduação e a institucionalização da profissão docente; os campi universitários foram edificadas, com laboratórios e estruturas inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas foram expandidas. Em contrapartida, as instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, expandindo sua atuação.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que incorporou inovações, como a explicitação dos variados tipos de IES. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. Além das universidades, também passaram a ser admitidos centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A esses poderia ser adicionada a organização acadêmica de centros de educação tecnológica (CUNHA, 2004).

No ano de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI). O programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de

graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

No período que corresponde às décadas 1970 a 1980, percebe-se que o crescimento no número de IES continuou expressivo. Em 1971, eram 639 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, número que saltou para 860 estabelecimentos, em 1975, e 1564 estabelecimentos, em 1980. Essa expansão concentrou-se nas IES privadas, principalmente nos estabelecimentos isolados, iniciando uma configuração que se mantém até a atualidade, da forte concentração das IES privadas nos números de matrículas e estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil (BARREYRO, 2008).

Já nas décadas de 1980 até o ano de 1998, o crescimento, considerando-se o número de matrículas, não seguiu o mesmo ritmo ditado pelos anos anteriores. No ano de 1980, o Ensino Superior brasileiro contava com 1,34 milhão de matrículas, um crescimento de 216% se comparado ao decênio anterior. De 1980 a 1998, quase duas décadas depois, os números mostram um crescimento de 58%, totalizando 2,12 milhões de matrículas. A partir de 1998 a expansão volta a acelerar-se e, em apenas uma década, o crescimento fica na casa de 173%, totalizando 5,8 milhões de matrículas. Esses números são atualizados pelo Censo da Educação Superior (2012) para 7 milhões de matrículas.

Desta feita é importante destacar que, já na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), fixou-se a obrigatoriedade do recredenciamento das Instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações (de instituições e cursos), além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Em 2004, foi estruturado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, doravante denominado de SINAES, o qual tem no próprio docente um dos vértices de seu sistema avaliativo. Surge, então, a figura do Avaliador do SINAES, que efetua as avaliações *in loco* em Instituições de Ensino Superior (IES).

Antes de discutirmos a figura do avaliador institucional e de cursos, sujeito de pesquisa desta tese, doravante denominado Avaliador do SINAES, é necessário entender as bases de formação, suas características e sistemática de trabalho, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. É formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia os aspectos dos seguintes

eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações (SINAES, 2009).

O SINAES utiliza em sua sistemática de trabalho uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (SINAES, 2009).

Um dos elementos do ciclo avaliativo institucional e de cursos do SINAES é a avaliação *in loco*, também denominada de avaliação externa. Esta avaliação é realizada por uma comissão de avaliadores *ad hoc* (dois para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e três para credenciamento institucional), com base em um instrumento de avaliação institucional ou de cursos. As avaliações *in loco* são realizadas fora do Estado onde os avaliadores possuem vínculo institucional, são compostas por sorteio e são realizadas em Instituições de Ensino de todas as esferas administrativas (centros universitários, faculdades e universidades, públicas ou privadas).

Para a realização das avaliações *in loco*, o Ministério da Educação criou o Banco de Avaliadores do SINAES (Basis). O avaliador do SINAES, cadastrado no Basis, é convocado, via sistema e-MEC, conforme disponibilidade prévia do avaliador, agendada no sistema, para realizar a avaliação *in loco*. O avaliador utiliza um instrumento de avaliação único para as diferentes modalidades, categorias administrativas e organizações acadêmicas existentes, em todos os estados e regiões brasileiras (vide Anexo A).

O perfil do docente que se candidata, ou é indicado para o bando de avaliadores, contempla: experiência em sala de aula (no mínimo, 10 anos) e em cargos de gestão (coordenação, comissão de avaliação e outros, com, no mínimo, 3 anos), conferindo uma percepção apurada da tarefa avaliativa a ser realizada. Os avaliadores passam por uma capacitação presencial inicial e, posteriormente, novas capacitações (presencial ou a distância via *moodle*), atualizando o avaliador quanto às modificações nas legislações e nos instrumentos inerentes à avaliação *in loco*.

Para permanecer no banco de avaliadores (Basi's) é necessário realizar, no mínimo, três avaliações anuais. Com o tempo, o avaliador estabelece contato com diferentes contextos da Educação Superior no

Brasil, combinando, de forma diversa, unidades da federação, modalidades de ensino, organização acadêmica e categoria administrativa.

Na literatura que discute a temática estudada, diversas contribuições foram consideradas para a construção de um arcabouço teórico sobre o tema da Avaliação do Ensino Superior na percepção do Avaliador de Cursos do SINAES. São exemplos os trabalhos de Amorim (1991), que discorre sobre a avaliação institucional na Universidade, já Sguissardi (1997) discute as reformas do Estado e da Educação Superior. Ainda se pode citar Gomes (2002), que debate a política de avaliação da Educação Superior. Gouveia (2005) aborda a trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil. Neto e Maciel (2008) estudam o ensino jesuítico no período colonial brasileiro. Cacete (2011; 2014) trata da evolução do Ensino Superior brasileiro e a formação de professores. De Carvalho (2012) aborda a periodização do Ensino Superior brasileiro, contestando as sistemáticas de periodização tradicional que paralelizam o desenvolvimento educacional e o político-administrativo. Cunha (2004; 2007; 2014), debate o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro, analisando as tendências de expansão dos setores público e privado, sendo que, no último trabalho supracitado, aborda o legado da ditadura para a educação brasileira.

Considerando os estudos relacionados à expansão do Ensino Superior brasileiro, podem ser citadas as contribuições de Barreyro (2008), que elabora um amplo panorama do Ensino Superior brasileiro, dos primórdios aos dias atuais. Também, tratando da expansão do Ensino Superior brasileiro, podem ser destacados os estudos de Santos (2008), Sguissardi (2008; 2013), Segenreich e Castanheira (2009), Severino (2009), Gomes e Moraes (2012), Fávero e Sguissardi (2012), Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013), Mancebo e Vale (2013), Sampaio (1991, 2013), Francisco (2014) e Mancebo, Vale e Martins (2015).

Com relação às políticas institucionais do Ensino Superior brasileiro são citadas as contribuições de Dourado (2002; 2008; 2010), que tratam das reformas do Estado e as políticas para a Educação Superior. Hortale e Mora (2004) discutem as tendências das reformas na Educação Superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. São considerados ainda os trabalhos de Mancebo (2004), Pires (2004), Macedo (2005), Carvalho (2006; 2014), Sguissardi (2006), Souza (2006), Saviani (2007), Dourado (2008; 2010), Martins (2009), Santos e Cerqueira (2009), Groppo (2011), Suely (2012), Cabral Neto (2013), Eyng (2013), Queiroz (2013) e Carvalho (2014).

A partir de 2004, com a criação do SINAES, outras vertentes e visões foram inseridas no debate. Barreyro (2004) traz uma importante contribuição ao fazer um histórico dos elementos utilizados na construção do novo modelo de avaliação presente no SINAES. Na mesma ótica, Dias Sobrinho (2004) discorre sobre a proposta de implementação do SINAES e sua intenção de ser um sistema de avaliação vinculado a um projeto de sistema de educação nacional. Gouveia (2005) traz uma importante contribuição ao fazer um resgate da avaliação superior brasileira de 1983 a 2004. Leite (2005) discorre sobre as reformas universitárias, propondo uma avaliação institucional participativa. Autores como Barreyro e Rothen (2006), Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) e Ristoff e Giolo (2006) debatem a elaboração, a implementação e as características do próprio SINAES.

Estudos mais recentes iniciam discussões sobre elementos específicos que compõem o SINAES. Segenreich (2005) trata do PDI como referente para avaliação de instituições de Educação Superior. Andriola e Lima (2013), Da Silva e Gomes (2011), Leite (2008) e Augusto e Balzan (2007) tratam das comissões próprias de avaliação no âmbito do SINAES (CPAs). Dentro desta linha de abordagem, outros elementos específicos são abordados, como a pesquisa de Dias Sobrinho (2010), que traça um panorama da avaliação da Educação Superior brasileira, de 1995 a 2009. Belloni (2012) apresenta a avaliação institucional como instrumento da democratização da educação. Suddbrack e Cocco (2014) questionam se a avaliação em larga escala no Brasil é um indutor potencial de qualidade. Já Souza e Menezes (2014) e Carvalho (2006a) debatem sobre o programa Universidade para Todos, o PROUNI.

Com o “afastamento” da data de criação e implementação do SINAES, novos posicionamentos começaram a ser percebidos nas publicações. Autores, como Dias Sobrinho (2008), Leite (2008), Bittencourt (2009), Calderón, Poltronieri e Borges (2011), Calderón, Pfister e França (2015) e Da Silva Lourenço e Calderón (2015), tratam dos índices gerados pela avaliação do SINAES. São exemplos desses índices o IGC (Índice Geral de Cursos), o CPC (Conceito Preliminar de Cursos), o CC (Conceito de Curso) e o conceito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Outras contribuições são apresentadas por Polidori (2007), que trata da avaliação institucional participativa; Dias Sobrinho (2008), que aborda a avaliação como um elemento formativo; Hamid-Betancur e Torres-Madronero (2015) abordam a sistemática de acreditação internacional.

Outros trabalhos com diferentes visões e especificidades foram encontrados, na busca de algum que apresentasse uma análise direta da figura do avaliador de cursos, sem que se lograsse sucesso. A única exceção foi o trabalho de Ristoff et al. (2006) que trata especificamente da formação do Banco de Avaliadores do SINAES (Basis). Neste artigo, o autor discute o processo de formação do Basis em 2006 a partir das novas diretrizes da CONAES. Destaca que participaram 20.042 candidatos, de um processo que envolveu indicações, inscrições e seleção final. Deste total, 8.622 candidataram-se para avaliação institucional, sendo selecionados 4.495. Para a avaliação de cursos foram 11.420, dos quais 8.992 docentes foram selecionados. Deste total, 97% são doutores e 3% com título de mestre.

Os avaliadores devem preencher requisitos mínimos quanto ao perfil acadêmico e profissional: Ter titulação mínima de doutor; efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”; Contar com reputação ilibada; não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias; e garantir disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais. Em casos específicos, será aceita a titulação de mestre. Devem demonstrar experiência em gestão educacional de, no mínimo, três anos, em cargos equivalentes à reitoria, pró-reitoria, presidência, diretoria, coordenação, chefia, assessoria, participação em comissões e colegiados, entre outros (SINAES, 2009).

A evolução apresentada, da concepção, expansão e consolidação do Ensino Superior brasileiro, com suas políticas de avaliação e regulação, até o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, prefigurando o avaliador do SINAES, nos leva a considerar a importância desse ator na sistemática de avaliação e, conseqüentemente, em todo o Ensino Superior brasileiro.

Desta forma, considerando-se que o sujeito é o Avaliador de Cursos do SINAES, busca-se responder a questões de pesquisa apresentadas da próxima seção.

1.2 QUESTÕES DE PESQUISA

Que situações são vivenciadas pelos avaliadores externos do SINAES, no âmbito da avaliação *in loco*, relacionadas aos seus procedimentos administrativos?

Qual é a percepção dos avaliadores externos do SINAES quanto aos indicadores das dimensões do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação?

Que percepções emergem dos avaliadores externos, considerando-se que a avaliação é feita em diferentes regiões do país, categorias administrativas, modalidades de curso e organização pedagógica, a partir do uso de um instrumento de avaliação único?

Hipótese Descritiva Preliminar: Levanta-se como hipótese descritiva preliminar que a sistemática de avaliação de cursos de graduação brasileiros, no âmbito do SINAES, consolidou-se em sua sistemática **operacional**, sem no entanto, que isto reflita de forma significativa e direta no incremento da qualidade das instituições e cursos de ensino superior brasileiro.

1.3 OBJETIVOS

Detalha-se a seguir os objetivos, geral e específicos, que norteiam a execução deste trabalho.

1.3.1 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções dos avaliadores externos do Sistema Nacional de Avaliação de Cursos Superiores (SINAES) quanto a sistemática de avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) descrever a evolução e expansão do Ensino Superior brasileiro no âmbito de sua modalidade (presencial ou a distância), categoria administrativa (público ou privado) e organização acadêmica (faculdades, centros universitários, universidades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica);
- b) descrever o processo de avaliação institucional e de cursos a partir da concepção do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES);
- c) caracterizar o perfil do avaliador do SINAES;
- d) evidenciar as percepções dos avaliadores externos do SINAES quanto ao processo de avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros.

1.4 JUSTIFICATIVAS

O Ensino Superior brasileiro, em toda sua constituição histórica, passou por períodos de expansão significativos e sistemáticas de avaliação distintas detalhados nos textos de Santos (2008), Sguissardi (2008; 2013), Segenreich e Castanheira (2009), Severino (2009), Gomes e Moraes (2012), Fávero e Sguissardi (2012), Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013), Mancebo e Vale (2013), Sampaio (1991, 2013), Francisco (2014) e Mancebo, Vale e Martins (2015).

Quanto as políticas institucionais de do Ensino Superior brasileiro autores Dourado (2002; 2008; 2010), tratam das reformas do Estado e as políticas para a Educação Superior. Hortale e Mora (2004) discutem as tendências das reformas na Educação Superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. Os trabalhos de Mancebo (2004), Pires (2004), Macedo (2005), Carvalho (2006; 2014), Sguissardi (2006), Souza (2006), Saviani (2007), Dourado (2008; 2010), Martins (2009), Santos e Cerqueira (2009), Groppo (2011), Suely (2012), Cabral Neto (2013), Eyng (2013), Queiroz (2013) e Carvalho (2014) abordam outros aspectos destas políticas e sua relação com as políticas de Avaliação.

No âmbito da avaliação do Ensino Superior brasileiro, Amorim (1991), discorre sobre a avaliação institucional na Universidade, já Sguissardi (1997) discute as reformas do Estado e da Educação Superior. Ainda, Gomes (2002), debate a política de avaliação da Educação Superior e Gouveia (2005) aborda a trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil. No ano de 2004, com a instituição do SINAES, outras vertentes e visões surgiram nos textos acadêmicos. Barreyro (2004) faz um histórico dos elementos utilizados na construção do novo modelo de avaliação presente no SINAES. Dias Sobrinho (2004) discorre sobre a proposta de implementação do SINAES e sua intenção de ser um sistema de avaliação vinculado a um projeto de sistema de educação nacional. Gouveia (2005) traz uma importante contribuição ao fazer um resgate da avaliação superior brasileira de 1983 a 2004. Leite (2005) discorre sobre as reformas universitárias, propondo uma avaliação institucional participativa. Autores como Barreyro e Rothen (2006), Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) e Ristoff e Giolo (2006) debatem a elaboração, a implementação e as características do próprio SINAES. Segenreich (2005) trata do PDI como referente para avaliação de instituições de Educação Superior. Andriola e Lima (2013), Da Silva e Gomes (2011), Leite (2008) e Augusto e Balzan (2007) tratam das comissões próprias de avaliação no âmbito do SINAES (CPAs).

Todos os textos citados trazem contribuições importantes para a compreensão da sistemática da Avaliação de Cursos Superiores brasileiros no âmbito do SINAES na visão de diversos atores, mas nenhum tem o avaliador externo com sujeito direto da pesquisa. Desta forma a principal contribuição deste estudo é o foco nesse indivíduo de extrema importância para a sistemática de avaliação do ensino superior. O banco de avaliadores do SINAES (Basi's) foi instituído Portaria Ministerial nº 1.027, de 15 de maio de 2006.

A contribuição teórica do trabalho se dá pela percepção que este sujeito tem da sistemática de avaliação, já que, pela própria sistemática de seleção, detalhada na Portaria supracitada, a participação do avaliador externo se dá em IES de diversas categorias administrativas, modalidades de curso, organização pedagógica e regiões geográficas. Somado a isto sua participação na IES vinculada como docente, coordenador de curso, membro ou coordenador de comissões próprias de avaliação (CPA's), dá uma visão de 360° do processo, ora avaliando, ora como avaliado.

A contribuição não se resume ao presente texto, mas no fato de que este importante personagem, apesar de citado em diversos textos acadêmicos que tratam do SINAES, tem sido esquecido. A única exceção é o artigo de Ristoff (2006) que detalhou a implementação do Basi's. Neste artigo são descritas os critérios de seleção o objetivo da criação do banco de avaliadores. Outros textos acadêmicos, muitos citadas no início desta justificativa, citam o avaliador como elemento constituinte do SINAES. Este elemento dá originalidade ao estudo justamente por ser o primeiro a ter o avaliador externo do Basis como elemento central da pesquisa.

Um dos fatores que elucidam a falta de trabalhos com avaliadores externos do SINAES é o posicionamento adotado por este grupo de docentes, de não comentar ou criticar elementos relacionados à avaliação somado ao fato de não haver divulgação pelo Ministério da Educação dos contatos dos membros do Basi's. Dito isto o desafio inicial de romper esta barreira foi hercúleo (detalhado no capítulo que trata do método). Este trabalho assume relevância significativa ao reunir as percepções de 713 avaliadores. O tratamento dos dados foi feito com métodos quantitativos e qualitativos possibilitando aprofundamento da análise dos resultados. Optou-se por manter na forma de anexos o texto integral de todos os respondentes (sem que os mesmos fossem identificados) possibilitando aprofundamento futuro dos estudos, a partir da percepção do avaliador externo do SINAES, sendo esta uma forte contribuição teórica para o meio acadêmico.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Para alcançar os objetivos de pesquisa já estabelecidos, este trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro estão presentes as questões de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, as justificativas para realização deste estudo e a estrutura da tese.

O segundo capítulo é subdividido em três seções, nas quais são apresentados o histórico do Ensino Superior brasileiro e seu processo de expansão. Na primeira seção, que discute o histórico do Ensino Superior brasileiro, é apresentada a trajetória do Ensino Superior brasileiro, a partir da era monárquica, passando pela Primeira República, a Era Vargas, a Segunda República, o Regime Militar e as décadas de 1980, 1990 e 2000. Esta seção é finalizada com discussões do contexto atual do Ensino Superior brasileiro. Na segunda seção, que trata da expansão do Ensino Superior brasileiro, foram abordados elementos relacionados à expansão a partir da criação das primeiras universidades na década de 1920, e trabalhados dados estratificados da expansão nas diferentes categorias administrativas, modalidades e organizações acadêmicas, número de IES, número de matrículas e de cursos de graduação. A terceira e última seção faz um breve resumo das anteriores.

O terceiro capítulo da tese aborda elementos relacionados à sistemática de avaliação do Ensino Superior brasileiro, dividido em cinco seções. A primeira seção aborda o histórico da avaliação institucional e de cursos no Brasil. A segunda seção fala dos diferentes sistemas de avaliação propostos ao longo do Ensino Superior brasileiro. A terceira seção aborda o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), discutindo-se a metodologia de avaliação e a figura do avaliador. A quarta seção organiza estudos sobre a avaliação do ensino superior. A quinta seção resume as anteriores.

O quarto capítulo da tese é dividido em seis seções. A primeira seção trata da caracterização da pesquisa. Na segunda seção é detalhado a aplicação do grupo de foco e construção do questionário. A terceira seção aborda a operacionalização da pesquisa. A quarta seção detalha a população e amostra do estudo. A quinta seção trata dos métodos de análise e interpretação dos dados. A sexta e última seção traz as limitações da pesquisa.

O quinto capítulo traz a análise dos resultados deste estudo. Este capítulo está dividido em cinco seções, sendo que a primeira detalha a sistemática de seleção e capacitação de avaliadores do SINAES. A segunda seção deste capítulo traz o perfil dos avaliadores do SINAES. A terceira seção trata dos procedimentos administrativos inerentes à

avaliação *in loco*, também conhecidas como avaliações externas de instituições e cursos. A quarta seção do capítulo cinco traz as percepções sobre a avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES, na ótica dos avaliadores. A quinta e última seção do capítulo traz as percepções emergentes dos avaliadores externos quanto a sistemática do SINAES.

O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais e as recomendações para trabalhos futuros, oriundas desta tese, destacando-se os elementos principais que emergem do confronto dos resultados da pesquisa, do levantamento bibliográfico e da análise do pesquisador.

2 TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta uma revisão sobre o Ensino Superior no Brasil e está dividido em três seções. A primeira trata da consolidação da Educação no Brasil e sua periodização desde os primeiros Estabelecimentos de Ensino Superior, no período Republicano, até os dias atuais. A segunda seção organiza dados relativos à expansão do Ensino Superior, a partir do número de IES e de evolução das matrículas. A terceira e última seção faz uma síntese com os principais elementos das anteriores.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR

Souza (2009) esclarece que o Ensino Superior nasceu na Antiguidade Clássica, no Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, em meados do século V. No final da Idade Média surgiram as primeiras universidades: Bolonha (1088), Paris (1150), Oxford/Cambridge (séc. XII), Pádua (1222), Nápoles (1224), Toulouse (1229), Orleans/Praga (séc. XIII), Cracóvia (1364), Viena (1365), Heidelberg (1385), Efurt (1397) e Colônia (1388). Trindade (2000, p. 122) resume a gênese do Ensino Superior em quatro períodos:

- 1) O primeiro, do século XII até o Renascimento, foi o período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.
- 2) O segundo iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.
- 3) O terceiro, a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos.
- 4) No quarto período, no século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais.

Os mesmos autores salientam que esta periodização coincide com os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade.

A transformação mais importante na história das Universidades Europeias desde o princípio do século XIX é, possivelmente, o processo de Bolonha, momento que também marca o término de outro período histórico, dividido em três grandes fases. O da Universidade Antiga, que perdura, com pequenas alterações, da Idade Média até o final do século XVIII, quando as ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa dão origem à Universidade Moderna, presente no Estado-nação liberal e que existiu até recentemente. Atualmente, se configura um terceiro modelo de universidade, o da Universidade Universal, marcada pela ampliação de seus usuários (passagem de uma educação superior de elite para uma educação superior universalizada), de suas ações (para responder às necessidades de uma sociedade globalizada) e de seus objetivos - a serviço de uma nova sociedade – a do conhecimento (HORTALE; MORA, 2004).

Estes mesmos elementos, somados a mudanças estruturais da sociedade, como o surgimento das cidades, estabelecimento e ampliação do comércio, migração de um modelo agrário para o industrial, principalmente na Europa do século XVIII e XIX, dá lugar a novas concepções de universidade (SILVA, 2013).

Quadro 1 – Sistemas comparados de educação superior

<p>Universidade Alemã</p>	<p>A partir da criação da Universidade de Berlim em 1810 Humboldt cria um modelo de Universidade baseado na pesquisa e ensino. O enfoque foi o da liberdade a professores e estudantes para ensinar pesquisar e estudar. Os currículos eram livres atrelados a premissa de se construir uma sociedade de livres pensadores. Este modelo predominou por quase todo século XIX fazendo parte da identidade de muitas universidades alemãs ainda hoje. A conjuntura estrutural e econômica do pós guerra direcionou a Alemanha na criação das escolas de ensino profissional, além das universidades. As escolas de ensino profissional cada vez mais se aproximam do modelo de universidade o que gerou a necessidade de novas classificações do ensino superior alemão. Surgiram as categorias “<i>research schools</i>”, “<i>excellence clusters</i>” e “<i>future concepts</i>”.</p>
<p>Universidade Americana</p>	<p>Aproxima-se do sistema alemão em alguns aspectos. Possui o maior número de universidades de pesquisa internacionalmente conhecidas e seu de ensino é tido como modelo de excelência internacionalmente. É amplamente diversificado tendo seis principais categorias que se subdividem em subcategorias gerando 57 diferentes tipos de instituições. Em 2005 o país contava com mais de 15 milhões de matriculados no ensino superior. De forma resumida existem instituições que oferecem formação de dois e de quatro anos. Sendo que as formações de quatro anos podem ou não ser de universidades de pesquisa.</p>
<p>Universidade Francesa</p>	<p>O modelo francês difere do alemão e do americano. Na França universidade e pesquisa são conceitos que caminham juntos. São três tipos principais de instituições, Universidades, Grand-Écoles e institutos de pesquisa independentes, que formam alunos em cursos técnicos direcionados ao mercado. Em 2006 a França tinha 42% de sua população na faixa de 25-34 anos com ensino superior concluído.</p>

<p>Universidade Chinesa</p>	<p>Tiveram desenvolvimento tardio, a partir da década de 1980, inicialmente ofertando cursos profissionalizantes. Em 2004 o país possuía 1700 universidades e faculdades com 20 milhões de alunos. Na década de 1950 China adotou o modelo soviético de pesquisa que estabelece institutos de pesquisa independentes das universidades. A partir da década de 1990 o governo incentivou a consolidação de universidades de pesquisa de classe mundial. Dois grandes projetos são citados como responsáveis pelo grande crescimento do ensino superior chinês. O “projeto 211” lançado em 1995 previa o fortalecimento de 100 universidades e sua condução ao status de universidades mundiais que figurassem entre as melhores do mundo. O “projeto 985” de 1998 buscava consolidar algumas universidades como as melhores do mundo, a partir de um financiamento amplo. O projeto gerou competição entre as universidades de pesquisa do país ampliando ainda mais a qualidade de ensino e pesquisa.</p>
<p>Universidade Inglesa</p>	<p>A regulação inglesa é considerada rígida para acreditação de títulos universitários. Para se caracterizar uma universidade são considerados quatro aspectos diferentes: (1) número de estudantes de graduação e pós graduação de no mínimo 4 mil; (2) pelo menos 3 mil estudantes de graduação em tempo integral; (3) as universidades devem oferecer suporte de aprendizado para alunos e funcionários; (4) estrutura organizacional da IES deve atender ao modelo de liberdade acadêmica e a tomada de decisão é transparente. O governo inglês detém a prerrogativa de definir quem pode ou não ser chamado de universidade, mas o critério de condução de pesquisa deixou de ser utilizado como relevante para acreditação.</p>
<p>Processo de Bolonha</p>	<p>O processo de Bolonha, lançado em junho de 1999, visa configurar um modelo de ensino superior flexível, porém integrado, para que os estudantes consigam transitar sem dificuldades entre os diversos modelos de universidade e programas do continente europeu. O modelo não apresenta relação direta e compulsória com a União Europeia existindo também um movimento para expansão do modelo para a América Latina. O modelo é baseado em créditos. O aluno recebe créditos por atividades de ensino e ao completar os créditos exigidos pelo programa recebe a titulação. O número mínimo de créditos é de 180. A carga de trabalho discente anual mínima é de 1.560 horas, que correspondem a 60 créditos. O processo também prevê a combinação com 120 créditos de mestrado. São diversas as críticas da comunidade acadêmica europeia que vão passar pela integralização de um bacharelado em três anos, carreiras voltadas para o mercado que são geralmente oferecidas por instituições não universitárias na Europa até a finalidade de um mestrado conebido nessa sistemática.</p>

Fonte: Adaptado de Nunes (2012).

O modelo francês de universidade nasceu no contexto do capitalismo nacional da primeira metade do século XIX. Seu marco conceitual e institucional assenta-se nos pressupostos da modernidade, entre eles os processos de secularização, emancipação, autonomia e racionalidade, base da filosofia moderna. A universidade francesa adotou modelo organizacional estruturado em escolas isoladas de cunho profissionalizante, com forte centralização estatal, objetivando formar profissionais para o próprio Estado. O caráter institucional laico conferido à universidade francesa colocou-a em oposição à autoridade medieval, representada pela Igreja e seus dogmas (LUCKMANN; BERNART, 2014).

Os mesmos autores detalham que o modelo alemão de universidade possui como referência a Universidade de Berlim, criada em 1810. Como o modelo francês, a universidade alemã nasceu no contexto da formação do capitalismo nacional e do Estado-Nação, à luz dos pressupostos da modernidade. A unidade entre pesquisa e ensino constituiu outro princípio norteador da universidade alemã.

Quando se trata de continente americano, a primeira universidade foi fundada na quarta década do século XVI. Ela surgiu em 1538, em São Domingos, coincidentemente na ilha onde Colombo teria tido o primeiro contato com o Novo Mundo. Em 1553, foi inaugurada no Novo México a segunda universidade americana. Tinha as três faculdades usuais das universidades espanholas (Filosofia, Cânones/Direito, Teologia), incluindo, posteriormente, a de Medicina. Vieram, depois, as universidades de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e outras, de modo que, ao termo de nossa independência, havia 27 universidades na América Espanhola. No Brasil, nenhuma (CUNHA, 2007b).

No Brasil, o Ensino Superior começou em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia. A missão principal dos jesuítas era catequizar os índios e dar apoio religioso e educacional aos colonos (DE LIMA, 2007). De Lima (2007) destaca que a Companhia de Jesus, no Brasil, acabou cedendo lugar, em importância, à educação de elite. Depois da expulsão dessa ordem religiosa, em 1759, houve a abertura de aulas de matérias isoladas até que, em 1776, uma faculdade foi criada no Seminário dos Franciscanos no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda (BARREYRO, 2008).

O modelo de ensino adotado nessas primeiras instituições escolares e também de Ensino Superior era oriundo de elementos referenciais das escolas cristãs (monacais, presbiterianas, episcopais e palatinas). O programa de estudos compunha-se do *Trivium*, que abrangia

a gramática, retórica e dialética, e o *Quadrivium*, que abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Quanto ao método de ensino adotado nesse período, citam-se dois momentos fundamentais: a *Lectio*, que era a leitura de um texto dado pelo professor, destacando palavras, analisando ideias e comparando autores; e a *questio*, isto é, perguntas *didascalus* aos alunos e destes ao mestre (ANASTASIOU, 2001).

Aos alunos cabia fazer *Reportationes*, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios e usar um caderno para *Loci Communes*, onde registravam, por ordem, assuntos, frases significativas, ou citações dos clássicos. Se surgiam dúvidas do texto comentado, eram feitas *Quaestiones*, indagações feitas entre professor/aluno, e vice-versa. Destas, surgiam as *Disputationes* entre professor e alunos e destes ao professor. Por fim, uma recapitulação chamada *Lectionem Reddere* (ANASTASIOU, 2001).

O mesmo autor destaca que muitos destes elementos permanecem até hoje no cotidiano da sala de aula, formando um *hábitus* estabelecido. Este se instala e acaba por ser burilado em alguns elementos do avanço da análise do processo educacional, principalmente pelo fato de o sistema de ensino atual não oferecer/impor um conjunto de regras explicitadas. De certa forma, o ensinar pauta-se principalmente em uma espécie de senso comum, do que se coloca de “como ensinar”.

De Carvalho (2012) estabelece quatro períodos para a consolidação do Ensino Superior brasileiro. O autor relembra que a íntima associação entre a Igreja e o Estado, que encontrada ao longo da história luso-brasileira, associação que se mantém, com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos do povoamento até a República. Os autores delimitam dessa análise um primeiro período que vai dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto pombalino de expulsão dos inacianos (1549 a 1759); um segundo, que monta da expulsão dos Jesuítas (1759) até a proclamação da República (1889). Ainda este autor estabelece, em 1930, o marco inicial do período de expansão e consolidação do sistema educacional brasileiro, além da criação do Ministério da Educação e Saúde; no governo provisório de Getúlio Vargas, cujo primeiro ministro Francisco Campos, através de uma série de decretos, instituiu a chamada Reforma Francisco Campos, fruto da revolução de 1930 (CACETE, 2011). Um quarto e último estabelecido por De Carvalho (2012), período que vai da criação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, até os dias atuais.

Com relação à Reforma Francisco Campos, Cacete (2014) reforça que ela se aproximava do modelo alemão de Universidade e significou

uma tentativa em dar organicidade e um caráter de universalidade ao Ensino Superior brasileiro. O ideal da pesquisa científica pura num sistema tradicionalmente profissionalizante e a introdução dos estudos pedagógicos como condição para a formação de professores para a escola secundária em nível superior traduziam o ineditismo da reforma, que, entretanto, não se concretizou.

A fim de organizar este estudo apresenta-se a periodização proposta pelos autores citados e outros presentes nesta fundamentação teórica que detalham a consolidação do Ensino Superior brasileiro.

2.1.1 O Ensino Superior Brasileiro no Período Monárquico (1808-1889)

O primeiro período pode ser caracterizado pela transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, até 1889. Este evento fez com que o cenário cultural brasileiro ganhasse novo impulso, pois a realeza trazia consigo os hábitos da metrópole. Foram criados os cursos e as academias destinadas à formação de burocratas para o Estado e de profissionais liberais, como exigência dos novos tempos do Brasil Imperial (CUNHA, 1980).

No Brasil, durante o período monárquico, ainda de acordo com Santos e Cerqueira (2009), percebe-se que não havia interesse da Coroa Portuguesa na criação de instituições de Ensino Superior, muito menos universidades. Essa resistência derivava em parte da política portuguesa para com suas colônias e, também, da postura dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, já que a elite da época procurava a Europa para realizar seus estudos (FÁVERO, 2006a).

As primeiras Instituições de Ensino Superior brasileiras foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades na década de 1920, porém, sem consenso dos autores quanto a esta data de gênese da primeira universidade. Em 1810, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central (1858) e, depois, na Escola Politécnica (1874), que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas apenas no ano de 1937 (CERQUEIRA, 2009). Já Barreyro (2008) e Fávero (2006b) esclarecem que, a partir de 1808, foram instalados cursos superiores no Rio de Janeiro com o intuito de suprir as necessidades do Estado, formando profissionais para a burocracia e também profissionais liberais. Desta forma, desde o século XIX, o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro esteve ligado à formação profissional.

Estas escolas tiveram duas características marcantes: primeiramente, apresentavam um nítido “caráter profissionalizante”, e, em segundo lugar, foram criadas e organizadas como um “serviço público”, mantido e controlado pelo governo, visando à preparação de pessoal para desempenhar diferentes funções na Corte. Daí ter-se tornado quase lugar comum a afirmativa que as primeiras escolas superiores brasileiras nasceram e se estruturaram com um caráter nitidamente prático e imediatista. (FÁVERO, 1977, p. 21)

Sampaio (1991) reforça que o Ensino Superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos de 1920, em contraste com alguns países da América Espanhola, que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. O modelo de Ensino Superior foi orientado para formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Uma das características do Ensino Superior brasileiro no Império, nas palavras de Cunha (2004), era sua centralização e controle estatal, padrão quebrado posteriormente pela República.

O Ensino Superior no Brasil, até 1878 (Reforma Leôncio de Carvalho), se manteve como exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava ao sistema uma certa imobilidade. Sua eventual possibilidade de ampliação e diversificação estava de antemão contida na capacidade de investimentos no setor e sujeita à vontade política do governo central. Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o *curriculum* e os programas, o Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam. A distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos (SAMPAIO, 1991).

Ristoff (2006) destaca as datas e os locais de criação dos primeiros estabelecimentos de Ensino Superior brasileiros no período monárquico. No ano de 1808, foram fundadas a Academia da Marinha no Rio de Janeiro e a Escola de Cirurgia do Hospital Real da Bahia. Em 1809, também no Rio de Janeiro, foi criada a Cadeira de Medicina Teórica e Prática no Hospital Real Militar da Marinha. No ano de 1810, foi criada somente a Academia Real Militar, no Rio de Janeiro. No ano de 1812, o curso de Agricultura, também na Bahia. A Academia Médico-Sanitária

foi criada em 1813 e o Curso de Agricultura em 1814, ambos no Rio de Janeiro. O ano de 1815 trouxe a criação da Academia Médico-Cirúrgica e, em 1817, criou-se o Curso de Química (Industrial, Geologia e Mineralogia), todos na Bahia. A Academia de Artes foi criada em 1820, seguida da Academia de Belas Artes, em 1826, ambas no Rio de Janeiro.

Até então os estabelecimentos de Ensino Superior estavam concentrados no Rio de Janeiro e na Bahia. Somente em 1827 foram criados cursos fora deste eixo, o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em Pernambuco e em São Paulo. As Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia foram criadas em 1832, seguidas da Academia Naval (1833) e da Escola Militar (1839), também na Bahia. No mesmo ano de 1839, nasce a Faculdade de Farmácia em Minas Gerais, seguida da Escola Nacional de Música, em 1841, novamente no Rio de Janeiro. O ano de 1854 foi o de criação das Faculdades de Direito de Recife e de São Paulo, seguida da fundação da Escola de Aplicação do Exército (1855), Escola Central de Matemática e Ciências Físicas e Naturais (1858) e Escola Politécnica (1874), todas no Rio de Janeiro (MORAES, 2014).

A Escola Superior de Agronomia Cruz das Almas, na Bahia, e a Escola de Minas e Metalúrgica, em Minas Gerais, foram criadas no ano de 1875, seguidas do Curso de Odontologia, em 1878, no Rio de Janeiro. Somente em 1883 foi criado o primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Sul do Brasil, a Escola de Medicina e Veterinária no Rio Grande do Sul. Foram criadas ainda a Escola de Farmácia, em 1884, no Rio de Janeiro, e a Escola Politécnica da Bahia, em 1888 (MORAES, 2014).

O Quadro 2 organiza as datas de criação dos principais estabelecimentos de Ensino Superior brasileiros no período monárquico.

Quadro 2 - Origem do Ensino Superior brasileiro 1808-1889

ANO	RIO DE JANEIRO	BAHIA	PERNAM- BUCO	SÃO PAULO	MINAS GERAIS	RS
1808	Academia da Marinha; Cadeira de Anatomia	Escola de cirurgia (Hospital Real da Bahia)				
1809	Cadeira de Medicina Teórica e Prática (Hospital Real Militar e da Marinha)					
1810	Academia Real Militar					
1812		Curso de Agricultura				
1813	Academia Médico- Sanitária					
1814	Curso de Agricultura					
1815		Academia Médico- Cirúrgica				
1817		Curso de Química (Industrial, Geologia e Mineroloia)				
1820	Academia de artes					
1826	Academia de Belas Artes					

Quadro 2 - Origem do Ensino Superior brasileiro 1808-1889

ANO	RIO DE JANEIRO	BAHIA	PERNAM-BUCO	SÃO PAULO	MINAS GERAIS	RS
1827			Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda	Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo		
1832	Faculdade de Medicina	Faculdade de Medicina da BA				
1833	Academia Naval / Militar					
1839	Escola Militar				Faculdade de Farmácia	
1841	Escola Nacional de Música					
1854			Faculdade de Direito de Recife	Faculdade de Direito de SP		
1855	Escola de Aplicação do Exército					
1858	Escola Central - Curso de Matemática e Ciências Físicas e Naturais					
1874	Escola Politécnica do RJ					

Quadro 2 - Origem do Ensino Superior brasileiro 1808-1889

ANO	RIO DE JANEIRO	BAHIA	PERNAM-BUCO	SÃO PAULO	MINAS GERAIS	RS
1875		Escola Superior de Agronomia (Cruz das Almas)			Escola de Minas e Metalúrgica	
1878	Curso de Odontologia					
1883						Escola de Medicina Veterinária e Agric. Prática (Pelotas)
1884	Escola de Farmácia					
1888		Escola Politécnica				

Fonte: Ristoff (2006, p. 18).

A próxima seção deste estudo detalha a evolução do ensino superior brasileiro na primeira república.

2.1.2 O Ensino Superior Brasileiro na Primeira República (1889-1930)

A vinda da Família Real para o Brasil causou o adiamento da criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que ocorreu, como já citado, apenas na década de 1920. Com a Proclamação da República, a Carta Magna permitiu a descentralização do Ensino Superior e o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De Carvalho (2012) destaca que o novo *status* político que foi configurado a partir da Independência não modificou de modo fundamental as linhas orientadoras do desenvolvimento educacional brasileiro. Os elementos doutrinários do liberalismo, o jogo alternado de influências ideólogo-pedagógicas “importado” de Portugal, França, Alemanha, e, já nos fins do Império, dos EUA, não foram suficientes para alterar o quadro original.

O mesmo autor salienta que sobrevivem, ainda, em pleno período imperial, os traços da antiga educação colonial. As “reformas” que se fizeram quase sempre se perderam e o modelo coimbrão, reforçado agora pela influência da estrutura escolar francesa de feitio napoleônico, assinalou a força de sua presença nos fatos mais significativos da história da escola nos tempos imperiais. A República rompe uma linha de desenvolvimento que, com a identificação do Estado com a Igreja, condicionara a estruturação das instruções escolares.

Com a Proclamação da República, a Carta Magna permitiu a descentralização do Ensino Superior. Surgiram novas instituições de caráter público e privado. Entre 1889 e 1918, foram criadas, no Brasil, 56 novas escolas superiores, a maioria privada. De um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de Ensino Superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

É importante ressaltar que esse Ensino Superior foi estruturado em estabelecimentos isolados, os quais persistiram durante todo o Império, embora mudando de forma: academias, faculdades etc., com tentativas de reuni-las, as quais não foram bem-sucedidas (BARREYRO, 2008).

Nas duas primeiras décadas do regime republicano, as faculdades multiplicaram-se em todo o país, ao ponto de Lima Barreto chamá-las de “academias elétricas”. A desvalorização econômica e simbólica do diploma levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida

seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram, em 1925, com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso (cada curso passou a ter um número limitado de vagas, que cada faculdade só poderia elevar com autorização ministerial). A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo (CUNHA, 2004).

Esses primeiros estabelecimentos de Ensino Superior no país surgiram inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por Faculdades de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia etc., todas de cunho profissional. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras. Convém destacar que, também, no ano de 1930, a formação de professores foi elevada a nível superior com a criação das faculdades de filosofia (CACETE, 2011).

2.1.3 O Ensino Superior Brasileiro na Era Vargas (1930-1945)

Em muitos países católicos, principalmente na América Espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do Ensino Superior. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas confessionais respondiam por cerca 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de Ensino Superior. Embora a clientela para essa estrutura fosse muito pequena, o número de alunos era de apenas 33.723 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal, ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil. Não propôs a eliminação das escolas autônomas ou negou a liberdade para a iniciativa privada, mas iniciou por parte do governo, um processo de centralização das questões relacionadas ao sistema educacional superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Barreyro (2008) e Cacete (2011) destacam que, em 1931, um ano após a criação do Ministério da Educação, ainda no governo de Getúlio Vargas, foram estabelecidas normas para a organização do Ensino Superior. Foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31, vigente até 1961), que organizava o Ensino Superior no país permitindo as formas de universidade e instituto isolado.

Com relação ao setor público do Ensino Superior, a Era Vargas foi de caráter controlador. Centralista ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil. Intentando fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito

Federal (CUNHA, 2004). Cabral Neto (2013) postula que, no Brasil, o Estado Regulador foi constituído basicamente a partir do Estado Novo getulista, cuja ação foi marcada pela centralização das decisões políticas sobre regulação de setores da economia na figura do presidente da República.

Quadro 3 – Primeiras universidades brasileiras

Universidade	Ano de Criação
Universidade do Rio de Janeiro ¹	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica de Rio Grande do Sul ²	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade do Distrito Federal (UDF)	1935-1939

1) Chamada Universidade do Brasil desde 1937.

2) Criada em 1896 com o nome de Escola de Engenharia de Porto Alegre. Desde 1934, Universidade de Porto Alegre.

Fonte: Barreyro (2008).

Castanha (2005) alerta que o município do Rio de Janeiro teve sua situação administrativa designada de Município Neutro no período de 12 de agosto de 1834 até a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Após esta data, o Rio de Janeiro alcançou o equivalente a Distrito Federal, mas era denominado de Capital Federal (DE JESUS, 1999; FRIDMAN, 2011; PAULILO; SILVA, 2012). Diversos autores, como Machado (2000), Sguissardi (2004), Fávero (2006b, 2012) e Alves e Cobra (2015), declaram que foi criada em 4 de abril de 1935, pelo Decreto nº 5.513, uma universidade mantida pela Prefeitura do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Esta denominação é aceita mesmo que o termo Distrito Federal tenha sido utilizado apenas a partir da transferência da Capital Federal para o Centro-Oeste brasileiro, no estado de Goiás, na década de 1960, no então governo de Juscelino Kubitschek (CARDOSO, 2004).

Ainda na década de 1930, outras duas iniciativas foram tomadas: a criação da Universidade de São Paulo (em 1934) e da Universidade do Distrito Federal (em 1935). O Decreto que criou a USP estabelece, entre suas finalidades, a de promover, pela pesquisa, o progresso da ciência (Decreto nº 6.283/34, art. 2º), assumindo em seu marco conceitual o ideário de universidade consagrado pelo modelo de universidade alemão-humboldtiano. Por sua vez, a Universidade do Distrito Federal, criada

pelo Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, no Rio de Janeiro, apesar de criada no contexto centralizador e autoritário do Estado Novo, foi pensada e concebida pela intelectualidade da Associação Brasileira de Educação (ABE) como instituição autônoma e lócus da produção da pesquisa e da cultura, o que lhe assegurou uma configuração totalmente diferente de outras universidades (LUCKMANN; BERNART, 2014).

2.1.4 O Ensino Superior Brasileiro na Segunda República (1945-1964)

A República Populista (1945-1964) mostrou a primeira face da ambiguidade das políticas públicas, favorecendo o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas, no aumento de seu efetivo e em termos de sua agregação em universidades. Foi nesse período que se deu o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas, as quais foram reunidas em universidades (CUNHA, 2004).

A primeira universidade particular brasileira foi a Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Criada pelo Decreto nº 8.681, de 15 de março de 1946, que elevou as Faculdades Católicas, criadas em 1941, à categoria de Universidade (CUNHA, 2004; SCHWARTZMAN, 2006; BRITO; CUNHA, 2009; BROTTTO, 2011).

A partir da década de 1950, acelerou-se o ritmo de desenvolvimento do país, provocado pelo processo de industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorreram, tanto no campo econômico quanto no campo sócio-cultural, surgiu, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da vida nacional, da estagnação das universidades brasileiras. É claro que esta tomada de consciência tem origens mais remotas, ocorrendo a partir dos anos 1920 (...) só ao final dos anos 60, porém, as discussões sobre o problema adquirem expressão nacional e foros de movimento (FÁVERO, 1977, p. 44).

Nesse período, o sistema de Ensino Superior continuou crescendo até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições

estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior – 1945 e 1964

Ano	Universidades	Estabelecimentos Isolados
1945	5	293
1964	37	564

Fonte: Barreyro (2008).

Barreyro (2008) e Cunha (2007a) destacam que neste período é promulgada, pelo Congresso Nacional, a primeira LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, após 13 anos de tramitação. A estruturação dos sistemas de ensino previstos pela primeira LDB favoreceu os interesses privados, atribuindo aos conselhos de educação (federal e estaduais) competências antes concentradas nos detentores dos cargos executivos. Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo Presidente da República e pelos governadores dos estados, recaíram em pessoas escolhidas mediante pressão e articulação privadas. Complementarmente, esses conselheiros ficaram expostos a pressões e atrativos de diversas espécies. Além disso, divididos os centros de tomada de decisão, tornou-se mais difícil a resistência às pressões e aos atrativos das instituições privadas de ensino (CUNHA, 2007b).

O fato é que o desenvolvimento do Ensino Superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido (CUNHA, 2004).

Outro fato que corrobora com essa sensação de improvisação é que, já se percebia, no início do período aqui tratado, um claro desvio dos licenciados para outras funções que não o magistério. Até 1960, eram 41.033 diplomados por faculdades de filosofia contra um registro de apenas 5.395 para o exercício da docência na escola secundária (CACETE, 2014). Essa desproporção entre os formados pelas faculdades

de filosofia e o exercício da docência era compensada por dois mecanismos: pela adaptação dos diplomas em cursos superiores profissionais (como engenharia e advocacia) mediante complementação pedagógica e pelos exames de suficiência. Os exames de suficiência asseguravam aos profissionais graduados em escolas (CACETE, 2014).

Os professores também seguiam a premissa da improvisação, já que, neste período, médicos, bacharéis e engenheiros inclinavam-se ao magistério por vocação pessoal, e a sua formação, com raras exceções, era exclusivamente na área da especialidade, sem qualquer complementação pedagógica (COUTINHO, 1977).

Em meados da década de 1960, o movimento estudantil inicia sua militância, pela reforma profunda de todo o sistema educacional. Lutavam pela alteração de toda a estrutura existente e o rompimento com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. Uma das reivindicações da União Nacional dos Estudantes (UNE) era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de Ensino Superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior e do conteúdo a ser trabalhado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Cunha (2007c) relembra ainda a rebelião dos jovens das camadas médias da sociedade neste período está vinculada à sua própria incapacidade de ascensão social perante os desafios propostos pela economia vigente. Em sua raiz a rebelião confronta a intensificação do processo de monopolização da economia, que deslocou os canais de ascensão dessas camadas, ampliando sua dependência da obtenção de graus escolares, progressivamente mais elevados, exigidos pela expansão das burocracias do aparelho governamental das empresas.

2.1.5 O Ensino Superior Brasileiro no Regime Militar (1964-1985)

Durante as duas décadas de ditadura (1964-1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para sua representação majoritária (quando não exclusiva) nos

conselhos de educação, inclusive no federal. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. Os resultados foram expressos em cifras estatísticas e financeiras. Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho (CUNHA, 2004).

Em 1964, um golpe de Estado instituiu o governo militar. Em 1965, o Ministério da Educação e Cultura, através do consultor americano Rudolph Atcon, propôs a implantação de modelo empresarial de estrutura administrativa universitária. Foram incluídos, também, o estudo da Comissão Meira Matos, para analisar as questões estudantis, e o Grupo de Trabalho Interministerial para estudo e implantação da Reforma Universitária, instituído por decreto federal, em 1968, constituído por membros do Ministério da Educação (BARREYRO, 2008).

Barreyro (2008) lembra que, depois desses estudos, foi implantada a reforma universitária, em 1968, mesmo ano em que os militares instituíram o Ato Institucional nº 5, que atacou os direitos civis e políticos, perseguindo os opositores do regime, inclusive professores e estudantes. A reforma universitária continuou a manter o sistema de estabelecimentos isolados, apesar da universidade ser o modelo desejado para o Ensino Superior.

São modificações oriundas da reforma universitária: a unificação do vestibular; carreiras de curta duração; instituiu-se um ciclo geral e a matrícula por disciplinas em forma de créditos; implementou-se sistema de pós-graduação para formar cientistas e professores; extinguiu a cátedra e incorporou os departamentos como forma de organização das instituições; criou a carreira docente baseada nos títulos e méritos e determinou o princípio da dedicação exclusiva (BARREYRO, 2008).

Na década de 1970, com o chamado “milagre econômico”, durante o regime militar, aumentou-se a demanda pelo Ensino Superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, durante a repressão política ampliou-se o Ensino Superior, tanto público quanto privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No período militar, segundo Cunha (2004), as universidades públicas receberam recursos que permitiram a montagem do ensino de pós-graduação e a institucionalização da profissão docente; os campi universitários foram edificadas, com laboratórios e estruturas inéditas em nosso país; novas universidades federais e estaduais foram criadas, e as antigas foram expandidas. Em contrapartida, as instituições privadas

receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, expandindo sua atuação. A proporção de estudantes majoritária no setor público, durante a República populista, passou a minoritária (40% x 60%).

Como se sabe, o ano de 1968 foi o ápice de tudo. O “maio de 1968 francês” espalhou-se como um rastilho pelo mundo afora. No Brasil, o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos. Depois de derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no Ensino Superior. Alguns membros do governo, mesmo tendo rechaçado o movimento estudantil, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil. A reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças: extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Mische (1997) e Mesquita (2003) relembram que o movimento estudantil foi esmagado em 1968 com a prisão, perseguição, morte ou exílio da maior parte das lideranças, muitas das quais entraram em grupos clandestinos de resistência armada durante os anos de 1970.

Ainda na ótica dos acontecimentos à época, Santos e Cerqueira (2009) destacam que a ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes. Já Cunha (2004) relembra que a expansão do setor privado no período trouxe como efeito colateral o abandono dos principais parâmetros da reforma universitária, projetada, aliás, para o setor público. A expansão das matrículas das universidades federais foi descartada na primeira crise do petróleo. Em decorrência ainda desta expansão, foram descartadas as políticas de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau. Para os estrategistas do governo militar importava apenas que os jovens das camadas médias encontrassem algum curso superior que os satisfizesse.

Ainda nas palavras de Cunha (2014), alerta-se que a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau, determinado pela Lei nº 5.692/71, era contraditória com o ciclo básico nos cursos superiores de graduação, que tinha, entre seus objetivos, evitar

a precoce opção pela carreira. Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado milagre econômico. A classe média brasileira foi, então, diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo Ensino Superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação. Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o Ensino Superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Novamente, segundo Cunha (2004), estabelece-se um contraponto, afirmando que no regime militar a afinidade dos empresários do ensino com os governantes abriu caminho para uma representação majoritária do ensino privado. Esse contexto trouxe um impulso no número de vagas em IES privadas e um freio na expansão da rede pública.

Cunha (2007d) destaca ainda que, a Constituição de 1946 assegurava a isenção tributária para as instituições de educação, vedando à União, aos estados e aos municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para os fins educacionais. Na reforma constitucional de 1965, esses privilégios fiscais foram ampliados, estendendo-se à isenção de impostos para suas rendas. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 mantiveram esse dispositivo. Assim, as escolas privadas passaram a gozar de uma verdadeira imunidade fiscal, o que ampliou suas possibilidades de acumulação de capital (CUNHA, 2007d).

Santos e Cerqueira (2009) destacam que a década de 1980 foi de crise econômica e de transição política, que culminou com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. No período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no Ensino Superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

Cabral Neto (2013) destaca que as reformas educacionais incorporam um discurso que realça a liberdade individual, a diversidade, a competição, a descentralização como mecanismos importantes para incrementar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais, mas ao mesmo tempo acentua o papel regulador e regulamentador do Estado. A utilização da avaliação enquanto mecanismo simultâneo de regulação e

de desregulação social expressa a aparente contradição das políticas educativas neoliberais e neoconservadoras da década de 1980.

Ainda na década de 1980, os países industrializados e os latino-americanos passaram por reformas significativas em seus sistemas de Ensino Superior. Com o surgimento de um mercado educacional globalizado, ampliaram-se os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Este contexto traz consigo o desafio do Ensino Superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais (SINAES, 2009).

2.1.6 O Ensino Superior Brasileiro de 1986 a 2002

Em 1986, 76,5% das matrículas no Ensino Superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas. Começa uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores. Ainda nos anos de 1980, o setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle do Conselho Federal de Educação (CFE) (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Ainda segundo os autores, nesse período, verificou-se uma expansão de cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade de ingresso para os setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos.

Dutra (2012) destaca que a Constituição Federal brasileira de 1988 prevê, no artigo 205, que a educação é direito de todos. Para tal, todos deverão contribuir para o pleno desenvolvimento do cidadão com vistas à qualificação sua profissional. Já no artigo 209, a educação é assegurada à livre iniciativa privada: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais de educação; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 2001, p. 122).

Na década de 1990, o governo federal estimulava a universalização do Ensino Fundamental, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF). O resultado de tais políticas propiciou um incremento do número de matrículas nesta etapa, em detrimento das demais. Este contexto revela o enorme esforço a ser ainda despendido para ampliar o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio, que respondem, respectivamente, segundo o Censo da Educação Superior (2007), por apenas 12,54% e 15,92% das 55.942.047 matrículas na educação básica. Por outro lado, é fundamental destacar o crescimento das matrículas na modalidade de educação de jovens e adultos (10,04%), sem perder de vista a importância da expansão verificada no Ensino Fundamental. Outro dado a ser objeto de reflexão refere-se à articulação da educação profissional a esse processo (DOURADO, 2008, p. 894).

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, incorporou inovações, como a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino, pesquisa e extensão. A nova lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das Instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Cunha (2003) ressalta que, diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de Ensino Superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado. As universidades públicas estariam sujeitas a um regime jurídico especial, que lhes permitiria flexibilidade na organização do quadro de pessoal docente e administrativo, além dos seus recursos administrativos. Esse regime jurídico jamais foi definido, mantendo as universidades públicas submetidas aos regulamentos do setor público tradicional.

Os mesmos autores relatam que nesse período foi criado o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos com melhor classificação estavam a elas vinculados.

Para Cunha (2003), no octênio de FHC, as principais ações voltadas para o Ensino Superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de

técnico administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; criação de um sistema de avaliação da Ensino Superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Após a promulgação da LDB-96, o Decreto nº 2.306/97 deu novo formato ao sistema de ensino superior, projetando modificações importantes no quadro até então conhecido. A organização acadêmica das IES foi também objeto desse decreto. Elas poderiam, então, adotar quatro formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. A esses poderia ser adicionado o de centros de educação tecnológica (CUNHA, 2004).

Sobre o Decreto nº 2.306/97, Sguissardi (2013), Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013) e Neves (2003) esclarecem que, no que se refere à diversificação institucional, a partir deste, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se regulamentou o Sistema Federal de Educação – normatizando a tipologia e as atribuições das instituições de Ensino Superior, admitindo, de forma definitiva, as IES com fins lucrativos e estabelecendo, na referida tipologia, a diversificação daquelas instituições.

De Lima (2007) reforça que nos oito anos de mandato do governo Fernando Henrique Cardoso adotou-se uma política de expansão acelerada, marcada por processos de flexibilização, de avaliação, de acirramento da competição entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e de crescimento do setor privado, tendo por base a constituição de um novo paradigma de ordenação acadêmico-institucional e de oferta de cursos, serviços e outros produtos acadêmicos. O processo de mercantilização do Ensino Superior era percebido pela expansão das IES privadas na medida em que a educação passou a ser considerada como um “negócio lucrativo”.

2.1.7 O Ensino Superior Brasileiro desde 2003

Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse período para o setor de Educação Superior se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003, que institui Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (FÁVERO, 2006a). Em dezembro de 2003, o grupo divulgou seu relatório, no qual foi apresentado um diagnóstico da Educação Superior, dando conta de que

“a última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas” (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p. 36).

Ainda no ano de 2003 ocorreram duas outras iniciativas importantes em relação à Educação Superior. Em agosto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar”, no qual intelectuais fizeram palestras para as Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados. Nessa mesma direção, em novembro, o MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (*Observatoire International des Réformes Universitaires*) realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para a Educação Superior”. Nesses dois eventos, diversos temas foram debatidos para a redefinição de uma agenda para a Educação Superior (FÁVERO, 2006b).

O conjunto das reflexões provenientes desses seminários serviu de referência para os trabalhos do GT, que apresentou um relatório conclusivo organizado em quatro partes, sendo que, na parte inicial apontou-se um conjunto de ações emergenciais para o enfrentamento dos questionamentos quanto à situação das universidades federais. Na segunda parte, o relatório discorreu sobre a premência da efetiva implantação da autonomia das IFES. A terceira se concentrou na defesa da necessidade de complementação de recursos e da garantia de gestação de um novo modelo em relação ao atual. A última parte apontou as etapas necessárias para a formulação e a implantação da Reforma Universitária brasileira (FÁVERO, 2006b).

Os debates ocorridos em 2003 reacendiam as discussões acerca da “Reforma Universitária”. Tema antigo, recorrente e controverso, que pelo menos, desde 1968, com o advento da Lei nº 5.540, que reorganizou a Educação Superior num contexto de ditadura militar, mobiliza a universidade e todos aqueles que sobre ela procuram refletir. Em se tratando de Reforma Universitária, alguns aspectos sempre se fazem presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura, organização, democratização e acesso etc. (ROTHEN; BARREYRO, 2013).

Neste trabalho interessa-nos mais de perto as preocupações relacionadas à questão da democratização da Educação Superior, em particular das políticas públicas destinadas à ampliação do acesso. A esse respeito, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu como meta a necessidade de ampliação das matrículas no Ensino Superior de jovens entre 18 e 24 anos de 12% para 30%. Segundo o próprio PNE,

os 12% de matrículas colocavam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, inclusive comparando-o com países em situação econômica inferior, como são os casos de Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no Ensino Superior eram, respectivamente, 40%, 20,6%, 26% e 20,6%. Além disso, 40% das matrículas deveriam se concentrar no setor público (ROTHEN; BARREYRO, 2013).

Na avaliação do Grupo Interinstitucional (2003), para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal. No governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003, entre outras preocupações no âmbito do Ensino Superior, o atingimento dessas metas ainda se colocava como um desafio. A leitura das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” demonstra que, se houve algum avanço, esse foi tímido. As críticas e os questionamentos quanto à função e ao relatório produzido pelo Grupo Interinstitucional de 2003 desqualificavam o produto do trabalho desenvolvido e faziam com que o governo recuasse em relação a essa estratégia para a implementação da “Reforma Universitária”. De forma fragmentada, no entanto, conseguiu alguns avanços. Aprovou a Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei que instituiu a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, para negros e indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior e criou, por meio de Medida Provisória, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) (ROTHEN; BARREYRO, 2013).

No início de 2004, o então Ministro da Educação assume com uma agenda de quatro itens prioritários: 1) alfabetização com inclusão, 2) reforma do Ensino Superior, 3) reorganização do ensino técnico e 4) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O que se percebe, na verdade, é que o governo vem realizando, ainda que a conta-gotas, a Reforma Universitária (ROTHEN; BARREYRO, 2013).

Analisando as transformações recentes e os debates atuais no campo da educação superior no Brasil, podemos visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que do processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação entre esferas públicas e privadas; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e regulação/controlar); a mudança da identidade institucional das

universidades e no padrão de gestão; bem como o reconhecimento e a institucionalização da educação superior como campo de estudo (DUTRA, 2012).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), editado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem sua origem no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º), da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (SINAES, 2009).

Assim, devido à demanda crescente, em pouco tempo as Instituições de Ensino Superior se propagaram pelo país. Desta forma, o governo teve que fazer adaptações em suas políticas educacionais, visando atender a nova demanda. Essas adaptações resultaram na criação de leis, decretos e emendas constitucionais que favoreceram a expansão de cursos e vagas neste nível de ensino (DUTRA, 2012).

O mesmo autor acrescenta que, dentre as alterações adotadas para a reformulação da educação brasileira a partir da LDB, merecem destaque as políticas de incentivos para a expansão do Ensino Superior privado, incluindo a fragmentação, flexibilização, diversificação e avaliação do ensino. Esse novo modelo educacional para o nível superior foi regulamentado pelo Decreto nº 2.306/97, assinado em 19 de agosto de 1997.

As regras de organização do Ensino Superior e de avaliação de cursos foram alteradas, em 2001, pelas disposições do Decreto nº 3.860/2001, que consolidou a expansão do Ensino Superior, no Brasil. Neste contexto, Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013) esclarecem que, como consequência desse processo de “flexibilização” e expansão do setor privado, ocorre uma verdadeira “explosão” de IES particulares. Porém, o crescimento da oferta de vagas é mais acelerado que a procura. O resultado não poderia ser outro, a ocorrência de um número cada vez maior de vagas não preenchidas.

Dutra (2012) chama a atenção para o fato de que os dois decretos supracitados contribuíram para a expansão do Ensino Superior brasileiro, numa ótica de flexibilização, por romper o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reduzindo a educação superior ao ensino. Deste novo modelo emerge um Ensino Superior conduzido pelo mercado em busca de mão de obra qualificada.

A rápida expansão das instituições de Ensino Superior trouxe consigo uma grande diferenciação de ofertas de cursos superiores. Há as universidades tradicionalmente conhecidas como instituições complexas e completas, que articulam ensino, pesquisa e extensão e procuram desenvolver seu sentido público e ético próprio de uma instituição social. Cabe observar que já é possível haver universidade dedicada a uma única

área. Há os centros universitários, que agregam algumas instituições sem a obrigação de fazer pesquisa sistemática, de manter cursos de pós-graduação e tampouco de oferecer cursos em todas as áreas. E há um grande e explosivo número de faculdades e instituições isolados, por vezes em regime de franquias; em geral, essas novas instituições estão sendo criadas segundo a lógica da absorção da demanda e de acordo com a carência imediata do mercado (DUTRA, 2012).

Quadro 5 – Legislações do Ensino Superior no Brasil – Século XIX a 2004

REINO-UNIDO	1808 - 18/2 1808 - 23/2 1813 - 1º/4	Carta Régia Carta Régia Reforma Álvares de Carvalho	Autorização para a criação do 1º Curso Superior 1º Estatuto do Curso Superior Estatutos de Cirurgia
IMPÉRIO	1832 - 3/10 1854 - 28/4 1879 - 1884 (1) 19/4	Reforma Senador Vergueiro Reforma Luiz Pereira de Couto Ferraz - 1386 Reforma Leôncio de Carvalho - 7274	Nova organização às Academias Médicas da Bahia e RJ Novo Estatuto aos Cursos Jurídicos Criação de Faculdades Livres
PRIMEIRA REPÚBLICA	1891 - 2/1 1901 - 1/1 1911 - 5/4 1915 - 18/3 1925 - 13/1	Reforma Benjamin Constant (1232H) Reforma Eptácio Pessoa (3890) Reforma Rivadávia Corrêa (8659) Reforma Carlos Maximiliano (11530) Reforma Rocha Vaz (16782 ^a)	Regulamento Instituição de Ensino Jurídico Código para o Ensino superior-equiparação Transição entre a oficialização completa do ensino à sua total independência Restabelecimento da Fiscalização Criação de Universidades

Quadro 5 – Legislações do Ensino Superior no Brasil – Século XIX a 2004

REPÚBLICA	1931	Estatuto das Universidades Brasileiras (19.850) (19.851) (19.852)	Criação do Conselho Nacional de Educação Organização das Universidades Organização da Universidade do Rio de Janeiro
	1961	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (4024)	Organização do Sistema de Educação
	1968	Reforma Universitária (5.540)	Modernização da Universidade
	1991	Mercosul Educativo	Integração dos sistemas educativos dos países do Mercosul
	1996	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394)	Flexibilização do Sistema de Educação Superior
	2001	Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001	PNE – Plano Nacional de Educação PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
	2007		

Fonte: Adaptado de Ristoff (2006).

O Quadro 5 resume os períodos de consolidação do Ensino Superior brasileiro a partir das legislações vigentes, do Reino Unido em 1808 até a Flexibilização do Sistema de Educação Superior, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (nº 9.394) em 1996 e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) em 2007.

2.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Esta seção trata da expansão do Ensino Superior brasileiro. Serão discutidas a evolução no número de IES, a expansão do número de matrículas e a evolução do número de cursos.

2.2.1 Expansão do número de IES

Como já mencionado, as primeiras instituições de Ensino Superior brasileiro, no período monárquico, de 1808 até 1890, foram implantados em um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais. Posteriormente, na Primeira República, de 1890 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado de escolas federais, surgem outras, públicas (estaduais e municipais) e privadas. Até o final deste período não existiam universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas (DURHAM, 2003).

Ainda nas palavras de Durham (2003) percebe-se um grande movimento de modernização do país na década de 1920. Além da urbanização e transformação econômica que decorreram da industrialização, houve uma forte renovação cultural. Esse movimento atingiu, também, a educação, que iniciou um processo de reforma em todos os níveis. Propôs-se a criação de universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas “centros de saber desinteressado”, numa proposta de substituição das escolas autônomas por grandes universidades. Essa bandeira foi apropriada e reformulada pelo governo Vargas, que se instalou em 1930, marcando o fim da Primeira República e o início do chamado Estado Novo.

Quadro 6 – Expansão do Ensino Superior brasileiro em número de estabelecimentos até 1960

Período	Criados	Total
De 1808 a 1890	14	14
De 1890 a 1930	72	86
De 1930 a 1945	95	181
De 1945 a 1960	223	404

Fonte: De Lima (2006)

Nessa época, início da década de 1930, o setor privado, especialmente o confessional, já era bastante forte. Começavam as primeiras estatísticas educacionais, onde os dados indicavam que as IES privadas respondiam por cerca de 44% das matrículas, de um total de 33 mil estudantes, e 60% dos estabelecimentos (DURHAM, 2003).

Com a Lei nº 8.457/1945 houve maior facilidade para a criação de universidades. Assim, a educação superior deixaria de atender apenas a um grupo privilegiado da sociedade e dos órgãos do governo. Nessa época, multiplicaram-se as universidades. Este crescimento, por certo espantoso, fez-se pela multiplicação dos estabelecimentos existentes, pela criação de estabelecimentos novos até então inexistentes e sua imediata multiplicação, e pela diversificação de cursos nos estabelecimentos com currículos diferenciados, como a faculdade de engenharia, filosofia, economia e artes (DE LIMA, 2007).

É importante salientar que, no período de 1930 a 1964, nas palavras de De Lima (2006), foram criadas 34 universidades, sendo 17 instituições públicas federais, quatro instituições estaduais e 13 particulares católicas, com predomínio para as IES públicas (21).

Durham (2003) alerta para o fato de que a Reforma do Ensino Superior proposta no Estado Novo estabelecia a universidade como modelo preferencial, mas não eliminou as escolas autônomas. Em seu cerne previa a regulamentação de todo o Ensino Superior, com nível de detalhamento que ia da indicação de professores, currículos e programas, duração de cursos, sistema disciplinar até a cobrança de taxas e pagamento de mensalidades. Ocorreu uma forte retomada da tendência centralista do período monárquico, não em termos de monopólio, mas de controle burocrático e pela normatização e supervisão do sistema.

Outro fator que contribuiu de forma significativa para ampliação e expansão da educação superior, no período, foi a gratuidade total do ensino nas instituições públicas. Registrou-se um nível de expansão da educação superior no Brasil jamais visto no período de 1945 a 1960, tanto no surgimento de faculdades isoladas públicas quanto de IES particulares.

Ocorreram, também, a federalização de faculdades, possibilitando transformá-las, posteriormente, em universidades, além da constituição das universidades católicas, a partir da agregação de estabelecimentos isolados que pertenciam à Igreja (DE LIMA, 2007).

Até 1960, o crescimento do Ensino Superior ocorreu com base na criação de institutos isolados e de universidades que aglutinavam alguns desses institutos. Esse crescimento foi desordenado e fora do controle governamental, consistindo, em sua maioria, na criação de institutos isolados. Criaram-se, também, algumas universidades estaduais, surgidas da anexação de instituições privadas e, num momento posterior da federalização dessas mesmas universidades (BARREYRO, 2008).

Entre meados da década de 1970 e meados da década seguinte, houve a aglutinação de instituições: primeiro pela transformação de estabelecimentos isolados em federações de escolas e, depois, no final da década de 1980, pela transformação desses estabelecimentos (isolados ou federações de escolas) em universidades privadas (BARREYRO, 2008).

Quadro 7 – Instituições de Educação Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (1971-1979)

Ano	GE RAL	% Δ	Universidades					Estabelecimentos Isolados					Federações				
			Total	PUB	% Δ	PRV	% Δ	Total	PUB	% Δ	PRV	% Δ	Total	PUB	% Δ	PRV	% Δ
1971	639	-	47	31	-	16	-	592	81	-	511	-	0	0	-	0	-
1975	860	35%	57	36	16%	21	31%	803	92	14%	711	39%	0	0	-	0	-
1979	793	-8%	65	43	19%	22	5%	708	65	-29%	643	-10%	20	1	-	19	-

Fonte: Adaptado de Barreyro (2008)

O Quadro 7 mostra a evolução do número de Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa, nas décadas de setenta a oitenta. Uma primeira análise nos mostra um aumento significativo no número de IES nesse período. O número total de universidades, públicas e privadas, passou de 47 para 85, um incremento de 80% no período. Lançando um olhar comparativo, percebe-se, entretanto, que o número de universidades públicas criadas no período, de 1971 a 1980, foi superior ao das IES particulares, contemplando 109% no primeiro caso contra 25% no segundo.

Fato curioso é que essa diferenciação do maior grau de crescimento das IES públicas é mantida quando analisamos os números, do mesmo Quadro 7, relativos ao crescimento de IES particulares e públicas, da organização acadêmica Estabelecimentos Isolados. Percebe-se que, no mesmo período supracitado, houve um crescimento geral de 143%. As IES públicas no período tiveram um incremento de 883%, saltando de 81 para 797 estabelecimentos. Já as IES privadas ampliaram de 511 para 643 estabelecimentos de Ensino Superior, num crescimento de 26%.

Barreyro (2008) esclarece que nesse período foram criadas as IES municipais. Esse processo de interiorização foi mais acentuado em Santa Catarina e Goiás. A legislação permitia a criação de Fundações Educacionais, que permitiam a criação de unidades de Ensino Superior pago, com cobrança de mensalidades, com prerrogativas desfrutadas por instâncias públicas. Essa situação foi legitimada pela Constituição de 1988, que permitiu que o princípio de gratuidade das instituições públicas não se aplicasse às criadas por lei estadual ou municipal, antes da sanção da lei maior.

A partir da década de 80, o movimento de expansão do Ensino Superior brasileiro continuou, mas a taxas menores. O Quadro 8 mostra que o número total de IES, em suas categorias administrativas e organização acadêmica, aumentou 10,3% no período de 1980 a 1998. O número de universidades aumentou 135%, saltando de 882 para 973 IES. Esse incremento foi puxado pelas universidades particulares, que dobraram de número de 1980 a 1990, e praticamente dobraram novamente até 1998. O crescimento nas universidades particulares no período foi de 280%. As universidades públicas cresceram 71%, impulsionadas pelas estaduais, que passaram de 9 para 30 universidades em 1998.

Quadro 8 – Evolução do número de IES por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-2012

Ano	Total Geral	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1980	882	45	20	1	19	154	643	0	0
1981	876	45	20	2	47	212	550	0	0
1982	873	47	20	2	49	210	545	0	0
1983	861	47	20	1	56	198	539	0	0
1984	847	47	20	1	58	190	531	0	0
1985	859	48	20	1	58	184	548	0	0
1986	855	49	27	2	63	212	502	0	0
1987	853	53	29	0	66	187	518	0	0
1988	871	52	31	1	66	180	541	0	0
1989	902	54	39	0	64	166	579	0	0
1990	918	55	40	0	74	167	582	0	0
1991	893	59	40	3	82	160	549	0	0
1992	893	60	46	3	81	164	539	0	0
1993	873	61	53	3	85	157	514	0	0
1994	851	68	59	3	84	147	490	0	0

Quadro 8 – Evolução do número de IES por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-2012

Ano	Total Geral	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
1995	894	72	63	10	101	128	520	0	0
1996	922	72	64	11	132	128	515	0	0
1997	900	77	73	1	90	133	526	0	0
1998	973	77	76	0	93	132	595	0	0
1999	792	72	83	0	39	104	478	16	0
2000	949	71	85	1	49	85	639	19	0
2001	1391	71	85	2	64	84	1.059	26	0
2002	1637	78	84	3	74	83	1.284	31	0
2003	1859	79	84	3	78	86	1.490	39	0
2004	2013	83	86	3	104	104	1.599	34	0
2005	2165	90	86	3	111	105	1.737	33	0
2006	2270	92	86	4	115	119	1.821	33	0
2007	2281	96	87	4	116	116	1.829	33	0
2008	2252	97	86	5	119	100	1.811	34	0
2009	2314	100	86	7	120	103	1.863	35	0
2010	2378	101	89	7	119	133	1.892	37	0

Quadro 8 – Evolução do número de IES por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-2012

Ano	Total Geral	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2011	2365	102	88	7	124	135	1.869	40	0
2012	2416	108	85	10	129	146	1.898	40	0

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2002; 2003; 2004; 2007; 2012).

Um comparativo entre os períodos da década de 1980 até a atualidade mostra que a taxa de crescimento de 1999 a 2012 superou de forma considerável os níveis de crescimento anteriores. De 1999 a 2012 o total de IES foi ampliado de 1.097 para 2.416 estabelecimentos de Ensino Superior. Este crescimento robusto, na casa dos 120%, foi impulsionado principalmente pelas IES privadas, que passaram de 905 instituições em 1999 para 2.112 em 2012, um crescimento de 133%. As IES públicas (federais, estaduais e municipais) cresceram 58% no mesmo período. Se comparadas as taxas de crescimento no período atual com as IES particulares, o incremento pode parecer pequeno. Entretanto, é necessário perceber que, no decênio anterior, as taxas de crescimento das IES públicas mantiveram-se praticamente estagnadas, num movimento, ora de abertura, ora de fechamento de IES, como demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 – Taxas de crescimento anual do número de IES e participação percentual de IES públicas e privadas de 1980 a 2012

Ano	Total Geral	Pública	%Δ	Privada	%Δ	% Participação Pública	% Participação Privada
1980	882	200	-	682	-	22,7%	77,3%
1981	876	259	29,5%	617	-9,5%	29,6%	70,4%
1982	873	259	0,0%	614	-0,5%	29,7%	70,3%
1983	861	246	-5,0%	615	0,2%	28,6%	71,4%
1984	847	238	-3,3%	609	-1,0%	28,1%	71,9%
1985	859	233	-2,1%	626	2,8%	27,1%	72,9%
1986	855	263	12,9%	592	-5,4%	30,8%	69,2%
1987	853	240	-8,7%	613	3,5%	28,1%	71,9%
1988	871	233	-2,9%	638	4,1%	26,8%	73,2%
1989	902	220	-5,6%	682	6,9%	24,4%	75,6%
1990	918	222	0,9%	696	2,1%	24,2%	75,8%
1991	893	222	0,0%	671	-3,6%	24,9%	75,1%
1992	893	227	2,3%	666	-0,7%	25,4%	74,6%
1993	873	221	-2,6%	652	-2,1%	25,3%	74,7%

Quadro 9 – Taxas de crescimento anual do número de IES e participação percentual de IES públicas e privadas de 1980 a 2012

Ano	Total Geral	Pública	%Δ	Privada	%Δ	% Participação Pública	% Participação Privada
1994	851	218	-1,4%	633	-2,9%	25,6%	74,4%
1995	894	210	-3,7%	684	8,1%	23,5%	76,5%
1996	922	211	0,5%	711	3,9%	22,9%	77,1%
1997	900	211	0,0%	689	-3,1%	23,4%	76,6%
1998	973	209	-0,9%	764	10,9%	21,5%	78,5%
1999	792	192	-8,1%	600	-21,5%	24,2%	75,8%
2000	949	176	-8,3%	773	28,8%	18,5%	81,5%
2001	1391	183	4,0%	1208	56,3%	13,2%	86,8%
2002	1637	195	6,6%	1442	19,4%	11,9%	88,1%
2003	1859	207	6,2%	1652	14,6%	11,1%	88,9%
2004	2013	224	8,2%	1789	8,3%	11,1%	88,9%
2005	2165	231	3,1%	1934	8,1%	10,7%	89,3%
2006	2270	248	7,4%	2022	4,6%	10,9%	89,1%
2007	2281	249	0,4%	2032	0,5%	10,9%	89,1%
2008	2252	236	-5,2%	2016	-0,8%	10,5%	89,5%

Quadro 9 – Taxas de crescimento anual do número de IES e participação percentual de IES públicas e privadas de 1980 a 2012

Ano	Total Geral	Pública	%Δ	Privada	%Δ	% Participação Pública	% Participação Privada
2009	2314	245	3,8%	2069	2,6%	10,6%	89,4%
2010	2378	278	13,5%	2100	1,5%	11,7%	88,3%
2011	2365	284	2,2%	2081	-0,9%	12,0%	88,0%
2012	2416	304	7,0%	2112	1,5%	12,6%	87,4%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2002; 2003; 2004; 2007; 2012).

Fávero e Sguissardi (2012) relembram que o Decreto nº 2.303/1997 estabelece, pela primeira vez, de forma clara, a distinção entre as instituições privadas sem fins lucrativos das com fins lucrativos. O artigo 7º explicita, com muita clareza, este marco de reconhecimento e autorização:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual. (DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO DE 1997).

Ainda segundos os autores essa modificação explica a forte expansão sofrida no Ensino Superior privado após a promulgação do decreto. A política de expansão do Ensino Superior acabou transformando-se no inverso do estabelecido no artigo 2º da Lei nº 5.540/68. Os estabelecimentos isolados passaram a constituir a “regra” e a organização universitária, a exceção. Em 1983, o Brasil contava com 868 Instituições de Ensino Superior, das quais somente 67 eram legalmente classificadas como universidades, sendo 47 públicas e 20 privadas. Em 1988, de acordo com o IPEA, existiam 871 Instituições de Ensino Superior, sendo que 82,77 % correspondiam às escolas isoladas e apenas 9,52 % diziam respeito às universidades (DE LIMA, 2007).

O Quadro 10 mostra a expansão da rede federal de ensino no Brasil a partir de 2003.

Quadro 10 – Expansão das universidades, dos campi/unidades e dos municípios atendidos, incluindo a expansão prevista para 2014

ANOS	UNIVERSIDADES	CAMPI/UNIDADES	MUNICÍPIOS
2003	45	148	114
2010	59 (14 NOVAS)	274 (126 NOVOS)	230
2014	63 (4 NOVAS)	321 (47 NOVOS)	275

Fonte: Soares (2013)

Soares (2013) relembra que, de 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades no Brasil, sendo destas 11 no período de 1956 a 1961. Depois de um tempo em que apenas o setor privado cresceu, em oito anos, entre 2003 e 2010, 14 novas universidades foram criadas, num percentual aproximado de 111% de crescimento na oferta de cursos de graduação.

Assim, Fávero e Sguissardi (2012) alertam que é necessário relacionar a expansão da educação superior ao desenvolvimento do país. Deve-se estabelecer medidas de reforma e ampliação das universidades e demais instituições de Ensino Superior, que ofereçam respostas adequadas às necessidades da sociedade e às suas transformações. Isso não significa que deva ser desacelerado simplesmente o crescimento das instituições universitárias no país, mas que não se percam de vista os graves riscos de uma expansão apenas em termos de valor numérico ou distante das necessidades da realidade social, política e cultural do país, ou sem ter explicitados antes os modelos educacionais e em que medidas podem ou devem ser ampliadas essas instituições.

2.2.2 Expansão das Matrículas

Segundo Barreyro (2008) no Brasil em 1880 havia 2.300 estudantes, que em 1915 foram contados em 10 mil matrículas. No início da década de 1930 já havia quase 20 mil alunos.

O Quadro 11 mostra a evolução do número de matrículas no período de 1933 a 1980. Outro dado apresentado no quadro é o percentual de participação das IES privadas no número de matrículas. Percebe-se que no período de 1933 a 1945 era predominante o percentual de IES privadas nas matrículas, chegando a perfazer 93% do total no ano de 1945. Esse percentual segue um ritmo de redução até 1964, chegando a um percentual mínimo no período de aproximadamente 38%.

É importante observar que a partir de 1964, ano do golpe militar, a tendência se inverte e o percentual de participação das IES privadas volta a subir, até atingir, em 1980, aproximadamente, 63% do total de matrículas. Os 20 mil alunos listados no período inicial analisado somam, ao final, mais de 1,3 milhão de alunos. Cabe ressaltar que esta tendência aqui identificada, da presença majoritária das IES privadas no número total de matrículas do Ensino Superior brasileiro, se consolidará de forma aparentemente irreversível.

Sampaio (2013) afirma que o equilíbrio que havia entre o setor público e o setor privado de Ensino Superior no Brasil, em termos de número de matrículas e de instituições, rompeu-se há pelo menos meio século. Reconhecer predominância do Ensino Superior privado no país é o primeiro passo para compreender suas transformações mais recentes. O segundo é reconhecer a participação majoritária do setor privado como resultante da dinâmica que se estabeleceu entre este setor e o setor público desde meados dos anos 1960, quando ocorreu a primeira grande expansão do Ensino Superior no país.

Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012

Ano	Total Geral	Matrículas Pública	% Δ Pública	Matrículas Privada	% Δ Privada	% Participação Pública	% Participação Privada
1933	18.986	4.249	-	14.737	-	22,4%	77,6%
1940	27.671	-	-	-	-	-	-
1945	21.307	1.339	-68,5%	19.968	35,5%	6,3%	93,7%
1950	48.999	-	-	-	-	-	-
1954	64.645	37.740	-	26.905	34,7%	58,4%	41,6%
1955	72.652	41.897	11,0%	30.755	14,3%	57,7%	42,3%
1956	78.659	40.297	-3,8%	38.362	24,7%	51,2%	48,8%
1957	79.505	41.454	2,9%	38.051	-0,8%	52,1%	47,9%
1958	84.481	46.911	13,2%	37.570	-1,3%	55,5%	44,5%
1959	87.603	49.041	4,5%	38.562	2,6%	56,0%	44,0%
1960	93.202	51.915	5,9%	41.287	7,1%	55,7%	44,3%
1961	98.892	55.332	6,6%	43.560	5,5%	56,0%	44,0%
1962	107.299	64.024	15,7%	43.275	-0,7%	59,7%	40,3%
1963	124.214	76.786	19,9%	47.428	9,6%	61,8%	38,2%
1964	142.386	87.665	14,2%	54.721	15,4%	61,6%	38,4%
1965	155.781	87.587	-0,1%	68.194	24,6%	56,2%	43,8%

Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012

Ano	Total Geral	Matrículas Pública	% Δ Pública	Matrículas Privada	% Δ Privada	% Participação Pública	% Participação Privada
1966	180.109	98.442	12,4%	81.667	19,8%	54,7%	45,3%
1967	212.882	121.274	23,2%	91.608	12,2%	57,0%	43,0%
1968	278.295	153.799	26,8%	124.496	35,9%	55,3%	44,7%
1969	342.886	185.060	20,3%	157.826	26,8%	54,0%	46,0%
1970	425.478	210.613	13,8%	214.865	36,1%	49,5%	50,5%
1971	561.397	252.263	19,8%	309.134	43,9%	44,9%	55,1%
1972	688.382	278.411	10,4%	409.971	32,6%	40,4%	59,6%
1973	772.800	300.079	7,8%	472.721	15,3%	38,8%	61,2%
1974	937.593	341.028	13,6%	596.565	26,2%	36,4%	63,6%
1975	1.072.548	410.225	20,3%	662.323	11,0%	38,2%	61,8%
1976	1.044.472	395.610	-3,6%	648.862	-2,0%	37,9%	62,1%
1977	1.137.070	428.516	8,3%	708.554	9,2%	37,7%	62,3%
1978	1.267.559	487.967	13,9%	779.592	10,0%	38,5%	61,5%
1979	1.298.331	490.078	0,4%	808.253	3,7%	37,7%	62,3%
1980	1.345.000	493.000	0,6%	852.000	5,4%	36,7%	63,3%
1981	1.386.792	535.810	8,7%	850.982	-0,1%	38,6%	61,4%

Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012

Ano	Total Geral	Matrículas Pública	% Δ Pública	Matrículas Privada	% Δ Privada	% Participação Pública	% Participação Privada
1982	1.407.987	548.388	2,3%	859.599	1,0%	38,9%	61,1%
1983	1.438.992	576.689	5,2%	862.303	0,3%	40,1%	59,9%
1984	1.399.539	571.879	-0,8%	827.660	-4,0%	40,9%	59,1%
1985	1.367.609	556.680	-2,7%	810.929	-2,0%	40,7%	59,3%
1986	1.418.196	577.632	3,8%	840.564	3,7%	40,7%	59,3%
1987	1.470.555	584.965	1,3%	885.590	5,4%	39,8%	60,2%
1988	1.503.555	585.351	0,1%	918.204	3,7%	38,9%	61,1%
1989	1.518.904	584.414	-0,2%	934.490	1,8%	38,5%	61,5%
1990	1.540.080	578.625	-1,0%	961.455	2,9%	37,6%	62,4%
1991	1.565.056	605.736	4,7%	959.320	-0,2%	38,7%	61,3%
1992	1.535.788	629.662	3,9%	906.126	-5,5%	41,0%	59,0%
1993	1.594.668	653.516	3,8%	941.152	3,9%	41,0%	59,0%
1994	1.661.034	690.450	5,7%	970.584	3,1%	41,6%	58,4%
1995	1.759.703	700.540	1,5%	1.059.163	9,1%	39,8%	60,2%
1996	1.868.529	735.427	5,0%	1.133.102	7,0%	39,4%	60,6%
1997	1.945.615	759.182	3,2%	1.186.433	4,7%	39,0%	61,0%

Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012

Ano	Total Geral	Matrículas Pública	% Δ Pública	Matrículas Privada	% Δ Privada	% Participação Pública	% Participação Privada
1998	2.125.958	804.729	6,0%	1.321.229	11,4%	37,9%	62,1%
1999	2.369.945	832.022	3,4%	1.537.923	16,4%	35,1%	64,9%
2000	2.694.245	887.026	6,6%	1.807.219	17,5%	32,9%	67,1%
2001	3.030.754	939.225	5,9%	2.091.529	15,7%	31,0%	69,0%
2002	3.479.913	1.051.655	12,0%	2.428.258	16,1%	30,2%	69,8%
2003	3.936.933	1.176.174	11,8%	2.760.759	13,7%	29,9%	70,1%
2004	4.223.344	1.214.317	3,2%	3.009.027	9,0%	28,8%	71,2%
2005	4.567.798	1.246.704	2,7%	3.321.094	10,4%	27,3%	72,7%
2006	4.883.852	1.251.365	0,4%	3.632.487	9,4%	25,6%	74,4%
2007	5.250.147	1.335.177	6,7%	3.914.970	7,8%	25,4%	74,6%
2008	5.808.017	1.552.953	16,3%	4.255.064	8,7%	26,7%	73,3%
2009	5.954.021	1.523.864	-1,9%	4.430.157	4,1%	25,6%	74,4%
2010	6.379.299	1.643.298	7,8%	4.736.001	6,9%	25,8%	74,2%
2011	6.739.689	1.773.315	7,9%	4.966.374	4,9%	26,3%	73,7%
2012	7.037.688	1.897.376	7,0%	5.140.312	3,5%	27,0%	73,0%

Fonte: Adaptado de Sampaio (1991), Durham (2003) e MEC/INEP Censo da Educação Superior (2002; 2004; 2005; 2012).

O Quadro 11 demonstra a evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa de 1981-2012. A análise do quadro demonstra que a prevalência das matrículas no Ensino Superior privado é mantida. O percentual médio no período foi de 60,6% das matrículas na rede privada, com valor máximo de 64,3% (885 mil alunos), em 1980, e mínimo de 58,4% (970 mil alunos), em 1994. As matrículas continuam em um processo de expansão com um crescimento anual médio de 2,5%, e de 54,3% no período.

É interessante analisar que, até 1992, o nível de crescimento foi menor. A média de crescimento de 1980 a 1992 foi de 1,16% por ano, contra 5,94% de 1993 a 1998. Outro ponto a considerar é que, nos anos de 1983, 1984 e 1991, houve redução no número de matrículas. A retração deu-se quase que exclusivamente no setor privado, exceto no ano de 1984, quando a redução ocorreu também nas IES públicas. Cabe destaque a redução significativa do número de matrículas em Estabelecimentos Isolados Privados. Em 1980, eram 542 mil, passando a 337 mil em 1998, uma redução de -37%. O total de alunos matriculados chega, então, a 2,12 milhões de alunos em 1998. Destes, aproximadamente, 1,5 milhão estão matriculados em universidades. A Tabela 1 traz um agrupamento de dados relativo ao percentual de participação dos setores público e privado no total de matrículas no período de 2001 a 2012. Fica clara a predominância do setor privada em todos os anos da série, com percentuais médios sempre acima dos 70% do total de matrículas. A tabela traz também as participações estratificadas pelo grau acadêmico.

Tabela 1 – Participação no percentual de matrículas por grau acadêmico e categoria administrativa 2002-2012

ANO	Bacharelado Privado	Bacharelado Público	Licenciatura Privado	Licenciatura Público	Tecnológico Privado	Tecnológico Público
2001	76,0%	24,0%	54,4%	45,6%	62,9%	37,1%
2002	77,8%	22,2%	50,4%	49,6%	60,2%	39,8%
2003	78,5%	21,5%	52,0%	48,0%	66,1%	33,9%
2004	79,1%	20,9%	54,0%	46,0%	71,3%	28,7%
2005	79,6%	20,4%	57,0%	43,0%	76,3%	23,7%
2006	80,4%	19,6%	60,6%	39,4%	80,7%	19,3%
2007	79,4%	20,6%	61,6%	38,4%	84,4%	15,6%
2008	77,5%	22,5%	60,8%	39,2%	83,1%	16,9%
2009	77,6%	22,4%	61,5%	38,5%	85,0%	15,0%
2010	77,5%	22,5%	58,5%	41,5%	85,2%	14,8%
2011	76,9%	23,1%	56,6%	43,4%	85,2%	14,8%
2012	76,0%	24,0%	55,8%	44,2%	85,1%	14,9%

Fonte: Quadro 20, Anexo B, elaborado pelo autor

O quadro 12 fornece dados sobre o número de matrículas em cursos de graduação, segundo o grau acadêmico, a modalidade (presencial e a distância) e a categoria administrativa (pública ou privada) dos anos de 2003 a 2012.

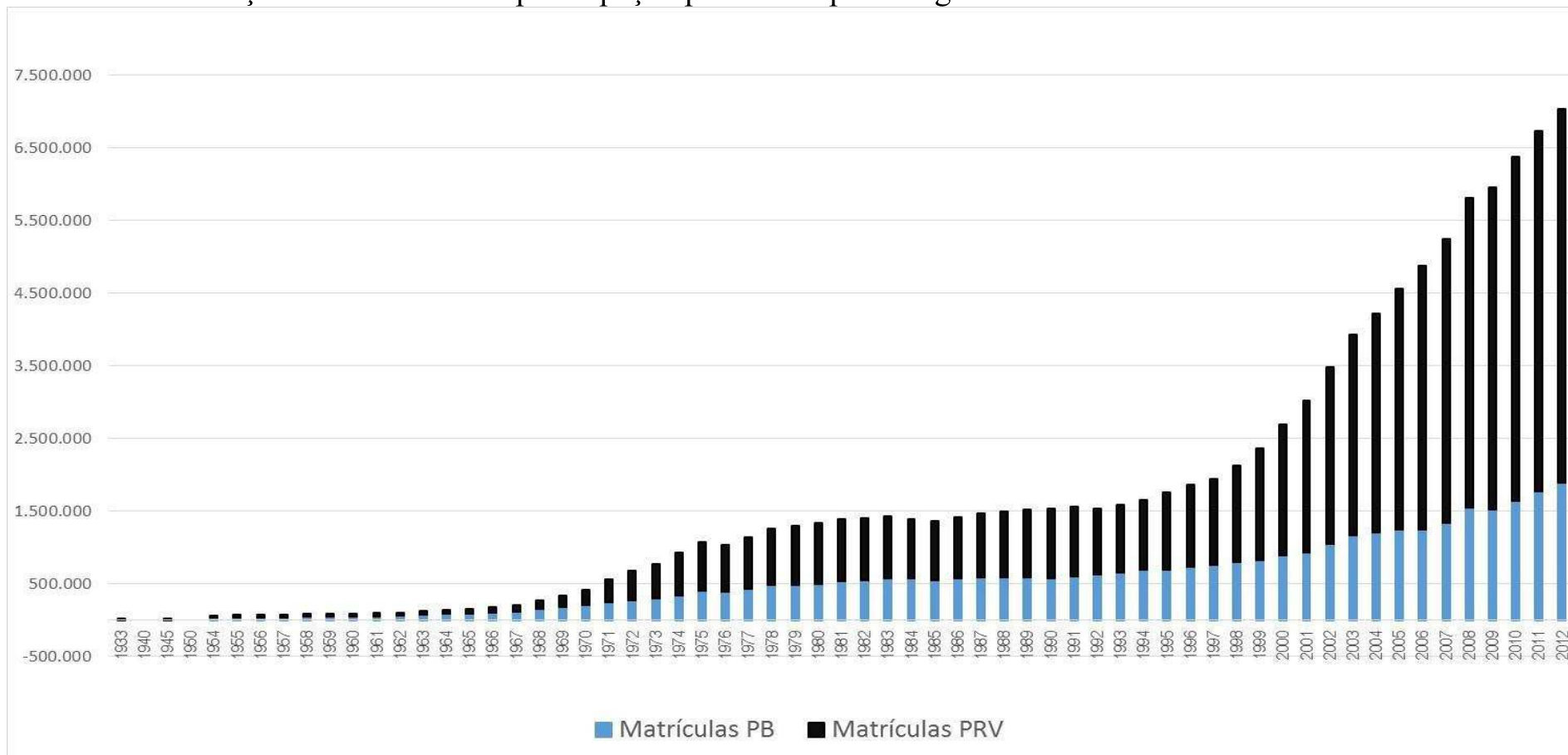
Uma primeira análise da tabela mostra que o crescimento médio geral no período. Os dados mostram que as matrículas cresceram em média 6,7% ao ano, passando de 3,9 milhões em 2003 para 7 milhões em 2012, um incremento total de 78,8% em 10 anos. Estratificando estes números por categoria administrativa, vemos que o número de matrículas no setor público cresceu 5,6% e o setor privado 7,2% no mesmo período. Esse crescimento anual perfaz um crescimento de 61,3% para as IES públicas e 86,2% para as IES privadas. Em números absolutos, o setor público passou de 1,2 milhão para 1,9 milhão de matrículas em 10 anos. Já o setor privado saiu de 2,8 milhão para 5,1 milhão de matrículas no mesmo período.

Esse crescimento, porém, não segue a mesma linha de tendência, de crescimento mais acentuado do setor privado, em toda série de dados. Nota-se que apenas no período de 2003 a 2006 o crescimento do setor privado foi superior ao do setor público, com percentuais na casa de 9,6% contra 2,1% respectivamente. A partir de 2007 essa tendência se inverte, e percebe-se crescimento do setor público de 7,4%, contra 5,6% no setor privado. Cabe destacar os anos de 2008 e 2009, que apresentaram um crescimento de 16,3%, seguido de uma contração de -1,9%, respectivamente, no número de matrículas do setor público.

Outro ponto a destacar na análise do quadro é o crescimento dos cursos tecnológicos. Como já discutido anteriormente, os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) foram regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos CST e pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

No período analisado, o crescimento médio do número de matrículas dos cursos tecnológicos foi de 27% ao ano, passando de 115 mil matrículas para 945 mil, perfazendo um crescimento total de 959% no período. O setor privado cresceu em média 31% ao ano, contra 16% ao ano no setor público. O percentual de crescimento foi acentuado e na casa de dois dígitos até o ano de 2011; em 2012, o crescimento médio recuou para 8,5%, sem diferenças significativas entre setor público e privado.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas e participação percentual por categoria administrativa 1933-2012



Fonte: Elaborado pelo autor, dados do Quadro 11.

O gráfico 1 demonstra a evolução das matrículas por categoria administrativa de 1933 a 2012. Percebe-se que até a década de 1970 o crescimento do número de matrículas foi pouco expressivo. É possível notar também que as matrículas estavam concentradas mais na rede pública de ensino. Da década de 1970 até o final da década de 1990, as IES privadas distam o crescimento do setor, mas de forma moderada. A partir dos anos 2000, o crescimento do número de matrículas segue uma curva acelerada, acentuando a prevalência das matrículas nas IES privadas em detrimento das públicas.

Tabela 2 – Evolução das matrículas de graduação por categoria administrativa e modalidade acadêmica de 2003 a 2012

ANO	Público				Privado			
	PRESENCIAL	%Δ	EAD	%Δ	PRESENCIAL	%Δ	EAD	%Δ
2001	939.225	-	5.359	-	2.091.529	-	-	-
2002	1.051.655	12,0%	34.322	540,5%	2.428.258	16,1%	6.392	-
2003	1.136.370	8,1%	39.804	16,0%	2.750.652	13,3%	10.107	58,1%
2004	1.178.328	3,7%	35.989	-9,6%	2.985.405	8,5%	23.622	133,7%
2005	1.192.189	1,2%	54.515	51,5%	3.260.967	9,2%	60.127	154,5%
2006	1.209.304	1,4%	42.061	-22,8%	3.467.342	6,3%	165.145	174,7%
2007	1.240.968	2,6%	94.209	124,0%	3.639.413	5,0%	275.557	66,9%
2008	1.273.965	2,7%	278.988	196,1%	3.806.091	4,6%	448.973	62,9%
2009	1.351.168	6,1%	172.696	-38,1%	3.764.728	-1,1%	665.429	48,2%
2010	1.461.696	8,2%	181.602	5,2%	3.987.424	5,9%	748.577	12,5%
2011	1.595.391	9,1%	177.924	-2,0%	4.151.371	4,1%	815.003	8,9%
2012	1.715.752	7,5%	181.624	2,1%	4.208.086	1,4%	932.226	14,4%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2007; 2001; 2011; 2012).

A Tabela 2 traz dados do ano de 2001 até 2012 e compara as matrículas presenciais e no EaD das redes privadas e públicas. Da mesma forma que o demonstrado no gráfico anterior, a prevalência nas matrículas na educação a distância, também se dá nas IES privadas, que chegam, em 2012, com quase 1 milhão de alunos, cinco vezes mais matrículas do que nas públicas.

2.2.3 Expansão dos Cursos de Graduação

Dutra (2012) alerta que nesse processo expansionista houve a criação de cursos tecnológicos presenciais e/ou a distância com as mais diversas denominações, com carga horária reduzida, turnos diferenciados e a não obrigatoriedade de algumas instituições promoverem o ensino, a pesquisa e a extensão, o que resultou na minimização do saber.

Quadro 12 - Evolução do número de cursos por natureza e dependência administrativa - Brasil 1984-1998

Ano	Total Geral	Universidades					Fac. Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos Isolados				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1984	3.806	1.659	921	272	45	421	486	-	11	475	1.661	39	161	288	1.173
1985	3.923	1.725	950	289	46	440	485	-	11	474	1.713	39	172	278	1.224
1987	4.188	2.031	991	343	79	618	492	-	-	492	1.665	50	211	247	1.157
1988	4.288	2.090	1.005	386	41	658	509	-	6	503	1.689	49	214	226	1.200
1989	4.453	2.265	1.023	403	54	785	466	-	-	466	1.722	50	210	204	1.258
1990	4.712	2.393	1.034	424	61	874	546	-	-	546	1.773	51	220	211	1.291
1991	4.908	2.579	1.092	477	64	946	681	-	52	629	1.648	51	207	196	1.194
1992	5.081	2.760	1.103	500	94	1.063	673	-	65	608	1.648	51	223	208	1.166
1993	5.280	2.987	1.135	529	96	1.227	701	-	73	628	1.592	50	210	200	1.132
1994	5.562	3.316	1.223	597	96	1.400	712	-	75	637	1.534	47	172	202	1.113
1995	6.252	3.927	1.470	711	163	1.583	681	8	39	634	1.644	66	157	168	1.253
1996	6.644	4.165	1.513	794	188	1.670	852	10	59	783	1.627	68	160	186	1.213
1997	6.132	4.063	1.263	812	250	1.738	595	-	4	591	1.474	53	127	189	1.105
1998	6.950	4.591	1.279	984	310	2.018	730	-	-	730	1.629	59	141	197	1.232

Fonte: MEC/Inep. Evolução da Educação Superior (2007).

Quadro 13 - Evolução do número de cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil - 2002-2012

Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Total Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	14.399	5.252	2.316	2.556	380	9.147
2003	16.453	5.662	2.392	2.788	482	10.791
2004	18.644	6.262	2.450	3.294	518	12.382
2005	20.407	6.191	2.449	3.171	571	14.216
2006	22.101	6.549	2.785	3.188	576	15.552
2007	23.488	6.596	3.030	2.943	623	16.892
2008	24.719	6.772	3.235	2.897	640	17.947
2009	28.671	8.628	4.647	3.245	736	20.043
2010	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
2011	30.420	9.833	5.691	3.359	783	20.587
2012	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2008).

O Quadro 13 demonstra a evolução do número de cursos de graduação por categoria administrativa no período de 2002 a 2012. Uma análise inicial demonstra que neste período houve um crescimento geral médio na casa de 8,4%. O crescimento total no período foi de 121%, passando-se de 14.399 cursos em 2002 para 31.866 em 2012.

Considerando-se, também, a média do período, as IES federais cresceram 10,5%, com destaque a partir de 2006, com crescimento médio na casa de dois dígitos, e para o ano de 2009, com 43,6% em relação ao ano anterior. A rede federal passou a oferecer um total de 5.978 cursos em 2012, contra 2.316 em 2002, início do período em análise, um crescimento de 158%.

A rede estadual teve o menor crescimento médio das categorias administrativas, 4% no período. Os anos de 2005, 2007 e 2008 apresentaram crescimento negativo. Cabe destaque aos anos de 2004 e 2009, com crescimento na casa dos dois dígitos, 18,1% e 12%, respectivamente.

A rede municipal teve o maior índice de crescimento no período, 14% ao ano, em média, totalizando 228% no período. Apesar do vigor nos índices percentuais é preciso considerar que o número total de cursos passou de poucos 380 em 2002 para 1.280 em 2012. Valor ainda pequeno se comparado aos quase 6 mil da rede federal ou aos 3,6 mil da rede estadual. A rede privada, no mesmo ano de 2012, conta com 20,1 mil cursos, o dobro da rede pública somada.

O crescimento na rede municipal, de 2011 para 2012, pode ser explicado pela mudança de categoria administrativa de algumas instituições que possuem caráter público, mas estavam registradas como privadas nos anos anteriores (CENSO, 2012).

A rede privada apresentou um crescimento médio no número de cursos de 8,8%, fechando o período com 129% de crescimento no número de cursos. O total de cursos oferecidos saltou de 9.147 em 2002 para 20.961. Um primeiro olhar diria que foi um crescimento vigoroso. Estratificando o quadro analisado em três períodos, percebe-se claramente uma redução na taxa de crescimento. Nos anos de 2002 a 2005, o crescimento médio foi de 15,8%, já nos anos de 2006 a 2009 o crescimento foi menor, com média de 9%. No período final, a redução das taxas de crescimento foi significativa, fechando os anos de 2010 a 2012 com crescimento médio de 1,5%.

Quadro 14 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação presencial

Graduação Presencial		
Curso	Matrículas	%
Total	5.115.896	100,0%
1 Administração	874.076	17,1%
2 Direito	651.600	12,7%
3 Engenharia	419.397	8,2%
4 Pedagogia	287.127	5,6%
5 Enfermagem	235.281	4,6%
6 Comunicação Social	205.409	4,0%
7 Ciências Contábeis	205.330	4,0%
8 Educação Física	163.528	3,2%
9 Letras	145.241	2,8%
10 Ciências Biológicas	133.204	2,6%
Outros Cursos	1.795.703	35,1%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2009).

O Quadro 15 demonstra a forte concentração de matrículas em um número reduzido de cursos.

Quadro 15 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação a distância

Graduação a Distância		
Curso	Matrículas	%
Total	838.125	100,0%
1 Pedagogia	286.771	34,2%
2 Administração	228.503	27,3%
3 Serviço Social e orientação	68.055	8,1%
4 Letras	49.749	5,9%
5 Ciências Contábeis	29.944	3,6%
6 Matemática	23.774	2,8%
7 Ciências Biológicas	19.626	2,3%
8 História	16.864	2,0%
9 Comunicação Social	15.802	1,9%
10 Ciências ambientais e proteção ambiental	13.091	1,6%
Outros cursos	85.946	10,3%

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior (2009).

Os Quadros 14 e 15 anteriormente apresentados ilustram a expansão expressiva em número de cursos de graduação e matrículas no Ensino Superior brasileiro. Nota-se que, em 1984, havia pouco mais de 3.800 cursos de graduação no Brasil. Esse número salta para mais de 30 mil cursos em 2011. Lembrando que esses cursos passam por três momentos de avaliação, a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento, o volume de trabalho é gigantesco. Atualmente, existem, aproximadamente, 4 mil avaliadores externos pertencentes ao Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS).

2.3 SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A gênese do Ensino Superior brasileiro deu muito depois do que nos países europeus, onde, já no século V, principalmente na Grécia e Roma, já se falava em Ensino Superior. No fim da Idade Média, surgiram, também na Europa, as primeiras universidades (SOUZA, 2009). No Brasil, o Ensino Superior começa somente em 1572, com a criação dos cursos de Artes e Teologia do Colégio dos Jesuítas da Bahia (DE LIMA, 2007), com um modelo referencial das escolas cristãs (ANASTASIOU, 1999).

Santos e Cerqueira (2012) estabelecem oito períodos para a consolidação da Educação Superior no Brasil. O primeiro período é o Monárquico, de 1808 a 1889, caracterizado pela família real portuguesa no Brasil e pela falta de interesse desta em criar instituições de Ensino Superior. Sampaio (1991) destaca que apenas nos anos de 1920 surge a primeira universidade brasileira, já no segundo período de consolidação, que vai de 1889 a 1930. No terceiro período, de 1930 a 1945, surgem as primeiras estatísticas educacionais, mostrando que já nesta época, em 1933, o Ensino Superior tinha predominância privada, com 60% dos estabelecimentos. Outra característica deste período foi o viés controlador da denominada Era Vargas (BARREYRO, 2008; CACETE, 2011). Ainda neste período se amplia o número de universidades, é criado o Ministério da Educação e o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31).

O quarto período vai de 1945 a 1964 e é conhecido como segunda república. Cunha (2004) relembra que as políticas públicas à época favoreciam o crescimento do setor privado. No âmbito das IES públicas, nesse período ocorreu a federalização de faculdades estaduais e privadas, reunidas em universidades. No decorrer do período citado, o número de

universidades passou de 5 para 37, um crescimento de 740%. Os estabelecimentos isolados, no mesmo período, passaram de 293 para 564, num crescimento de 193%.

O quinto período é inserido no contexto do regime militar brasileiro, de 1964 até 1985. Nas palavras de Cunha (2004), esse período foi caracterizado pela implantação do modelo empresarial na estrutura administrativa universitária, através do que se denominou de Plano Atcon. Posteriormente, foi implantada, através dos estudos deste plano e dos da Comissão Moreira Matos, a reforma universitária de 1968, mas conforme relembra Barreyro (2008, p. 174), “a reforma universitária continuou a manter o sistema de estabelecimentos isolados, apesar da universidade ser o modelo desejado para o Ensino superior”. São característica desta fase a ampliação e o incentivo às políticas de pós-graduação através da Capes e do CNPQ (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O sexto período é estabelecido ao final do regime militar e vai de 1986 a 2002. Nele, as matrículas do Ensino Superior privado já representavam 76,5% do total. Santos e Cerqueira (2009) chamam a atenção para a competição entre IES privadas pelos alunos, iniciando um processo de compra e fusão de instituições. É aprovada, em 1996, a segunda LDB, permitindo vários tipos de categorias administrativas, sendo estas: Universidades, Centros Universitários e Faculdades (estabelecimentos isolados). De Lima (2007) alerta que nesta época consolidou-se a premissa da educação como um negócio lucrativo.

O sétimo e último período tem início em 2003 e segue até os dias atuais. Destaca-se nesta fase a ampliação da rede federal de ensino através das Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), a partir dos resultados do Grupo de Trabalho Interministerial (ROTHEN; BARREYRO, 2009). Novamente, as regras de organização do Ensino Superior foram alteradas, consolidando o processo de expansão já percebido no período anterior, o que, nas palavras de Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013), provocou uma verdadeira explosão do Ensino Superior privado no país. Dutra (2012) lança o alerta para o que, segundo o autor, é o principal prejuízo das alterações ocorridas no período: o rompimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As alterações nos períodos supracitados trouxeram uma forte expansão no número de instituições e matrículas no Ensino Superior brasileiro. Como já citado nos períodos iniciais, monárquico e primeira república, apesar de evoluções percentuais significativas, os números absolutos eram ainda insipientes. Foram criados 14 estabelecimentos de Ensino Superior no período monárquico, 72 na primeira república e 318

estabelecimentos entre 1930 e 1960. Os próximos 20 anos dobrariam o número de estabelecimento de Ensino Superior, em 1980, já existiam 882 IES no Brasil. Os próximos 20 anos trariam um período de recessão no número de IES, fazendo com que, em 1999, seu total fosse reduzido a 792 instituições de Ensino Superior. Como já citado, as políticas implementadas nos anos 2000 possibilitaram um crescimento vertiginoso no número de estabelecimento de Ensino Superior, fazendo com que, em 2012, fossem contadas 2.416 IES, das quais 78% são Faculdades Privadas (vide Quadro 8).

O número de matrículas segue o mesmo movimento de expansão do número de IES. Em 1880, conforme Barreyro (2008), existiam 2.300 estudantes de Ensino Superior no Brasil. Esse número subiu para 10 mil matrículas em 1915. De 1933 a 1980, houve um salto vertiginoso, onde, de 18.896 estudantes passaram para 1,34 milhão de estudantes. De 1984 a 2000, apesar da redução do número de IES, as matrículas dobraram, chegando a 2,7 milhões de estudantes. Foi a partir do ano 2000 que o impulso foi mais significativo, fechando o ano de 2012 com pouco mais de 7 milhões de matrículas no Ensino Superior, dos quais 73% pertencentes ao setor privado. Desse total de matrículas, aproximadamente, 1 milhão é na modalidade a distância (EaD).

Outra característica que precisa ser destacada é que as matrículas no Ensino Superior brasileiro têm uma forte concentração em algumas áreas do conhecimento. Dados do Censo da Educação Superior (2009) apontam que os cursos de Administração e Direito somados representam 30% do total de matrículas na graduação presencial. Na graduação a distância, Administração e Pedagogia representam somados 61% do total de matrículas.

Percebe-se que no movimento de consolidação e expansão do Ensino Superior brasileiro não são percebidas políticas de continuidade, alternando-se períodos de estagnação e forte expansão. As diretrizes educacionais resultaram na consolidação de um modelo de ensino centrado na iniciativa privada e dissociado da tríade ensino, pesquisa e extensão. Existe concentração de matrículas em Faculdades Privadas e em determinados cursos.

3 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Avaliar – Do latim *Valere*. Estimar, apreciar o mérito, o valor de. De, a + valia + ar. Derivs.: avaliação – Suf, ção. – Estimação, julgamento de méritos de. Avaliado – adj. Estimado, julgado de valor. Avaliador – s.m. Perito na estimação de valor de objetos e cousas. Suf. dor. Avaliação – s.m. O mesmo que avaliação. Suf. mento. Avaliável – adj. Que pode ser estimado, julgado quanto ao valor. Suf. ável. (SILVEIRA BUENO, 1965, p. 1659).

3.1 BREVE HISTÓRICO

Com relação ao ato de avaliar, Luckesi (1998) esclarece que o ato de avaliar determina coleta, análise e síntese de dados, oriundos do objeto da avaliação. Acrescenta-se, então, uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido. O valor ou a qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição ao seu favor ou contra ele. Este posicionamento, a favor ou contra o objeto, conduz a uma decisão/ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Em se tratando de avaliação da Educação Superior, Dias Sobrinho (2005) alerta que avaliação e complexidade caminham de mãos dadas. Se há carência de entendimento e consenso no que deve ser a Educação Superior (suas funções, formas, objetivos e filosofias), o mesmo ocorre quando o tema é a avaliação. É importante deixar claro que complexidade não é sinônimo de complicação. O mesmo autor ainda declara que toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Toda avaliação se funda em alguns princípios, está de acordo com determinadas visões de mundo e busca produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

De acordo com Brito (2008), sabe-se que a avaliação, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Dias Sobrinho (2005) alerta que é amplamente reconhecida a capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem, citando como exemplos os estados e países mais

desenvolvidos, além de agências e órgãos multilaterais, como o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que contêm programas para avaliar e consolidar conceitos de qualidade, visando à fé pública nas instituições.

Em síntese, duas vertentes principais surgem na temática da avaliação: a que permite identificar a avaliação como controle, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional, e a com função formativa/emancipatória, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Ferreira (2013) destaca que a avaliação pode ser classificada em formativa, quando realizada durante a implementação de um processo e visa ao desempenho ou desenvolvimento deste processo, com vistas à sua melhoria; ou somativa, quando é realizada ao final do processo, permitindo uma visão generalista, de maneira concentrada, tendo esta um cunho mais focado na identificação e controle.

A pretensão do SINAES é ser um novo paradigma de avaliação, propondo uma articulação entre avaliação e regulação, mantendo um foco central na instituição como um todo. O grande desafio, contudo, é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação, que só pode ser construído por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social (FERREIRA, 2013).

Neste contexto, Barreyro e Ristoff (2015) alertam que, por mais que se intente basear o paradigma da avaliação da Educação Superior brasileira nos princípios emancipatórios e formativos, a regulação se faz presente, já que o Estado brasileiro está solidamente construído dessa forma, não apenas na Constituição, mas em todo conjunto de leis relacionado, não há como dizer que não haverá regulação. No SINAES foi, entretanto, inserido o elemento da autoavaliação, que em conjunto com as avaliações externas proporciona o elemento formativo.

Desta forma, o capítulo que segue traz um breve histórico da avaliação do Ensino Superior brasileiro, passando pela evolução dos sistemas de avaliação até a configuração do SINAES.

3.1.1 Primórdios da Avaliação do Ensino Superior Brasileiro

Até 1759, segundo Cunha (2007b), o ensino público brasileiro era desenvolvido pela igreja, pela Companhia de Jesus. Apenas após a expulsão dos Jesuítas, pelo Alvará de 28 de junho de 1759, que a educação

no país foi “secularizada”. Como consequência deste alvará foram promulgadas as seguintes medidas, relacionadas à educação:

1. Criação da Diretoria Geral de Estudos, direta e exclusivamente subordinada ao rei, encarregada de gerir todos os assuntos ligados ao ensino. A atividade do diretor de estudos era estendida a todo o Império através de diretores locais e comissários.
2. Controle da atividade da formação dos professores através da proibição do ensino, mesmo particular, por pessoas que não tivessem sido aprovadas em exames de habilitação e idoneidade comprovada pela Diretoria Geral de Estudos e seus delegados.
3. Controle do conteúdo do ensino pela criação da Real Mesa Censória, absorvendo a censura de livros, até então a cargo do Santo Ofício, e da obrigatoriedade dos professores de encaminhar relatórios das suas atividades e do desempenho dos alunos à Diretoria Geral de Estudos ou seus delegados.
4. Criação das aulas régias, compreendendo tanto aulas de ler e escrever quanto as de humanidades, mantidas pelo Estado através de um I subsídio literário, imposto cobrado sobre o consumo de carne e a produção de aguardente.

Nos tempos do Império, quando surgiram as primeiras Instituições de Ensino Superior brasileiras, Silva (2007) destaca que estas IES eram submetidas à burocracia do estado imperial, através da *Inspeção Científica* das Faculdades, que teve seus procedimentos definidos em quatro normas, a saber:

- Decreto 1.134 de 30 de março de 1853, que deu novos estatutos aos cursos jurídicos;
- Decreto 1.169 de 7 de maio de 1853, que deu novos estatutos às Faculdades de Medicina;
- Decreto 1.386 de 28 de abril de 1854, que deu novos Estatutos para as Faculdades de Direito;
- Decreto 1.568 de 24 de fevereiro de 1855, que continha o Regulamento complementar da Faculdade de Direito, cumprindo o que definia o Decreto 1.386/1854 (SILVA, 2007, p.77).

Uma atenção especial a esses quatro decretos conduz a algumas observações:

- a) num curto período de dois anos houve a assinatura de quatro documentos que versavam sobre o mesmo tema: os estatutos das faculdades de Medicina e Direito;
- b) desses decretos, três eram destinados à faculdade de Direito, as quais passaram por uma ação mais incisiva por parte do Estado, visto que, para estas escolas, além do Estatuto, foi aprovado o Regulamento (SILVA, 2007, p. 77).

Ainda nas palavras de Silva (2007), outra característica da sistemática de avaliação e regulação nos tempos imperiais é o funcionamento de cursos livres, na década de 1830. Estes cursos, mantidos pela iniciativa privada, contribuíam extraoficialmente na preparação dos estudantes durante o processo de obtenção do grau acadêmico, e eram denominados de cursos livres, por não conferir grau acadêmico aos seus discentes.

O mesmo autor dá destaque para a aprovação do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que instituiu a equiparação. Apesar de aprovado no Império, foi apenas com a instauração da República que houve um número expressivo de escolas sendo equiparadas. Este processo, no ano de 1900, era também chamado de “reconhecimento” e permaneceu na lista de processos a serem realizados por uma IES até a década de 1960.

Com relação ao decreto supracitado, Almeida (2006, p. 96) chama a atenção para os seguintes artigos:

Art. 1º. É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspecção [sic] necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene [sic]. Art. 21º. É permitida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior. O Governo não intervirá na organização dessas associações. § 1º. As instituições deste gênero que, funcionando regularmente por espaço de 7 anos, provarem que pelo menos 40 alunos seus obtiveram o grau acadêmico do curso oficial correspondente, poderá o Governo conceder o

título de Faculdade Livre com todos os privilégios e garantias de que gozar a Faculdade ou Escola Oficial. Esta concessão ficará dependente da aprovação do Poder Legislativo. [...] § 4º. Em cada Faculdade livre ensinar-se-ão pelo menos todas as matérias que constituírem o programa da Escola ou Faculdade oficial correspondente. (DECRETO Nº 7.247, DE 19/04/1879)

Silva (2007) enfatiza que, de acordo com descrito no Decreto, para que uma escola viesse a ser considerada escola livre, eram necessários: (a) o tempo mínimo de sete anos de funcionamento; e (b) a aprovação de seus alunos nos cursos oficiais. Definiu-se que os programas dos cursos de uma escola livre deveriam ser iguais aos de uma escola oficial. Com a República, criou-se um órgão específico para cuidar da Educação Superior, o Conselho de Instrução Superior (CIS), que passou a ser responsável pela:

[...] aprovação de programmas [sic] de ensino organizados pelos estabelecimentos federaes e os que forem a estes equiparados, fazendo as modificações necessárias para que estes programmas melhor preencham os seus fins e se contenham nos limites das respectivas cadeiras; e publicando-os depois da aprovação no *Diário Oficial*. (BRASIL, Decreto nº 1.232 G de 02 de janeiro de 1891, art. 5º. [sic]). (SILVA, 2007, p. 68)

O Código de Ensino Fernando Lobo (1892-1889), instituído pelo Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, foi o primeiro código responsável pela educação no país. Previa o processo de equiparação, a contrapartida dada pelas IES garantia ao Estado o controle sobre cada escola privada que desejasse oferecer Educação Superior. E num exercício de avanço sobre as IES, em 1892, além do olhar proveniente do CIS, foi inserido na escola o delegado, que iria fiscalizá-la. Com isso, definiu-se que as escolas que desejassem a equiparação deveriam se sujeitar “[...] à inspecção [sic] do Governo Federal, que para esse fim nomeará delegados que tenham o grão de doutor ou bacharel pelos estabelecimentos officiaes ou por outros àquelles equiparados” (SEKI, 2010).

O conjunto legal que versa sobre esse processo e que garantiu o controle estrito do Estado sobre as IES privadas, desde os seus primeiros

anos de existência, é constituído pelas seguintes normas (SILVA, 2007, p. 85):

- Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 que reformou o Ensino Primário e Secundário na Corte e o Superior em todo país, também conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho;
- Decreto nº 1.232, G de 2 de janeiro de 1891 que cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal, também conhecido como Reforma Benjamim Constant;
- Decreto nº 1.232, H de 2 de janeiro de 1891 que estabelece o regime das faculdades livres;
- Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892 que traz o Código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores;
- Decreto nº 3.576, de 25 de janeiro de 1900 que dá instruções para a constituição do patrimônio e Reconhecimento das Faculdades e Escolas Livres;
- Decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901 que aprova o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundário dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores;
- Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, cria o Conselho Superior de Ensino (CSE), também conhecido como a Reforma Rivadávia Correa.
- Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que reorganiza o ensino secundário e o superior na República - Reforma Carlos Maximiliano;
- Decreto nº 16.782, A de 13 de janeiro de 1925 - Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências.
- Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Cria o Estatuto das Universidades Brasileiras;
- Decreto nº 20.179, de 06 de julho de 1931 - Dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior mantidos pelos governos dos estados e sobre a inspeção de institutos livres, para efeitos do reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos.

- Decreto nº 23.546 de 5 de dezembro de 1933 - Modifica dispositivos do Decreto Número 20.179, de 06 de julho de 1931.

Sampaio (1991) atenta justamente para o fato de que, no contexto de centralismo político do regime imperial, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pela discussão sobre o grau de controle do Estado na educação. Fato que culminou no surgimento tardio das universidades brasileiras, conforme já debatido no capítulo 2 deste estudo.

Silva (2007) destaca que o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, visava à desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de Instituições de Ensino Superior. Pela lei, o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. Também conhecido como a Reforma Rivadávia Correa, deputado que redigiu a lei. Cunha (2007b) relembra que o Decreto 8.659 foi denominado de Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, promulgada pelo Marechal Hermes da Fonseca.

É importante destacar que paralelamente ao movimento para a desoficialização do ensino e abolição dos privilégios dos diplomas escolares, desenvolvia-se intensa crítica à qualidade do ensino secundário e superior (CUNHA, 2007b).

Ainda nas palavras de Silva (2007) esclarece-se que, num sentido contrário, o Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, instituiu uma nova reforma para o ensino, e impôs um conjunto de critérios necessários à efetivação do pedido para fiscalização, visando à legalização do funcionamento de uma IES. O trâmite desse processo era assim desenvolvido:

- (a) solicitação da fiscalização;
- (b) o Presidente do CSE propunha um nome ao Ministro para a inspeção da escola;
- (c) o Ministro designava um inspetor. Cabia a esse inspetor, responsável pela visita à IES, inquirir:
 - a) se este funciona regularmente há mais de cinco anos;
 - b) se há moralidade nas distribuições de notas e exames;
 - c) se os professores mantêm cursos particulares frequentados pelos alunos da academia;

- d) se as matérias constantes dos programas são suficientes para os cursos de Engenharia, Direito, Medicina ou Farmácia;
- e) se pelo menos três quartas partes do programa de cada matéria são efetivamente explicadas pelo respectivo professor;
- f) se há exame vestibular e se este é rigoroso;
- g) se a academia possui laboratórios indispensáveis e se estes são utilizados convenientemente;
- h) se o corpo docente é selecionado pelo processo de concurso de provas estabelecido na presente lei;
- i) se as rendas da academia são suficientes para o custeio de um ensino integral; das matérias do curso, ministrado por professores suficientemente remunerados;
- j) se a quota de fiscalização é depositada na época legal (SILVA, 2007, p. 92).

Cunha (2007b) destaca o fato de que o Decreto 11.530 manteve o Conselho Superior de Ensino, presente na Lei Orgânica, acrescentando às suas atribuições a fiscalização de escolas não mantidas pelo governo federal, que pagavam uma “taxa de fiscalização” para cobrir as despesas. A partir dos critérios estabelecidos pelo decreto as escolas superiores eram declaradas equiparadas às federais e reivindicavam a validade dos diplomas conferidos.

Foram colocadas barreiras às escolas para solicitação de equiparação. Essa possibilidade seria negada às escolas em cidades com menos de 100 mil habitantes, salvo quando eram capitais de mais de 1 milhão de habitantes. Não podiam ser equiparadas mais de duas escolas de Direito, Engenharia ou Medicina por Unidade da Federação. Onde houvesse uma escola oficial apenas uma particular podia ser equiparada, na mesma área de ensino (CUNHA, 2007b).

Desta forma, o cenário, até 1925, ditava que as normas expedidas pelos governos imperial e republicano introduziram nas IES privadas práticas já instituídas nas escolas oficiais, tais como:

- a) controle sobre o programa;
- b) comprovação da idoneidade moral e técnica do corpo docente;
- c) seriedade e rigor na realização dos exames de vestibular;
- d) realização de concurso público para docentes;

- e) fiscalização sobre as condições do patrimônio das IES;
- f) igual estrutura didática e administrativa para escolas livres e federais (SILVA, 2007, p. 92).

Já na chamada República Nova, o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, apresentava o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB), representando uma profunda alteração na estrutura administrativa, referente à educação, já iniciada com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação em 1930. Através do Decreto nº 22.084, de 14 de novembro de 1932, o Departamento Nacional de Ensino (DNE) passa a ser denominado Diretoria Geral de Educação (DGE) (SILVA, 2007).

O Estatuto integrava escolas ou faculdades em uma nova estrutura universitária. Instituiu a cátedra, imperativa ao sistema de ensino e pesquisa. O conceito de cátedra ali estabelecido ganha força nas constituições de 1934 e 1946 tornando-se a *alma mater* das instituições de ensino superior brasileiras (FÁVERO, 2006b).

3.1.2 Autorização e Reconhecimento

Os processos de autorização e reconhecimento de Instituições de Educação Superior foram instaurados na ditadura de Vargas, iniciada em novembro de 1937. Apesar de sua origem em um Estado ditatorial, esses processos ainda se fazem presentes no cotidiano de universidades, faculdades e centros universitários, seja pela via da autorização e reconhecimento de cursos, seja apenas pela via do reconhecimento de cursos ou autorização para funcionamento de instituições (SILVA, 2007).

O mesmo autor destaca ainda que, apoiada na visão centralizadora deste período ditatorial, a Constituição de 1937 definiu ampliação dos poderes do Executivo sobre a educação, que deveria não apenas “traçar as diretrizes”, como estava estabelecido na carta de 1934, mas também “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (SILVA, 2007, p.116)”. Uma das metas destas diretrizes era oferecer às classes mais baixas uma possibilidade de ascensão social e entrada no mercado de trabalho, através de cursos profissionalizantes (SILVA, 2007).

Ainda nas palavras de Silva (2007), percebe-se que a política educacional para o Ensino Superior na década de 1950 concentrou-se em determinações contidas em normas legais, visando à manutenção do ritmo

de desenvolvimento do país e, ao mesmo tempo, fosse estruturado de forma mais sólida um sistema de Ensino Superior. A partir de 1950, buscou-se a ampliação de vagas para no Ensino Superior. Pode-se citar como exemplos a Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, que tratava da federalização de escolas livres, e a Lei nº 1.392, de 11 de julho de 1951, que se refere ao aproveitamento de alunos excedentes de outros estados.

Em 1953, o Ministério da Educação se separa da Saúde. Já no governo de Juscelino Kubitschek, foram assinados dois decretos voltados para o Ensino Superior. O Decreto nº 48.938, de 14 de setembro de 1960, definiu que, a partir daquela data, os diplomas expedidos por IFES deveriam ser registrados pela própria reitoria à qual a IES estava ligada. Já o segundo Decreto, de número 50.066, assinado no final de seu governo, em 25 de janeiro de 1961, definiu o processo a ser seguido em casos de agregação de escolas às IFES (SILVA, 2007).

Em 1961, assume e renuncia o Presidente Jânio Quadros. Neste ano é aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida também como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61), que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. A lei tinha três capítulos que versavam sobre o Ensino Superior, a saber: O Ensino Superior, as Universidades e os Estabelecimentos Isolados. Sua aprovação deu-se após anos de debates, já estava prevista na Constituição de 1946, mas finalmente fez com que o país tivesse algo que se pudesse chamar de primeira lei voltada à estruturação e ao funcionamento do sistema educacional brasileiro, cujo projeto envolvia diversos setores da sociedade (SILVA, 2007).

Seguindo determinações da LDB/61, o CFE apresenta, em 1963, o perfil acerca do reconhecimento de escolas superiores, através da portaria CFE 4. O documento reafirma a premissa de que, para funcionar e expedir diploma válido, os estabelecimentos deveriam ser autorizados e, em seguida, reconhecidos (SILVA, 2007).

Estabelecendo as “Normas para autorização e reconhecimento de escolas superiores”, a Portaria CFE 4, de 4 de abril de 1963, determinava:

- A obrigatoriedade da autorização seguida pelo reconhecimento para que toda escola superior pudesse funcionar e expedir diplomas válidos perante o poder público (art. 1º);
- O exercício, ainda que limitado, do pacto federativo, ao ser estabelecido que aos Conselhos Estaduais cabia: a autorização para funcionamento dos estabelecimentos isolados

- de ES; o direito de conceder o reconhecimento a estabelecimentos de ensino superior mantidos por estados que tivessem uma universidade própria funcionando durante cinco anos (art. 2º);
- A definição de que a autorização ou o reconhecimento são concessões da União, ouvido o CFE, quando este apresentar parecer aprovado pela maioria da totalidade de seus membros e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura (art. 3º);
 - Que a solicitação da autorização ou do reconhecimento seria feita, no caso de estabelecimentos oficiais, quando estes estivessem organizados sob a forma de autarquia ou fundações e quando particulares, sob a forma de fundações ou associações (art. 4º);
 - Como condições essenciais à autorização para o funcionamento de uma IES: (a) a existência de prédios apropriados; (b) capacidade financeira para instalar e fazer o estabelecimento funcionar de modo satisfatório, fosse ele público ou privado (art.5º);
 - A comprovação da idoneidade moral e técnica do corpo docente. A primeira deveria ser atestada por três autoridades públicas e a segunda, pelo diploma do candidato a professor e apresentação de títulos e especializações referentes à disciplina que iria lecionar. Além dessas, representa “condição imprescindível” para que o professor atue numa IES a obrigatoriedade de residir na mesma cidade onde fica a escola (art.6º);
 - Que num pedido de autorização deveria ficar comprovado que a localidade possui condições para abrigar uma IES, existindo nela hospitais, médicos, bibliotecas; e ainda provar que os cursos a serem abertos representam uma real necessidade para o local (art.7º);
 - Que após a protocolização do pedido no CFE, este órgão teria a assessoria da Diretoria do Ensino Superior responsável, inclusive pelas diligências que pudessem comprovar as reais

- condições materiais referentes a documentação anexada ao processo (art. 10);
- Que o pedido de reconhecimento deveria ser realizado um ano antes da formatura da primeira turma da IES e que os documentos que integrariam esse processo seriam os mesmos referentes a autorização, com outros que provassem o funcionamento da escola;
 - Que os aspectos referentes ao estatuto ou regimento da instituição deveriam passar pelo crivo do CFE, fosse para aprovação ou modificação (art.15).
 - O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Reitor ou Diretor pro tempore (art. 48).
 - As universidades e os estabelecimentos isolados ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior (art. 49), (SILVA, 2007, p. 133).

É necessário destacar, segundo Silva (2007), que no período militar a educação passou por intensas modificações, entre elas a promulgação da Lei nº 5.540, de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária. Esta Reforma fixou formas de organização e funcionamento do Ensino Superior, impôs novas características a este nível de ensino, tais como:

- (a) a adoção do modelo de universidade como o formato ideal para a realização da educação superior;
- (b) a extinção da cátedra, existente desde o império;
- (c) a implantação do sistema de departamentos;
- (d) a confirmação da importância e do valor da pesquisa e da extensão, como atividades inerentes à universidade e integrantes da educação superior;

- (e) a implantação de um vestibular unificado em termos de conteúdo para todos os cursos ou áreas do conhecimento;
- (f) a confirmação da elaboração de uma política nacional e regional para formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, dentre outras ações (SILVA, 2007, p. 122).

Diversos dispositivos constantes na LDB/61 e na Reforma Universitária de 1968 encontraram no regime militar ambiente para ampliar seu viés de vigilância e fiscalização constante. O Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, tornou obrigatória a renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados (SILVA, 2007).

O mesmo autor alerta que o cerco, entretanto, não significava o cumprimento fiel da legislação por parte das IES, fato comprovado pelo texto da Portaria CFE nº 17, de 23 de junho de 1969, que versava: “considerando o número crescente de escolas de educação superior que estão em funcionamento irregular por falta da necessária autorização” são instituídas punições para os encontrados em irregularidade, a saber: a impossibilidade de o diretor dirigir qualquer outra IES por um prazo de 10 anos (art. 2º); e a invalidade dos estudos realizados na escola que, no entanto, poderiam ser validados em escola autorizada, segundo determinação de seu colegiado (art. 3º).

A partir da década de 1970, mudanças na estrutura social, nos aspectos geopolíticos e econômicos, na organização do trabalho e na estruturação dos Estados nacionais colocaram a Educação Superior no centro dos debates e da formulação de políticas para o desenvolvimento econômico e social. Desde então, passaram a ser questionadas em sua contribuição para o desenvolvimento social, para o mundo do trabalho e o mercado, assim como em seu modelo de financiamento e produção de conhecimento (TAVARES et al., 2014).

A Portaria CFE nº 70, de 9 de dezembro 1972, demonstra que os processos tinham início no Protocolo do CFE. Em seguida, o Conselho deveria designar uma Comissão para a visita *in loco* da instituição. Durante a visita, outra novidade: a Comissão deveria preencher um conjunto de formulários a ela destinados, cuja explicação era dada no “Manual do Verificador”. Preenchidos os formulários, a Comissão emitiria uma declaração conclusiva sobre a aprovação ou não do projeto

de autorização para IES. O parecer final era dado pelo CFE (SILVA, 2007).

O conjunto de documentos a serem entregues pela IES no momento da solicitação da autorização ou do reconhecimento foi detalhado na Resolução CFE nº 29, de 14 de junho de 1974, que ordenava a apresentação:

- 1) da natureza jurídica da instituição e comprovação da idoneidade moral de seus dirigentes;
- 2) do patrimônio e capacidade financeira;
- 3) dos edifícios e demais instalações;
- 4) dos equipamentos e laboratórios;
- 5) da biblioteca;
- 6) do estatuto e regimento geral;
- 7) da qualificação do corpo docente;
- 8) dos dados relativos ao corpo discente, quando se tratar de reconhecimento;
- 9) da prova de que a localidade possui condições materiais e culturais adequadas ao funcionamento de uma universidade, tais como sistema escolar, biblioteca, associações ou instituições culturais, científicas ou profissionais, além de outros elementos que demonstrem o grau de desenvolvimento do meio;
- 10) do projeto de organização e funcionamento da universidade que incluirá sua concepção, seus objetivos e suas principais linhas de ação, bem como previsões de crescimento, pelo menos para um período de cinco anos (SILVA, 2007, p. 128).

3.1.3 A Avaliação do Ensino Superior dos anos 1980 aos anos 2000

Em diversos países, este cenário evoluiu, a partir dos anos 1980, para a elaboração de mecanismos de avaliação de resultados das atividades institucionais, tendo os Estados Unidos da América e a Inglaterra centrado suas políticas de avaliação, respectivamente, no sistema de *accountability* e na acreditação paraestatal. Países como França e Holanda implantaram processos avaliativos que passaram a cunhar novas relações entre universidade, Estado e sociedade, fazendo da avaliação muito mais do que um conjunto de regras de supervisão ou condições mínimas de funcionamento (TAVARES et al., 2014).

Em 1982, os processos de autorização e de reconhecimento sofreram uma alteração com uma nova regulamentação, Silva (2007) relembra da alteração do artigo 47, da Lei nº 5.540, de 20 de dezembro de 1968. Assim, no Decreto nº 87.911, de 7 de dezembro de 1982, ficou definido que, para que uma nova universidade fosse criada, seria necessária a autorização dada pelo Poder Executivo Federal, ouvido o Conselho de Educação competente. Além disso, foi determinado que, no parecer do Conselho de Educação, deveria constar a análise sobre:

- a) o satisfatório atendimento das necessidades locais (de onde seria instalada a IES) de 1º e 2º graus;
- b) a necessidade social da criação de universidade ou de estabelecimento isolado, ou de novos cursos neste último tipo de estabelecimento, mediante indicadores específicos e objetivos;
- c) a efetiva disponibilidade de meios para atender à instalação, à manutenção e ao funcionamento dos cursos. (DECRETO Nº87.911, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1982, ART. 2º)

Silva (2007) ressalta que o cumprimento desse disposto começou a ser observado a partir do ano seguinte, com a aprovação pelo CFE da Resolução nº 3, de 28 de fevereiro de 1983, que orientou os processos de autorização e de reconhecimento de universidades durante toda a década de 1980 e parte da década de 1990. Essa Resolução determinava que o funcionamento de qualquer universidade deveria ser precedido:

- a) de ato de reconhecimento, quando criada a partir de estabelecimentos de ensino superior preexistentes; ou
- b) ato de autorização; quando inexistentes (art.2º).

É importante lembrar que, até o início da década de 1980 e início dos anos 1990, a avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Neste contexto surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, que elaborou questionários respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes. Dois temas foram abordados na proposta: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de

levantamento e análises de dados institucionais colhidos por meio de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores (SINAES, 2009).

A partir de 1985, surgiu no Ministério da Educação (MEC) a proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) com fins regulatórios contrapondo à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, dos alunos, cursos e instituições, mantendo-se a preocupação com as dimensões institucionais. Neste mesmo período, surgiram igualmente os primeiros relatos de experiências de avaliação, em instituições públicas, com perspectiva formativa (SINAES, 2009).

Na América Latina, na década de 1990, diversos países começaram a organizar estruturas e mecanismos de avaliação da Educação Superior, pautados em duas concepções de avaliação: A primeira, de abordagem predominantemente quantitativa, ocupado em mensurar desempenhos e resultados, a fim de criar hierarquias de “excelência” e supervisão dos modos de funcionamento institucional, focado na regulação, punição e controle de desempenho, centrando-se em instrumentos standardizados; a segunda, de abordagem predominantemente qualitativa, orientado para a qualificação das instituições e do sistema por meio de mecanismos e processos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional (TAVARES et al., 2014).

Nas palavras de Silva (2007), o Brasil segue um movimento semelhante e estabelece, ao longo da década de 1990 e anos 2000, um conjunto de normas referentes aos processos de credenciamento e credenciamento da Educação Superior, constituído pelas seguintes portarias e resoluções:

- Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 – Altera os dispositivos da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências;
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997 – Regulamenta o sistema federal de ensino;
- Decreto 3.860, de 10 de março de 2001 – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências;
- Portaria MEC 302, de 07 de abril de 1998 – Estabelece regras sobre o processo de

- avaliação das instituições de educação superior;
- Portaria MEC 637, de 13 de maio de 1997 – Dispõe sobre o credenciamento de universidades;
 - Portaria MEC 639, de 13 de maio de 1997 – Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o sistema federal de ensino superior;
 - Portaria MEC 640, de 13 de maio de 1997 – Dispõe sobre o credenciamento de faculdades, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores;
 - Resolução CNE/CES 10, de 11 de março de 2001 – Dispõe sobre o credenciamento, manutenção e transferência de mantença;
 - Resolução CNE/CES 23 de 05 de novembro de 2002 – Dispõe sobre o credenciamento de universidades e centros universitários (SILVA, 2007, p. 176).

Na LDB, no art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos. Pelo inciso V, cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. O inciso VI definiu a tarefa de “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”. Já o inciso VII demarcou a necessidade de “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. Ademais, dispôs o inciso VIII que à União cabe “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (SINAES, 2009, p. 37).

De forma direta, a LDB estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação na Educação Superior. De acordo com o art. 9º, IX, cabe ao governo federal “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (SINAES, 2009, p. 45). Silva (2007) relembra que, no que diz respeito à diversificação institucional, o Decreto nº 2.207, de 1997, define que:

Art. 4º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores (SILVA, 2007, p. 61).

Nos anos 2000, cabe destaque para os elementos do Plano Nacional de Educação (PNE), editado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem sua origem no art. 214, da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º) da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei que aprovou o PNE dispõe, em seu art. 4º, que a União “instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”, estabelecendo para cada nível educacional, um “diagnóstico”, “diretrizes” e “objetivos e metas”. Nas diretrizes específicas para a Educação Superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação (SINAES, 2009).

O Plano Nacional de Educação definiu um total de 23 objetivos e metas para a Educação Superior, dentre eles **destacam-se os relacionados à avaliação:**

- 1) Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 2) Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa;
- 3) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas;
- 4) Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;

5) A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos (SINAES, 2009, p. 31).

Segenreich (2009) considera que o Plano Nacional de Educação tem sido um marco divisório que tem servido de parâmetro para as novas configurações do ensino superior brasileiro, principalmente no que tange a expansão das matrículas do sistema privado.

3.2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Cunha (2004) alerta que, de certa forma, todo o Ensino Superior brasileiro era, no Império, estatal e centralmente controlado. Ao adaptar o formato do Estado à federação dos poderes regionais, a República quebrou esse padrão. Para isso foi importante o ideário positivista, que preferia o Ensino Superior deixado ao livre jogo do mercado, enquanto a “doutrina” estivesse em elaboração pela “classe espiritual”. Mas a força detida no Estado pelos profissionais (médicos, engenheiros e advogados) fez com que as Instituições de Ensino Superior herdadas do Império permanecessem estatais. Paralelamente, os positivistas inventaram o modelo brasileiro de credenciamento, até hoje em vigor, em linhas gerais (CUNHA, 2004).

Quadro 16 - Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira

PROGRAMA /ANO	SÍNTESE DOS PROGRAMAS
PARU 1983	Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Surge por iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES), no final do governo militar. As discussões centrais do PARU situavam-se em torno da gestão das instituições e da produção e disseminação do conhecimento. Teve curta duração, mas não há consenso entre autores sobre seu encerramento, que se deu entre 1984 e 1986.
CNRES 1985	A Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. A comissão era composta por

Quadro 16 - Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira

PROGRAMA /ANO	SÍNTESE DOS PROGRAMAS
	24 membros com formação e posições públicas heterogêneas. O trabalho da comissão foi relatório intitulado “uma nova política para a educação brasileira, enfatizando a necessidade da criação de uma nova política para a educação superior brasileira, não uma nova lei. Foi instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985.
GERES 1986	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior. Foi criado como um grupo interno de cinco pessoas do MEC, como uma continuidade dos trabalhos da CNRES. Dentre os resultados de trabalho do grupo, destaca-se a proposição que defende a manutenção de instituições de educação superior voltadas apenas ao ensino, contrária ao princípio de indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, determinados na Lei 5.5540/68. Foi criado por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986.
PAIUB 1993	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Teve base conceitual elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Era voluntário e teve adesão lenta e aleatória. A avaliação institucional era composta de três etapas, a avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação, que consolidava as duas anteriores. O relatório final era analisado pelo Comitê Assessor do PAIUB (Portaria MEC n.º 202/98).
ENC/PROVÃO 1996-2003	Exame Nacional de Cursos, também conhecido como provão. Ideologicamente tem a finalidade de verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos alunos concluintes, possibilitando o aprimoramento dos cursos, a identificação e correção de deficiências. Muito criticado na literatura acadêmica pela

Quadro 16 - Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira

PROGRAMA /ANO	SÍNTESE DOS PROGRAMAS
	<p>mediatização de seus resultados pelas IES. Implantado pela a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.</p>
ACE 2003	<p>Avaliação das Condições de Ensino. Estabelecia uma sistemática de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Previa a avaliação institucional, avaliação do ensino por meio das condições de oferta e pelos resultados do ENC, além da avaliação dos programas de mestrado e doutorado. Estabelecida pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 e revogada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.</p>
SINAES 2004	<p>Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Pressupõe uma avaliação integrada com diversos instrumentos. Auto-avaliação, conduzida pela própria IES através da CPA (Comissão Própria de Avaliação). Avaliação externa (<i>in loco</i>), feita por membros externos da comunidade acadêmica. Censo da Educação Superior, instrumento independente com diversos elementos quantitativos. Cadastro, com dados referentes às IES e seus respectivos cursos. Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Instituído pela Lei n o 10.861, de 14 de abril de 2004.</p>
ENADE 2004	<p>Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. É considerado componente curricular obrigatório para a conclusão do curso superior. Tem como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. É composto por uma prova e três questionários, o do estudante, do coordenador e da própria prova. Instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.</p>

Fonte: Adaptado de: Zandavalli (2009); Barreyro e Rothen (2008)

A Lei nº 9.131, de 1995, estabeleceu avaliações periódicas das IES e criou o Exame Nacional de Cursos - ENC (o antigo “provão”):

Art. 3º [...] o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. [...]

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes.

3.3 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES

O SINAES foi estabelecido pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e em seu artigo 2º estabelece como premissas que, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá ser assegurado o caráter público de todos os processos avaliativos, o respeito à identidade e à diversidade, e a garantia de participação de todos os segmentos envolvidos: corpo docente, discente e técnico-administrativo e também representantes da sociedade civil.

O SINAES propõe assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma

construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (SINAES, 2009).

Quanto à globalidade da avaliação, sabe-se que o Estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoria. Os processos de avaliação nas instituições devem integrar diversos procedimentos e instrumentos, na forma de estudos, discussões, juízos de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais. Essas ações avaliativas podem ter como objeto aspectos determinados, como a administração, docência, pesquisa, relações com a sociedade, vida comunitária, unidades, cursos, programas etc., mas jamais podem perder de vista a perspectiva da globalidade (SINAES, 2009). Com relação à premissa da globalidade na Avaliação Institucional, Dias Sobrinho (2008, p. 201) postula que:

A avaliação institucional deve ser um empreendimento que busque compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição. É impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feita através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído. As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco. A avaliação, portanto, não é somente um processo de inteligibilidade e produção de sentidos que se basta a si mesmo, mas é também processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema. Assim concebida, a avaliação tem um sentido pedagógico de autonomização e de autorregulação, e se relaciona com os projetos e processos institucionais de formação e gestão, ao mesmo tempo que é uma política pública inscrita nos programas do Estado.

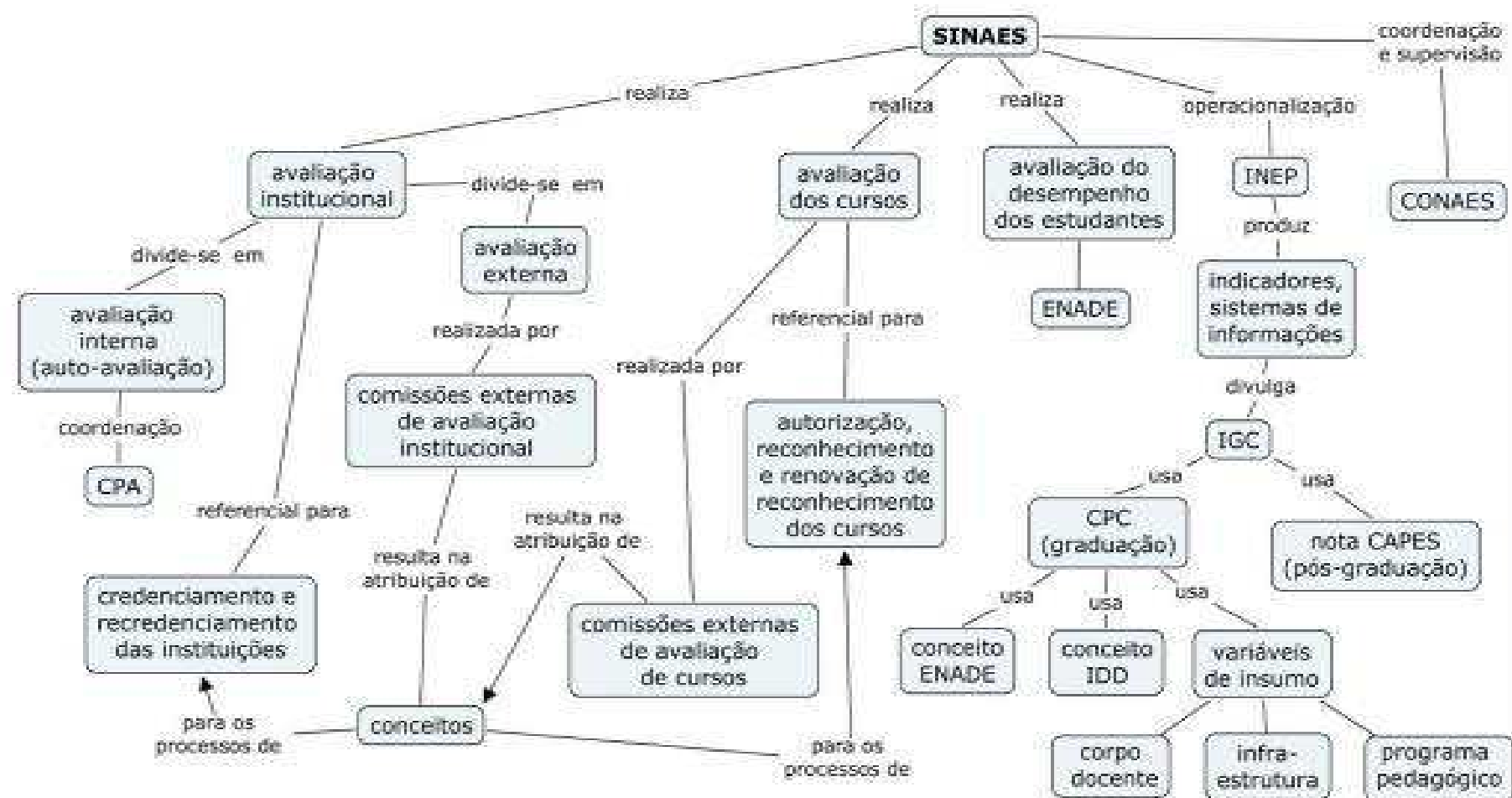
No quesito legitimidade, é necessário que se assegure uma legitimidade técnica, amparada pela teoria, pelos procedimentos

metodológicos, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica. A avaliação precisa ter, também, legitimidade ética e política, assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade, participação democrática e também pelas qualidades profissionais e cidadãos de seus atores (SINAES, 2009).

No aspecto da continuidade, sabe-se que processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano. Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa e a um processo coerentes, produzem uma falsa ideia de avaliação: o processo complexo e multidimensional da avaliação acaba se reduzindo a um instrumento, e este é tomado como se fosse a única forma possível de avaliar ou até mesmo como a própria avaliação (SINAES, 2009).

Dias Sobrinho (2008) caracteriza avaliação educativa como aquela que gera uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social e elevação material e espiritual da sociedade. A avaliação da educação tem que ser ela mesma educativa, com caráter formativo ou pedagógico do próprio processo de avaliação. O caráter formativo pressupõe a avaliação como um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade.

Figura 1 – Funcionamento do SINAES



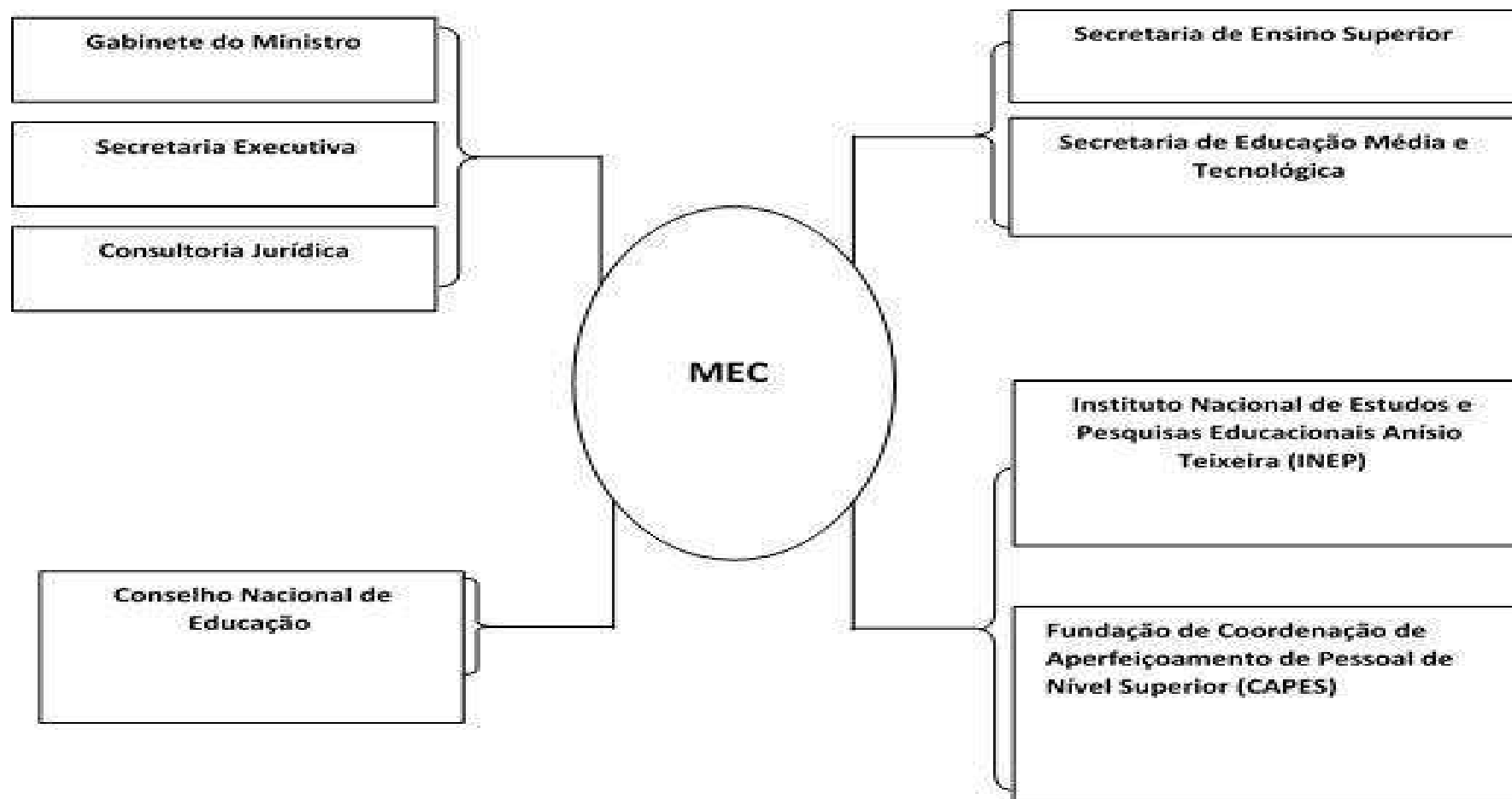
Fonte: Matos (2010)

3.3.1 Atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação

A partir do Decreto nº 3.501, de 12 de junho de 2000, o MEC passa a ter a denominação de Ministério da Educação e tem sua área de competência na pesquisa educacional alterada para a de “avaliação, informação e pesquisa educacional” (art. 1º, inciso IV). Por meio do Decreto nº 3.501 os assuntos de competência do MEC passam a ser:

- a) política nacional de educação;
- b) educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério.

Figura 2 – Principais órgãos federais de Educação Superior do MEC por função (Decreto nº 4.633 e nº 4.637, de 21 de março de 2003)



Fonte: SINAES (2009).

A Secretaria de Educação Superior (SESU) tem entre suas atribuições, definidas pelo Decreto nº 1.917/96 e mantidas pelos Decretos nº 4.637 e nº 4.791, de 2003, a responsabilidade de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior”. Além das tarefas de supervisão das IES mantidas pela União e pela iniciativa privada (SINAES, 2009).

Com relação ao INEP, com finalidades definidas pelo Decreto nº 4.633/03, destacam-se, a seguir, as principais competências de duas de seis diretorias.

- Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (art. 8º):

- 1) propor e coordenar a política de disseminação e documentação de informações educacionais do Inep, oferecendo suporte à divulgação de resultados e produtos dos sistemas de avaliação e de indicadores e estatísticas educacionais, em articulação com os outros órgãos do Inep;
- 2) coordenar a coleta, a sistematização e a produção de informações referenciais em educação;
- 3) propor e coordenar a política de atualização e aquisição de material bibliográfico e documental, visando constituir acervo especializado nas áreas de atuação do Inep;
- 4) desenvolver, manter e dar suporte aos sistemas informatizados e aos bancos de dados do Inep, bem como administrar os recursos de informação e informática da Instituição;
- 5) organizar e sistematizar dados e informações relacionados às áreas responsáveis pelos processos de estudo e avaliação educacional;
- 6) planejar, coordenar, orientar e controlar a execução das atividades de programação visual, linha editorial, publicações e eventos do Inep.

- Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (art. 10):
 - 1) propor, planejar, programar e coordenar ações voltadas à produção de dados estatísticos da educação superior;
 - 2) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a coleta de dados e informações da educação superior;
 - 3) promover a coleta sistemática de estatísticas da educação superior;
 - 4) propor, planejar, programar e coordenar ações voltadas para a avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, articulando-se com os sistemas federal e estadual de ensino;
 - 5) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização do Exame Nacional de Cursos (ENC); e
 - 6) coordenar o processo de aplicação e consolidar os resultados e produtos referentes ao ENC.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. No que se refere à sua composição, o CNE, na Lei nº 9.131/95, define que o Conselho será formado por duas câmaras: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. Algumas atribuições da Câmara da Educação Superior, definidas na Lei nº 9.131/95, foram posteriormente modificadas pela Medida Provisória nº 2.216-37. As atuais atribuições da CES são: analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da Educação Superior; oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação; deliberar sobre normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a autorização, o reconhecimento, a renovação e a suspensão do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por Instituições de Ensino Superior; deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para o credenciamento, o

recredenciamento periódico e o descredenciamento de Instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Federal de Ensino, bem assim a suspensão de prerrogativas de autonomia das instituições que dessas gozem, no caso de desempenho insuficiente de seus cursos no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação; deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento periódico de universidades e centros universitários (SINAES, 2009).

3.3.2 Metodologia da Avaliação Institucional

A avaliação, em suas diversas dimensões, é permanente, mas se realiza por ciclos, ou seja, apresenta periodicamente os seus resultados. O período estabelecido aqui para cada ciclo completo e para todas as instituições do sistema de educação superior é de, no máximo, três anos. Entretanto, anualmente, as IES tornarão públicas as informações relativas a alguns aspectos do desenvolvimento de seu processo contínuo, especialmente as informações demandadas pelo Cadastro e pelo Censo da Educação Superior (SINAES, 2009).

A avaliação institucional combina elementos de avaliação interna e externa. Um dos elementos da avaliação interna é a autoavaliação. A autoavaliação articula vários instrumentos:

- a) um auto estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro, censo; e
- b) o novo instrumento, o Paideia, Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (SINAES, 2009, p. 189).

Estes instrumentos conterão a explicitação de informações quantitativas e a execução dos procedimentos qualitativos de interpretação e de valoração, que constituirão as bases de um relatório consubstanciado de autoavaliação, que deve ser encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que por sua vez o encaminhará à(s) comissão(ões) externa(s) de avaliação (SINAES, 2009).

Uma vez realizado um significativo processo de autoavaliação e consolidado um relatório consistente, detalhado e aprovado por suas instâncias superiores, a IES se submete a uma avaliação externa. Essa

avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias (SINAES, 2009).

A avaliação Institucional, para que ocorra, deve, portanto, seguir as proposições estabelecidas pelo SINAES em seu Art. 3º, que usa como critério dez dimensões de caráter obrigatório, sob as quais a avaliação das IES deveriam se pautar (BRASIL, 2004e):

- a) Dimensão 1: A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- b) Dimensão 2: Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão;
- c) Dimensão 3: Responsabilidade social da IES;
- d) Dimensão 4: Comunicação com a sociedade;
- e) Dimensão 5: Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho;
- f) Dimensão 6: Organização e gestão da instituição;
- g) Dimensão 7: Infraestrutura física e recursos de apoio;
- h) Dimensão 8: Planejamento e avaliação;
- i) Dimensão 9: Políticas de atendimento aos estudantes;
- j) Dimensão 10: Sustentabilidade financeira.

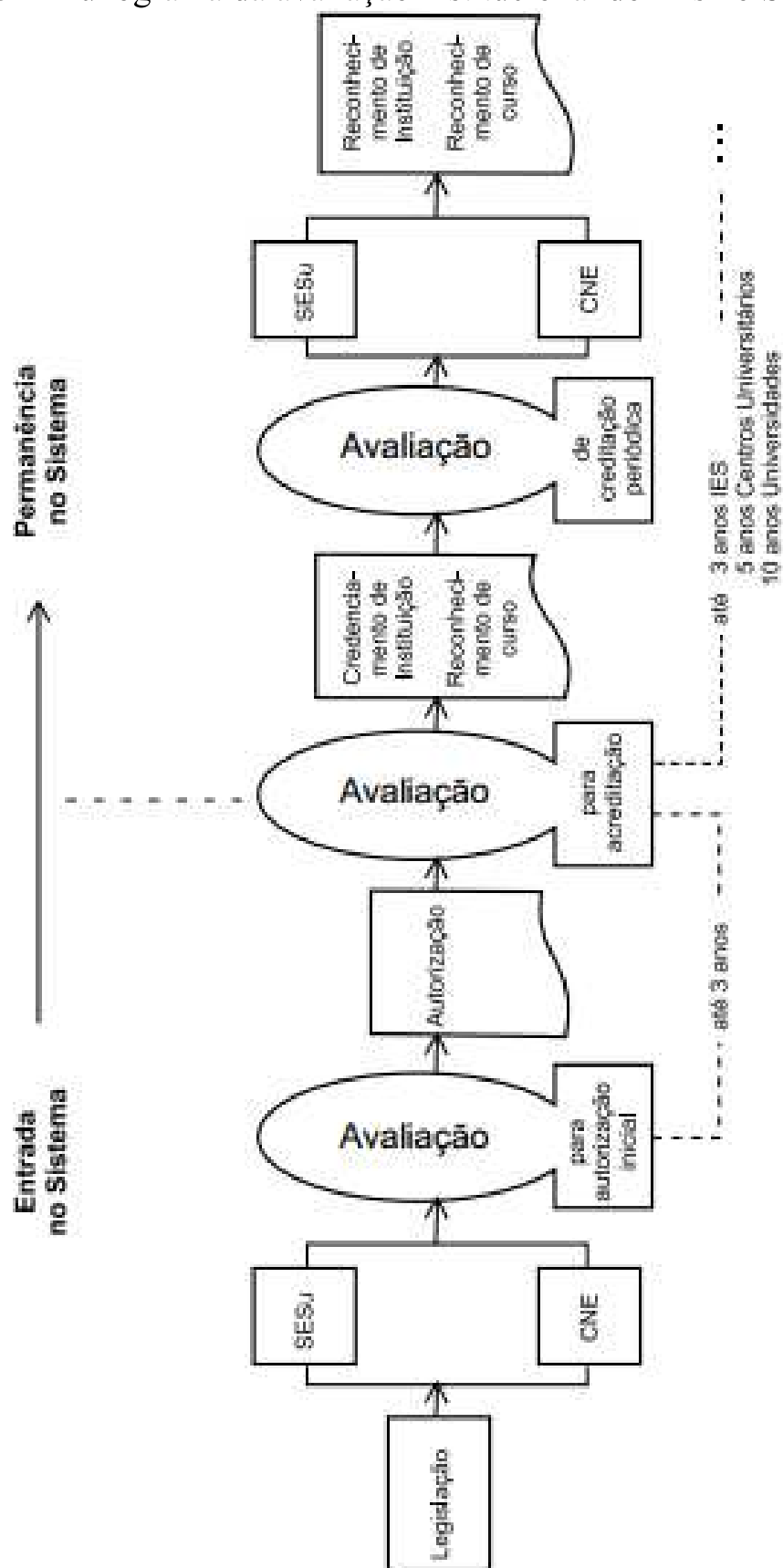
Um novo ciclo de avaliação será retomado após o recebimento do relatório preparado pela CONAES, que conterà os resultados do processo avaliativo encerrado. As instituições devem levar em conta as recomendações para a melhoria e, se for o caso, as explícitas determinações de medidas que devem ser tomadas ou as exigências a serem cumpridas. Este novo ciclo seguirá os mesmos procedimentos gerais do anterior, agora num novo patamar de análise e avaliação, devendo superar as deficiências verificadas e, obrigatoriamente, incluir o cumprimento das determinações exaradas pelo poder público no ciclo anterior (SINAES, 2009).

Os resultados das avaliações são representados em uma escala de cinco níveis e serão considerados nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições:

- Os níveis 4 e 5 expressam condições acima das satisfatórias.
- O nível 3 expressa condições satisfatórias.
- Os níveis 1 e 2 expressam condições insatisfatórias (SINAES, 2009, p. 154).

Em caso de resultado insatisfatório, a instituição é avaliada *in loco*. Se confirmado o conceito abaixo de 3, será celebrado um termo de compromisso entre a Instituição de Ensino Superior e o MEC, contendo, entre outras disposições: (i) o diagnóstico das condições insatisfatórias; (ii) as providências a serem tomadas para corrigir as condições insatisfatórias; e (iii) os prazos e metas para recuperação. O não cumprimento, total ou parcial, das condições previstas no termo de compromisso pode resultar em uma ou mais penalidades aplicadas pelo MEC, a saber: (i) suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; (ii) cassação do credenciamento ou credenciamento da instituição e da autorização de funcionamento de seus cursos; e (iii) advertência, suspensão ou cassação do mandato dos coordenadores acadêmicos, no caso de instituições de Ensino Superior públicas (SINAES, 2009).

Figura 3 – Fluxograma da avaliação institucional do Ensino Superior



Fonte: SINAES (2009).

Para a avaliação institucional fica instituída a Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, que institui o Índice Geral de Cursos (IGC) dos Institutos de Ensino Superior (IES). O IGC consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O IGC será calculado com base nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes. A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado). Nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I (SINAES, 2009).

3.3.3 Metodologia para Avaliação de Cursos Superiores

Para verificação dos critérios de qualidade do curso, constantes no portal do e-MEC, são considerados:

- O Conceito de Curso (CC): O conceito de curso é atribuído pela avaliação *in loco*, e é calculado conforme o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (ANEXO A);
- O Conceito Preliminar de Curso (CPC), na hipótese de inexistência do CC: instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, passa a ter a seguinte composição: INSUMOS (40%), sendo: 20% a titulação de doutores; 5% a titulação de mestres; 5% regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura; 5% questão pedagógica; e ENADE (60%).
- O conceito obtido pelo curso no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), na hipótese de inexistência do CC e

do CPC. O ENADE tem o objetivo de verificar o conhecimento e a habilidade técnica do corpo discente. Cada prova do ENADE é desenvolvida de acordo com o teor e os currículos específicos de cada curso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os cursos são avaliados a cada três anos, compondo o ciclo avaliativo do SINAES. A partir de 2008, o conceito ENADE passou a considerar em seu cômputo apenas o desempenho dos alunos concluintes. Assim, os cálculos que geram o resultado final consideram apenas os alunos concluintes participantes do Enade. Cursos que não possuem concluintes ficam sem conceito. A prova do ENADE é dividida em duas partes: Conteúdo de Formação Geral, comum a todos os cursos e Componente Específico, referente a cada curso. A Nota ENADE é calculada pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes na Formação Geral e no Componente Específico. A parte referente à Formação Geral corresponde a 25% da nota final, e a nota referente ao Componente Específico corresponde a 75% do total (SINAES, 2009, p. 41).

De forma sintética, o SINAES possui os seguintes componentes e subcomponentes:

- **Avaliação Institucional:** Autoavaliação (realizada pelas CPAs e a avaliação externa *in loco*, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP pertencentes ao Basis do SINAES).
- **Avaliação de Curso:** Pelos pares na avaliação *in loco*, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA.

- **Avaliação do Desempenho dos estudantes:** através de um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES) (antigo questionário socioeconômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova (SINAES, 2009, p. 327).

Para atribuição do conceito de curso através da avaliação *in loco* é utilizado o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (IACG), presente no anexo C deste estudo. O IACG, instituído pela Portaria MEC nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011, possui 4 dimensões avaliativas a saber:

Tabela 3 – Indicadores da dimensão 1 do IACG

Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica
Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.
INDICADORES
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 (TCC); 1.11. Apoio ao discente; 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; 1.13. Atividades de tutoria; 1.14. Tecnologias de informação e comunicação - TICs - no processo ensino-aprendizagem; 1.15. Material didático institucional; 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes; 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; 1.18. Número de vagas; 1.19. Integração com as redes públicas de ensino; 1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS; 1.21. Ensino na área de saúde; 1.22. Atividades práticas de ensino.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2012).

Tabela 4 – Indicadores da dimensão 2 do IACG

Dimensão 2 - Corpo docente e tutorial
Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.
INDICADORES
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE; 2.2. Atuação do (a) coordenador (a); 2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância; 2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a); 2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso; 2.6. Carga horária de coordenação de curso; 2.7. Titulação do corpo docente do curso; 2.8. Titulação do corpo docente do curso - percentual de doutores; 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso; 2.10. Experiência profissional do corpo docente; 2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica; 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente; 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes; 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente; 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica; 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso; 2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância; 2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante; 2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica; 2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente.

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2012).

Tabela 5 – Indicadores da dimensão 3 do IACG

Dimensão 3 - Infraestrutura
Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.
INDICADORES
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. Salas de aula; 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática; 3.6. Bibliografia básica; 3.7. Bibliografia complementar; 3.8. Periódicos especializados; 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade; 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade; 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços; 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística); 3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas; 3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação; 3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial; 3.16. Sistema de referência e contrarreferência; 3.17. Biotérios; 3.18. Laboratórios de ensino; 3.19. Laboratórios de habilidades; 3.20. Protocolos de experimentos; 3.21. Comitê de ética em pesquisa.
Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2012).

Tabela 6 – Indicadores da dimensão 4 do IACG

Dimensão 4 – Requisitos Legais e Normativos	
Dispositivo Legal	Explicitação do Dispositivo
1	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.</p> <p>O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.</p>
2	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)</p> <p>A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?</p>
3	<p>Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)</p> <p>Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?</p>
4	<p>Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010)</p> <p>O NDE atende à normativa pertinente?</p>
5	<p>Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006)</p> <p>A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?</p>
6	<p>Carga horária mínima, em horas - para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Nº 10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº 3, 18/12/2002)</p> <p>Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?</p>
7	<p>Carga horária mínima, em horas - para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP Nº 1 /2006 (Pedagogia)</p> <p>O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?</p>

Tabela 6 – Indicadores da dimensão 4 do IACG

Dimensão 4 – Requisitos Legais e Normativos	
Dispositivo Legal	Explicitação do Dispositivo
8	<p>Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)</p> <p>O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?</p>
9	<p>Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)</p> <p>A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?</p>
10	<p>Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005)</p> <p>O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?</p>
11	<p>Prevalência de avaliação presencial para EaD (Dec. N° 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)</p> <p>Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?</p>
12	<p>Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)</p> <p>As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?</p>
13	<p>Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)</p> <p>Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?</p>

Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (2012).

Os indicadores das dimensões são relativos a cursos todas as modalidades de cursos superiores brasileiros, presenciais e a distância. Quando um indicador não se aplica a determinado curso ele é assinalado com a opção NSA (não se aplica).

O Quadro 17 ilustra as transformações no ENADE em comparação com o ENC/PROVÃO e as respectivas vigências de conceitos e índices.

Quadro 17 – Transformações ENC-PROVÃO/ENADE: vigência de conceitos e índices

Características Prova/Ano	ENC-Provão 1996 a 2003	ENADE 2004 a 2007	ENADE 2008 e 2009	ENADE 2010	ENADE a partir de Portaria nº 40/2007 (rep. 2010)
Ingressantes		x	x	X	
Concluintes	X	x	x	X	X
Amostral		x	x		
Censitária	X			X	X
Índices			CPC/IGC	CPC/IGC	CPC/IGC

Fonte: Barreyro e Rothen (2014).

Cabe destacar que, a partir de 2010, o ENADE avalia apenas os concluintes dos cursos, não mais ingressantes e concluintes, como na proposta inicial em 2004. Como semelhanças com o ENC/PROVÃO fica a intenção de realizar uma avaliação censitária dos estudantes.

3.3.4 Banco de avaliadores do SINAES (BASIS)

A Portaria nº 1.027, de 16 de maio de 2006, dispõe sobre o banco de avaliadores do SINAES, o Basis, que trata dos seguintes preceitos:

Art. 2º O Basis constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das comissões de avaliação in loco.

§ 1º O funcionamento do Basis obedecerá aos seguintes princípios: I - legalidade; II - impessoalidade; III - moralidade; IV - publicidade e transparência; V - eficiência e economicidade; VI - segurança jurídica; VII - interesse público; VIII - melhoria da qualidade da educação superior; IX - os compromissos, as responsabilidades sociais e a missão pública das instituições de educação superior; e X - o respeito à identidade e à diversidade das instituições de educação superior e dos cursos superiores.

§ 2º O banco de avaliadores será mantido pelo INEP, assegurada a publicidade de todos os avaliadores cadastrados e de todos os procedimentos, relatórios e resultados de avaliação in loco.

Art. 3º O Basis será composto, pela seleção de avaliadores prevista no art. 4º, a partir de: I - avaliadores indicados pelos conselhos superiores das instituições de educação superior; II - avaliadores indicados pelos colegiados responsáveis pelos cursos de graduação; III - avaliadores indicados por entidades científicas ou educacionais cadastradas no INEP; IV - avaliadores inscritos.

§ 1º Os conselhos superiores das instituições de educação superior poderão indicar até seis avaliadores, no caso de universidades; até quatro avaliadores, no caso de centros universitários e centros federais de educação tecnológica; e dois avaliadores, no caso de faculdades, isoladas e integradas, e de institutos superiores de educação, sendo, em qualquer caso, pelo menos a metade dos indicados externa à instituição.

§ 2º Os colegiados responsáveis pelos cursos de graduação poderão indicar até quatro avaliadores,

sendo pelo menos a metade dos indicados externa à instituição.

§ 3o As entidades científicas ou educacionais cadastradas no INEP poderão indicar até cinco avaliadores.

§ 4o A inscrição deverá ser feita pelo próprio interessado.

§ 5o As indicações previstas nos incisos I, II e III serão formalizadas pelos dirigentes máximos das instituições de educação superior e das entidades científicas e educacionais cadastrado no INEP.

Art. 4o Os avaliadores serão selecionados conforme os seguintes procedimentos: I - pré-seleção pelo INEP conforme o perfil acadêmico e profissional previsto no art. 5o, de forma que o Basis seja composto por avaliadores com a maior qualificação acadêmica possível; e II - seleção final pela CTAA. Art. 5o Os avaliadores deverão preencher os seguintes requisitos mínimos quanto ao perfil acadêmico e profissional: I - titulação mínima de doutor; II - efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”; III - reputação ilibada; IV - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias; V - disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais.

§ 1o Avaliadores de instituições de educação superior devem demonstrar experiência em gestão educacional de, no mínimo, três anos, em cargos equivalentes a reitoria, pró-reitoria, presidência, diretoria, coordenação, chefia, assessoria, participação em comissões e colegiados, dentre outros.

§ 2o Avaliadores de cursos de graduação devem demonstrar experiência profissional em ensino, pesquisa ou extensão, em nível superior, de no mínimo cinco anos.

§ 3o Os avaliadores indicados deverão apresentar, ainda, informações quanto à experiência anterior em avaliações de cursos ou instituições de educação superior ou em atividades que comprovem conhecimento da educação superior brasileira, bem como quanto à eventual experiência

em educação a distância ou em educação tecnológica.

§ 4o Excepcionalmente, poderão ser selecionados avaliadores que não atendam ao disposto no inciso I, fundamentadamente, em função das características próprias dos cursos avaliados, e desde que comprovado o notório saber e a reconhecida qualificação para atuar como avaliador.

§ 5o Em caso de empate na seleção dos indicados, serão adotados, como critérios de desempate, sucessivamente, os incisos I a IV do caput deste artigo e, persistindo o empate, serão selecionados os indicados mais titulados.

Art. 6o A designação das comissões de avaliação in loco será realizada por sorteio, vedada a designação de avaliador indicado pela própria instituição avaliada, de forma a assegurar a isenção dos avaliadores e a diversidade na composição das comissões.

§ 1o A designação das comissões de avaliação in loco observará, quanto ao recolhimento da taxa de avaliação, o disposto na Lei no 10.870, de 2004.

§ 2o O sorteio deverá ser realizado de forma a garantir a presença de avaliadores indicados por instituições públicas e privadas.

§ 3o A designação das comissões observará a necessidade de avaliadores com experiência em educação a distância e educação tecnológica, conforme o caso.

§ 4o Os avaliadores não poderão ser oriundos da mesma unidade da federação da instituição de educação superior ou do curso de graduação em avaliação, e pelo menos um avaliador deverá ser oriundo da mesma região.

§ 5o O sorteio selecionará os avaliadores titulares e respectivos suplentes.

§ 6o As comissões terão um coordenador, sorteado dentre os avaliadores designados.

Art. 7o As comissões de avaliação in loco de instituições de educação superior serão compostas por no mínimo três e no máximo oito avaliadores.

§ 1o As comissões para avaliação das instituições de educação superior deverão priorizar a experiência em gestão educacional.

§ 2o Para a avaliação de universidades, todos os avaliadores devem ser oriundos de universidades.

§ 3o Para a avaliação de centros universitários, a comissão deverá ser composta por pelo menos um avaliador oriundo de centro universitário e por avaliadores oriundos de universidades.

§ 4o Para a avaliação de faculdades e instituições equiparadas, a comissão deverá ser composta por pelo menos um avaliador oriundo de faculdade ou instituição equiparada e por avaliadores oriundos de universidades ou centros universitários.

Art. 8o As comissões de avaliação in loco de cursos de graduação serão compostas de acordo com os seguintes critérios: I - cursos com até duas habilitações: dois avaliadores; II - cursos com três habilitações: dois ou três avaliadores; III - cursos com quatro habilitações: três ou quatro avaliadores; IV - cursos com cinco ou mais habilitações: de três a oito avaliadores.

§ 1o As comissões para avaliação dos cursos de graduação deverão priorizar a experiência profissional em ensino, pesquisa ou extensão, e contar com pelo menos um avaliador da área do curso avaliado.

§ 2o Para a avaliação de cursos de graduação de universidades, todos os avaliadores devem ser oriundos de universidades.

§ 3o Para a avaliação de cursos de graduação de centros universitários, a comissão deverá ser majoritariamente composta por avaliadores oriundos de centros universitários, devendo ser os demais avaliadores oriundos de universidades.

§ 4o Para a avaliação de cursos de graduação de faculdades e instituições equiparadas, a comissão deverá ser majoritariamente composta por avaliadores oriundos de faculdades e instituições equiparadas.

§ 5o No caso de avaliação de cursos de graduação a distância, as comissões serão preferencialmente compostas por avaliadores que tenham experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação.

§ 6o No caso de avaliação de cursos superiores de tecnologia, as comissões serão preferencialmente compostas por avaliadores com pelo menos três

anos de experiência profissional ou acadêmica na área específica do curso a ser avaliado.

§ 7º Em nenhum caso deverão ser avaliados mais de seis cursos simultaneamente na mesma IES.

§ 8º Em caso de avaliação de mais de um curso de graduação, as comissões deverão ser multidisciplinares e elaborar um relatório único, sob a coordenação de um de seus membros, escolhido por sorteio, em cada caso.

Quadro 18 – Famílias de critérios para seleção dos candidatos a avaliador do SINAES e respectivas ponderações

Família	Indicador		Peso da Família	
Experiência em Gestão Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de curso • Diretor de centro ou faculdade • Pró-reitor ou vice-reitor - Chefe de departamento • Reitor • Presidente de entidade educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Vice-presidente de entidade educacional • Presidente de entidade científica • Membro de conselho superior de IES • Vice-presidente de entidade científica • Coordenador de CPA 	7	50%
Competência Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações concluídas (doutorado) • Orientações concluídas (mestrado) • Outras orientações concluídas • Tempo docência educação superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em bancas julgadoras • Desenvolvimento de material didático-instrucional • Pós-doutorado • Tempo do doutorado 	3	22%

Quadro 18 – Famílias de critérios para seleção dos candidatos a avaliador do SINAES e respectivas ponderações

Competência Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos em eventos nacionais • Trabalhos em eventos internacionais • Artigos em periódicos nacionais • Artigos em periódicos internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos • Livros publicados • Capítulos de livros • Livros organizados - Pesquisador CNPq 	2	14%
Competência Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em projetos • Coordenação de projetos • Trabalhos técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Software, produtos e processos (com registro) • Software, produtos e processos (sem registro) 	1	7%
Atuação em Rede	<ul style="list-style-type: none"> • Indicado pela própria IES • Indicado por outra IES • Redes de colaboradores • Participação em bancas de doutorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em bancas de mestrado • Participação em bancas de graduação • Integrante de Grupo de Pesquisa (CNPq) 	1	7%

Fonte: Ristoff (2006).

3.4 ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DO SINAES

A partir da concepção do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES –, a produção científica que explora o tema é profícua. Muitos trabalhos abordam as semelhanças do SINAES com as políticas de avaliação do Ensino Superior antecessoras. Outros abordam o processo histórico e os aspectos legais considerados para sua constituição. Trabalhos mais recentes analisam as percepções das IES ou de elementos específicos destas, como coordenadores de curso, membros e coordenadores de comissões próprias de avaliação (CPAs), e outros as demandas da sistemática de avaliação regulamentada pelo SINAES. Com o afastamento de sua data de criação, surgem, também, estudos que analisam a evolução de indicadores de elementos específicos constituintes do SINAES, como o ENADE, ou os Índices Gerais de Curso (IGC), conceito preliminar de curso (CC) e outros. Trabalhos mais críticos debatem a eficácia ou a aderência à proposta inicial de 2004. O Quadro 19 resume algumas das principais contribuições sobre avaliação do Ensino superior no âmbito do SINAES.

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
BARREYRO (2004)	Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. O artigo descreve o processo de construção do modelo de avaliação da educação superior brasileira, que implica, na visão da autora, uma mudança de paradigma da avaliação para regulação mercadológica, vigente até 1994.
DIAS SOBRINHO (2004)	Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O autor apresenta a função social da avaliação a partir da proposta de criação e implementação do SINAES. Destaca as bases legais, teóricas e metodológicas do que, segundo o autor, pressupõe um sistema de avaliação vinculado ao sistema de educação superior brasileiro.

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
GOUVEIA et. al. (2005)	Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). O artigo recupera a trajetória da avaliação externa de cursos de graduação no Brasil nas últimas duas décadas e tem como objetivo identificar os mecanismos utilizados pelo Ministério da Educação para a construção do SINAES.
BOTH (2005)	Da avaliação precursora ao complemento da avaliação: PAIUB e SINAES construindo pontes. O artigo busca avaliar até que ponto, em termos de princípios e dimensões, o PAIUB e o SINAES se mostram complementares. Os autores sinalizam que a diferença fundamental está na proposta do SINAES em tornar-se um sistema integrado de avaliação do ensino superior.
DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI (2006)	Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. O artigo busca, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, estabelecer as origens do processo de avaliação no Brasil. Tenciona definir também a sequência histórica dos debates políticos que definiram os programas na área. Busca destacar as concepções metodológicas adotadas por esses programas, os instrumentos de mensuração e acompanhamento desenvolvidos e os sistemas de indicadores criados para aferir a qualidade de ensino nas instituições, bem como o desempenho dos estudantes.
ROTHEN (2006)	Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. O artigo aponta que história da avaliação das instituições de ensino superior brasileiras segue duas vertentes: a da emancipação e a da regulação. Aponta que o

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
	PAIUB tinha caráter regulatório e que a proposta do SINAES é emancipatória.
RISTOFF et. al. (2006)	Basis-: Banco de avaliadores do SINAES e perfil dos integrantes. Detalha a sistemática de criação do banco de avaliadores do SINAES, o Basis em maio de 2006, a partir das novas diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Detalha que no processo inicial participaram 11.883 candidatos de processo público que envolveu indicações, inscrições e seleção final.
VERHINE; DANTAS; SOARES (2006)	Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Os autores analisam, de maneira comparativa, o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante – ENADE, e o Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como Provão. Os autores apontam similaridades entre os dois exames quanto aos processos técnicos sem, no entanto, que o ENADE consiga sanar problemas identificados na abordagem anterior, o ENC.
KAREN NUNES; SCHIDMIT (2007)	SINAES: da Concepção à Ação. Uma Análise a Partir da Experiência da Unisc. O artigo busca socializar a experiência de avaliação institucional vivenciada pela Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, sob a vigência do SINAES. São elencados alguns dos princípios e diretrizes centrais ao Sistema, a inovação que representam e a sua recepção por parte da UNISC. Os autores apontam elementos que, na visão dos mesmos, contribuíram para a assertiva da IES quanto aos elementos pertencentes à Avaliação do SINAES.
MARCHELLI (2007)	O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
	<p>Brasil: considerações sobre os indicadores. O artigo analisa as diretrizes conceituais e as orientações gerais utilizadas para avaliação externa no SINAES. O estudo apresenta os principais conceitos em torno dos quais a literatura nacional e estrangeira estabelece os princípios da avaliação externa. As análises focam os critérios utilizados para a atribuição de conceitos aos indicadores da Titulação, Regime de Trabalho e Publicações do Corpo Docente.</p>
<p>BARREYRO (2008)</p>	<p>De exames, rankings e mídia. O texto analisa o aparecimento do Índice Geral de Cursos (IGC) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC), no contexto da avaliação desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A autora questiona o “surgimento” destes índices, não previstos na proposta inicial do SINAES em 2004, por gerarem um “ranking” no qual as IES se apoiam de forma midiática.</p>
<p>BRITO (2008)</p>	<p>O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. O artigo apresenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) analisando aspectos relativos aos fundamentos do exame e sua implantação.</p>
<p>CARNEIRO; NOVAES (2008)</p>	<p>As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. O artigo investigou as percepções dos coordenadores de CPA's de IES Privadas de Salvador-BA, acerca da participação e da avaliação no processo de regulação requerido pelo SINAES. Analisou também das principais dificuldades encontradas pelas comissões para atender a legislação vigente.</p>

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
GIOLO (2008)	“SINAES” Intermitentes. O artigo analisa o SINAES destacando a importância da visita in loco e da participação da comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que questiona a tendência que pretende restringir a abrangência desse sistema. Alerta para o fato de que cursos com índice igual ou superior a 3 no ENADE, são dispensados da avaliação <i>in loco</i> para renovação do reconhecimento de curso.
LIMANA (2008)	Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES. O artigo trata da descontinuidade das políticas públicas brasileiras e critica as desconstruções que o SINAES vem sofrendo ultimamente, devido aos usos de índices e as práticas de rankings.
BERTOLIN (2009)	Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. O artigo tenciona avaliar e medir o desenvolvimento da qualidade do sistema de educação superior brasileiro no período 1993-2004. Abordou principalmente, segundo as palavras do autor, os desvios causados pelas políticas de mercantilização do ensino superior.
REAL (2009)	Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos. O artigo busca entender os impactos que a política de avaliação da Educação Superior adotada no período de 1995 a 2002 proporcionou à construção da concepção de qualidade nas instituições de Ensino Superior de forma a compreender a sua lógica intrínseca.
ROTHEN; BARREYRO (2009)	Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. O artigo aborda a questão do estado avaliador/regulador no Brasil após a LDB/ 996,

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
	focalizando as agências e instituições que julgam e definem os padrões de qualidade da educação superior (graduação).
BITTENCOURT (2010)	Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. O autor discorre sobre as alterações na composição e nos pesos dos conceitos derivados do ENADE. O artigo analisa o impacto que as mudanças gerariam sobre os conceitos já divulgados de cursos oferecidos por IES privadas e federais brasileiras.
DIAS SOBRINHO (2010)	Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. O artigo estabelece um eixo entre as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira, concebidas e praticadas a partir de 1995, destacando alguns dos efeitos sobre o ensino de graduação.
RIBEIRO (2011)	Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. O aborda as dificuldades decorrentes da elaboração e implementação de um sistema de avaliação para as instituições de ensino superior no Brasil. Trata das dificuldades enfrentadas pelas IES devido das diferentes formas de constituição e tamanho, região geográfica e outros.
AMARAL (2011)	O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. O artigo analisa as ações relacionadas aos processos de avaliação, regulação e financiamento das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. O autor detalha elementos que evidenciam a expansão do setor privado em

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
	detrimento do público e o ranqueamento de IES a partir de índices oriundos do SINAES.
ARAGÃO (2012)	As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. Os autores investigam se as Políticas Públicas de Avaliação implementadas, desde 1995, no Ensino Superior Brasileiro potencializaram efetivas melhorias da qualidade dos cursos superiores. O estudo foi realizado em IES privadas no Estado de São Paulo.
FRANCISCO et. al. (2012)	A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. O artigo aborda a contribuição da avaliação <i>in loco</i> no sentido de promover a consolidação dos princípios norteadores do SINAES a partir de uma reflexão construtiva entre os consultores <i>ad hoc</i> e a instituição.
CALDERÓN; BORGES (2013)	Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. O artigo lança um olhar retrospectivo na construção do campo da avaliação da educação. Este olhar permite a compreensão das atuais tendências da avaliação educacional como elemento constitutivo das políticas educacionais, que assumem cada vez mais matizes transnacionais, seja no âmbito da avaliação da aprendizagem, da avaliação institucional e/ou da avaliação de sistemas. O método para empreender tal intento foi a análise bibliográfica der revistas científicas brasileiras de alto impacto – Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação e Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior.

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
OLIVERIA et. al. (2013)	<p>Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. O artigo analisa as percepções dos coordenadores acadêmicos dos cursos de licenciaturas ofertadas no Distrito Federal sobre o SINAES, na busca de desvelar como ocorre a prática da avaliação e de regulação no universo pesquisado, apontando aproximações e afastamentos entre as concepções e diretrizes de avaliação e regulação da educação superior do Brasil em relação ao cotidiano das instituições pesquisadas.</p>
BELMONTE NASCIMENTO; ZAMPIERI GROHMANN (2014)	<p>Uma década de auto avaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes? O artigo busca comparar a satisfação dos docentes com a Auto Avaliação Institucional (AAI), em uma Instituição de Ensino Superior Federal em 2001 e 2011. A metodologia utilizada foi uma pesquisa descritiva, em uma amostra de 217 docentes. Os dados foram analisados com o apoio do software SPSS. Os principais resultados indicam que, comparando os estudos de 2001 com o de 2011, 45 itens pesquisados, 49% mantiveram o mesmo nível de satisfação, 4% melhoraram e 47% apresentam uma satisfação menor. O principal motivo para uma piora na avaliação é a sobrecarga de trabalho dos docentes, que não tem tempo para dedicar-se ao processo de AAI.</p>
RANGEL; DO CARMO MACHADO (2014)	<p>Avaliação Institucional: O modelo brasileiro. O artigo detalha a sistemática da Avaliação Institucional no Brasil, contemplando-se o propósito e as dimensões, observando níveis e processos externos, realizados por Comissões do Ministério da Educação, e internos, realizados por Comissões Próprias de Auto-Avaliação/CPA's. Os autores</p>

Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES

AUTORES/ANO	ESTUDO
	abordam também estudos sobre avaliação na América Latina.
BARREYRO; RISTOFF (2015)	Os bastidores do SINAES. O artigo é a transcrição de uma entrevista com o Prof. Dilvo Ristoff sobre os bastidores do SINAES, principalmente no que tange seu processo de construção e implementação.
FRANCISCO et. al. (2015)	Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. O artigo busca fazer uma reflexão que visa discutir o viés regulador, além de propor uma alteração no paradigma somativo para o emancipatório, atendendo os ensejos da comunidade acadêmica e do conglomerado institucional brasileiro. A investigação contou com uma análise dos diversos trabalhos publicados que discutiram a avaliação da educação superior em todos os modelos preconizados, confrontando-os com o pensamento predominante em sua estrutura e apresentando as principais características, diretrizes e consequências de cada modelo.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os estudos demonstram que o campo de pesquisa da avaliação do ensino superior é profícuo. Percebe-se entretanto que estudos que foquem diretamente a figura do avaliador do SINAES são raros. Outro ponto a se destacar é que os estudos já realizados podem ser refeitos sob a ótica do avaliador do SINAES ampliando a discussão da temática a partir da percepção deste agente com participação direta no processo de avaliação de cursos e instituições de ensino superior.

Diversos estudos tecem críticas a sistemática de Avaliação do Ensino Superior presente no SINAES. Um exemplo é a tensão gerada pelo ciclo avaliativo. Weber (2010) destaca que uma das tensões suscitadas pelo SINAES diz respeito à resistência quanto à assunção pelo Estado do seu papel avaliador e, ao mesmo tempo, estimulador do caráter educativo e formativo de aprofundamento do compromisso e responsabilidade

social da IES. Cita-se também as tensões entre o avaliador e as instituições, manifestado através de recursos destas à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA).

Limana (2008) levanta a questão das alterações realizadas no SINAES, principalmente no quesito da criação de índices que, nas palavras do autor, são tão complexos que exigem esclarecimentos através de notas técnicas. Os índices citados pelo autor servem apenas para o ranqueamento de instituições de ensino superior, sem no entanto contribuir para a cultura avaliativa proposta pelo SINAES.

Outra crítica importante a sistemática do SINAES é apresentada por Giolo (2008) ao destacar a importância das visitas *in loco* pelas comissões de especialistas. O autor sinaliza que 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. Este contexto pode gerar o que chama o autor de planejamento estratégico perverso, que é a concentração de esforços na satisfação única das exigências externas (às vezes por meios de duvidoso teor ético), descuidando do conjunto das dimensões acadêmicas.

Dias Sobrinho (2008) também questiona se o SINAES se reduziu a índices. O autor destaca que um dos objetivos do Plano Nacional de Educação é a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, promovendo a melhoria da qualidade do ensino da pesquisa e da extensão, além da gestão acadêmica. O questionamento principal do autor é o peso atribuído à nota do ENADE no cálculo do conceito do curso avaliado, o que, em sua visão desestimula as IES em melhorar a qualidade de forma sistêmica, concentrando esforços no preparo do discente para o exame nacional.

Um contraponto às críticas anteriores é apresentado por Ristoff e Giolo (2006) que declaram que o SINAES se constituiu efetivamente como um Sistema, pois integra não só espaços avaliativos dentro do Ministério da Educação (MEC) e os organiza em torno de uma concepção única, em estreita vinculação com as políticas para a educação superior, como também integra os instrumentos de avaliação entre si, ao mesmo tempo que os integra aos instrumentos de informação [...] censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições e cursos etc.

3.5 SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Quando se discute a temática da Avaliação do Ensino Superior, é necessário entender, conforme nos diz Dias Sobrinho (2005), a complexidade e seus princípios desta tarefa. Brito (2008) destaca que a avaliação é um processo dinâmico e que pode ser usada pelas IES como um referencial, pois, ainda segundo Dias Sobrinho (2005, p. 68), “é amplamente conhecida a capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem”. Barreyro (2008) esclarece que duas vertentes principais surgem na temática da avaliação: a que permite identificar a avaliação como controle e a com função formativa e emancipatória.

O histórico da Avaliação de Ensino Superior no Brasil inicia-se nos tempos do Império, limitando-se à burocracia do Estado, através de sistemas de inspeção. São exemplos deste início da sistemática de avaliação os decretos sobre os estatutos das Faculdades de Medicina e Direito entre 1853 e 1854. Muitos cursos, que hoje conferem grau acadêmico, eram oferecidos na modalidade de cursos livres, até que em 1879 foi instituída a equiparação, quando a escola que atendesse aos critérios do decreto passaria a ser fiscalizada por um delegado, pelo que foi denominado de inspeção [sic] do Governo Federal (SILVA, 2007).

Percebe-se, então, que a inspiração para o modelo atual de avaliação das instituições e cursos de Ensino Superior vem de longa data. As semelhanças são inúmeras, já que, à época, se tinha um órgão responsável pela Educação Superior, o Conselho de Instrução Superior (CIS), os currículos dos cursos das escolas livres deveriam estar adaptados aos das escolas oficiais, o que prefigura as atuais diretrizes curriculares nacionais. Os delegados, projetando à imagem do atual avaliador, deveriam possuir, segundo o Decreto nº 7.427, de 19 de abril de 1879, o título de doutor ou bacharel e eram enviados em comissões de três avaliadores.

O ano de 1911 teve a conhecida reforma Rivadávia Corrêa, quando, pelo Decreto nº 8.659, de 05 de abril, foi criado o Conselho Superior de Ensino (CSE), que entre outras mudanças visava desoficializar o ensino no país, dispensando a necessidade de equiparação ao nível federal, tornando possível a criação de universidades pela iniciativa privada. Essa proposta teve vida curta, pois, em 1915, o Decreto nº 11.530, de 18 de março, também conhecido como Reforma Carlos Maximiano, impôs um conjunto de critérios necessários para a legalização e o funcionamento de IES.

Outro movimento importante foi o Decreto nº 19.851, de abril de 1931, que apresentava o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB),

que trouxe profundas modificações na Educação Superior brasileira, em consonância com as iniciativas do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930. Com o Decreto nº 22.084, de 14 de novembro de 1932, o Departamento Nacional de Ensino (DNE) passou a ser denominado Diretoria Geral de Educação (DGE).

Percebe-se, então, que os processos de autorização e reconhecimento de IES foram instaurados já na ditadura Vargas, iniciada em 1937, permanecendo até os dias atuais. A orientação à época era fortalecer o Ensino Superior para acompanhar o ritmo de desenvolvimento do país. A partir de 1950 buscou-se a ampliação de vagas no Ensino Superior. São políticas da época a federalização de escolas livres e o aproveitamento de alunos excedentes de outros estados. Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde se separaram. Em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61 –, que fixava as diretrizes da educação nacional.

Apenas na década de 1980 é que surge a primeira proposta de avaliação da Educação Superior que não esteja centrada na regulação ou na prestação de contas financeiras. A partir de então começa a surgir o desenho de um sistema ou um programa nacional de avaliação de instituições e cursos superiores. Surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, por iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES). As discussões centrais do PARU tangenciavam a gestão das instituições e a produção e disseminação do conhecimento. Dois anos depois, em 1985, nasce a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNERES). A comissão era composta por 24 membros com formações e posições públicas heterogêneas, visando à criação de uma nova política para a educação brasileira. O Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), de 1986, foi criado como um grupo interno de cinco pessoas do MEC, como uma continuidade dos trabalhos da CNRES, nesse grupo executivo surge a primeira proposta de quebrar o princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Já na década de 1990, o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras –, de 1993, foi elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Era voluntário e propunha a avaliação institucional em três etapas, a avaliação interna, a externa e a reavaliação, que consolidava as anteriores. O Exame Nacional de Cursos (ENC), ou Provão, teve início em 1996 e foi extinto em 2003, após algumas reformulações. Contrapondo as demais propostas, visava avaliar o desempenho dos estudantes. Posterior ao ENC, a Avaliação das

Condições de Ensino (ACE) integrava a avaliação do Provão, das condições de oferta e dos programas de mestrado e doutorado.

Em 2004, entra em campo o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Pressupõe uma avaliação integrada com diversos instrumentos: autoavaliação conduzida pela própria IES através da CPA (Comissão Própria de Avaliação); avaliação externa (*in loco*) feita por membros externos da comunidade acadêmica; censo, instrumento independente com diversos elementos quantitativos; cadastro, com dados referentes às IES e seus respectivos cursos; Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Percebe-se que o SINAES é um amadurecimento dos sistemas de avaliação citados anteriormente e carrega fragmentos de todos os sistemas de avaliação do Ensino Superior brasileiros. Seu instrumento possui elementos que tangenciam um sistema com viés regulatório, mas a sistemática permite avaliação formativa emancipatória. Vale lembrar que, na década de 1990, o número de matrículas no Ensino Superior brasileiro era de 1,5 milhão de estudantes, saltando para 2,6 milhões nos anos 2000 e pouco mais de 7 milhões nos dias atuais.

Como já citado, o SINAES realiza a avaliação institucional, de cursos e do desempenho de estudantes. A avaliação institucional se divide em avaliação interna, realizada pela comissão própria de avaliação (CPA), e avaliação externa, realizada pela comissão de pares. Os cursos também são avaliados por comissões de pares, nas denominadas avaliações *in loco*. As avaliações institucionais são para credenciamento e reconhecimento das IES. As avaliações de curso são feitas para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Essas visitas *in loco* são feitas por professores pertencentes ao Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS). A seleção dos avaliadores para o Basis segue os seguintes critérios: titulação mínima de doutor; efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”; reputação ilibada; não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias; disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais.

Os avaliadores do SINAES são o sujeito de estudo desta pesquisa. O interesse está na sua percepção da sistemática de avaliação do SINAES. O detalhamento dos procedimentos da pesquisa é apresentado no capítulo quatro a seguir.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos indicam os passos desenvolvidos durante o processo de pesquisa, com a finalidade de atingir os objetivos propostos. Representa o caminho entre o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, inclui a natureza da pesquisa, o método de coleta e os tipos de dados, a população e a amostra, as questões de pesquisa e o método de análise e interpretação dos dados. Demo (1981) esclarece que metodologia é uma preocupação instrumental, tratando das formas de se fazer ciência, cuidando dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo, do ponto de vista de sua natureza, é considerado como pesquisa aplicada. Conforme Gil (2007), a pesquisa aplicada visa gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Difere da pesquisa básica, por esta não ter aplicação prática prevista e abordar interesses universais. Já Vergara (2004) reforça que a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada para resolver problemas concretos, mais imediatos, não sendo guiada exclusivamente pela inquietação intelectual do investigador.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, esta pesquisa é classificada como quantitativa e qualitativa. É quantitativa porque, conforme menciona Hair (2009), utiliza de instrumental estatístico na análise de dados. Utilizou-se, por exemplo, de análises de frequência para determinar o perfil dos sujeitos de pesquisa e sua correlação com elementos operacionais da avaliação *in loco* de cursos superiores.

Já a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao objeto estudado. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A análise qualitativa na pesquisa deu-se, principalmente, através do uso de questões abertas do instrumento de coleta. A própria construção

do instrumento tencionou esta possibilidade, para que, com o uso das duas abordagens, houvesse melhor compreensão do fenômeno estudado.

Do ponto de vista dos seus fins ou objetivos, esta pesquisa pode ser considerada exploratória. Este tipo de investigação visa proporcionar maior proximidade com o problema, objetivando torná-lo explícito ou definir hipóteses. Procura aprimorar ideias ou descobrir intuições. Possui um planejamento flexível, envolvendo, em geral, levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos similares. Assume, geralmente, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. Indicada para as fases de revisão da literatura, formulação de problemas, levantamento de hipóteses, identificação e operacionalização das variáveis (GIL, 2007).

Um dos fatores que direciona o estudo num sentido exploratório é justamente a falta de estudos que abordassem a temática proposta neste trabalho. Desta forma, conforme esclarecem Laville e Dionne (1999), as categorias tomaram forma no decorrer do processo de análise. Sobre os estudos exploratórios, Gil (2007, p. 43) enfatiza que: “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação dos problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pode ser considerada um Estudo de Caso. Nas palavras de Triviños (1987) o Estudo de Caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Esta unidade deve ser parte de um todo e ser significativa, permitindo fundamentar um julgamento ou propor uma intervenção. O mesmo autor considera ainda que o Estudo de Caso orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras.

Uma das características do Estudo de Caso é sua concentração em um caso particular, considerado representativo em um conjunto de casos análogos. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma das pesquisas de campo, em geral. Os dados devem ser coletados e registrados com rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo (SEVERINO, 2014).

Com referência à condução de um Estudo de Caso, não existe uma forma única. Várias técnicas de investigação podem ser combinadas tendo em vista o propósito da pesquisa. Essa condição de versatilidade, que é o grande trunfo do procedimento, constitui, também, o ponto fraco desse

"parente pobre" entre os métodos de ciências sociais (PEREIRA; GODOY; TERÇARIOL, 2009).

Para Yin (2001), o uso do Estudo de Caso denota que o interesse do pesquisador está mais voltado à compreensão dos processos sociais que ocorrem em um determinado contexto do que as relações estabelecidas entre variáveis. É utilizado para compreender uma situação em profundidade. Destaca-se que o fenômeno a ser estudado não deve ser isolado de seu contexto.

Com relação aos tipos de Estudo de Caso, Godoy (2010) esclarece que é possível falarmos em diferentes tipos de estudo de caso – descritivo, interpretativo e avaliativo.

- i) O Estudo de Caso descritivo apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamento com outros fenômenos. Normalmente os estudos de caso essencialmente descritivos são a-teóricos.
- ii) O Estudo de Caso interpretativo contém uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas. O nível de conceitualização e abstração obtido pode ir de simples sugestões de relacionamentos entre variáveis até a elaboração de uma teoria.
- iii) Já o Estudo de Caso avaliativo – quando a preocupação é gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa. Esse tipo de Estudo de Caso pode ser entendido como uma pesquisa aplicada que informa determinados tipos de ação, fornece indicadores para o processo de tomada de decisão e aplica o conhecimento obtido para resolver problemas humanos e sociais (GODOY, 2010, p. 13).

O fato de todos os sujeitos pertencerem ao Banco de Avaliadores do SINAES (Basis) reforça a característica de Estudo de Caso.

4.2 GRUPO DE FOCO E QUESTIONÁRIO TESTE

Para elaboração do questionário *online* de coleta de dados, formou-se um grupo de foco com cinco professores avaliadores pertencentes ao Basis, que majoritariamente discutiu sua formulação e estruturação. Nesse momento, foram levantados alguns questionamentos a saber:

- a) O código de ética dos avaliadores não permite qualquer divulgação ou comentários sobre as avaliações fora dos canais legais competentes, sendo esta uma possível limitação da pesquisa;
- b) A total falta de estudos sobre a temática (atuação do avaliador do Basis), poderia inibir os participantes da pesquisa de responder o questionário;
- c) Existem dois tipos de avaliação *in loco* a avaliação institucional e a avaliação de cursos. Elaborar um questionário que contemplasse situações vivenciadas em ambas traria um instrumento demasiado longo e de operacionalização questionável.
- d) Optou-se nesse ponto em focar o teor dos questionamentos na avaliação de cursos. Primeiramente para uma tentativa de redução do tamanho do instrumento de coleta. Também devido ao maior número de possíveis respondentes.
- e) Elaborar um questionário que não assumisse um perfil de “*ranqueamento*” do SINAES.

Foi elaborado o primeiro questionário *online* de coleta de dados contendo 22 questões divididas em quatro grupos. O primeiro grupo investigava os aspectos da **Seleção e Capacitação de Avaliadores**, abrangendo perguntas sobre o processo de seleção para o Basis, as primeiras avaliações realizadas, as capacitações iniciais (presencial e *online*), as capacitações recentes (sua qualidade e proximidade das alterações na legislação) e a opinião dos avaliadores sobre as capacitações. Este grupo de perguntas possui perguntas quantitativas, de cunho obrigatório, e qualitativas, opcionais.

O segundo grupo de perguntas analisa o **Perfil dos Avaliadores**, contendo questões relacionadas à experiência dos respondentes como avaliadores (em anos e número de avaliações realizadas), além do tempo de atuação como docente e sua formação acadêmica. Este grupo de questões é predominantemente quantitativo e de resposta obrigatória.

A terceira parte do questionário versa sobre os **Procedimentos Administrativos da Avaliação *in loco***. Estes procedimentos foram divididos em três grupos, antes, durante e depois da avaliação. Este grupo

de pesquisa também possui questões quantitativas, de cunho obrigatório, e qualitativas, opcionais. As questões qualitativas ficam logo abaixo da questão quantitativa, e solicitam uma opinião de algum item da questão quantitativa anterior, à escolha do respondente. A questão pode ser ignorada e o respondente avança normalmente no questionário. A própria questão tem de forma clara que a resposta é OPCIONAL. Ainda sobre o grupo de questões relacionado aos **Procedimentos Administrativos da Avaliação *in loco***, os questionamentos agrupados na classificação “antes” e “depois” da avaliação *in loco* tratam, em sua maioria, de questões operacionais da avaliação, que envolvem a comissão de pares. São exemplos: a negociação de saída com IES vinculada, emissão de passagens, deslocamentos, prestação de contas, entre outros. Os questionamentos do grupo “durante” abordam procedimentos administrativos que envolvem outros sujeitos do processo avaliativo, como alunos, dirigentes de IES, comissões e outros.

A quarta parte do questionário trata dos elementos relacionados às quatro dimensões presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores do SINAES. Elas falam da Organização Didático-Pedagógica, do Corpo Docente e Tutorial, Infraestrutura e Requisitos Legais e Normativos. Esse grupo obedece à mesma lógica descrita anteriormente. As questões quantitativas são obrigatórias para que o questionário avance, as qualitativas são opcionais.

Essa primeira versão do questionário *online* de coleta de dados foi enviada para **Pré-teste** no mês de outubro de 2013 para 100 avaliadores. No início do questionário, foi incluída uma mensagem de que ele era para consolidação do instrumento e que as contribuições de correção para ele poderiam ser dadas ao final de cada questão quantitativa, de forma qualitativa. Este primeiro contato demonstraria o esforço futuro para coleta de respostas. Num período de 90 dias, apenas oito retornos ao questionário. Uma prorrogação de 30 dias trouxe mais 13 respostas, finalizando esta etapa de **Pré-teste**. As principais observações dos respondentes do grupo de foco, 23 no total, são relatadas a seguir:

- a) Os campos de observação qualitativa ao final das questões quantitativas eram limitados a 500 caracteres por respondente. Foi solicitado o aumento deste campo.
- b) Foi aconselhada a alteração do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para o início do questionário, não no final.
- c) O grupo de questões relacionado às questões administrativas da avaliação *in loco*, solicitava a atribuição de valores que iam de 1 a 5, na mesma lógica do Instrumento de Avaliação de Cursos. Foi

reportado que isso poderia causar desconforto ao respondente, já que, poderia gerar uma espécie de “*ranking*” desses elementos. Observação que reforçava o tema já discutido no grupo de foco.

- d) Diversas sugestões quanto a forma do questionário, sintaxe de frases das questões, forma de escrita, ordem e agrupamento de questões, entre outros.

Consideradas as sugestões oriundas do pré-teste, foram tomadas as seguintes decisões, com relação ao instrumento de coleta de dados:

- a) Os campos de observação qualitativa foram alterados para não ter limitação no número de caracteres. Por um lado, isto facilitou o preenchimento do questionário pelo respondente, mas por outro ampliou significativamente o volume de dados para serem trabalhados nos resultados da pesquisa.
- b) Foi incluído no início do questionário, antes do Grupo, **Seleção e Capacitação de Avaliadores**, O TCLE.
- c) O grupo de questões administrativas da avaliação *in loco* teve suprimida a escala de 1-5. Foram inseridas expressões como, ‘já passei por desconforto’ ou “nunca tive problemas”. Desta forma, ao invés de “ranquear” sua percepção o avaliador opta por relatar a situação vivida no campo qualitativo logo abaixo das questões.
- d) Manteve-se a estrutura de questionamento em etapas, começando com questionamentos sobre a Seleção e Capacitação dos Avaliadores, posteriormente questões relacionadas ao Perfil dos Avaliadores, Procedimentos Administrativos da Avaliação *in loco*, e a quarta parte que trata das 4 dimensões presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores do SINAES.
- e) A partir das respostas e contribuições oriundas das respostas do pré-teste, foi inserido um novo bloco de 8 questões, o quinto, e último. Estas questões são relacionadas à percepção dos avaliadores quanto ao processo avaliativo *in loco* e vão desde elementos pessoais como constrangimentos a elementos legais, como documentos forjados. Esse grupo de questões denominamos **Percepções do Avaliador quanto a Sistemática de Avaliação de Cursos**.

Após finalizadas, as alterações foram atualizadas no Servidor de Pesquisas *Online* – SURVIO (<www.survio.com>). Os detalhes relacionados à inserção do questionário na plataforma são relatados na próxima seção, que se refere à operacionalização da pesquisa. O

questionário *online* de coleta de dados da pesquisa, que em sua versão final totalizou 30 questões, das quais 12 são quantitativas e obrigatórias e 18 são qualitativas e opcionais, está organizado no Anexo 1 desta pesquisa.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Ao conjunto finito ou infinito dos possíveis resultados ou realizações, de uma variável qualquer, é dado o nome de população. Na maioria das situações, o que se conhece é um subconjunto extraído da população, com um número limitado de observações, o qual é chamado de amostra. Essa, por sua vez, é constituída por elementos extraídos da população, de maneira aleatória e independente (NAGHETTINI; PINTO, 2007).

Por mais que o estudo de todos os elementos de determinada população possibilite um conhecimento preciso das variáveis pesquisadas, nem sempre é possível obter as informações de todos os elementos da população. Limitações de tempo, custo e vantagens do uso de técnicas de inferência justificam o uso de amostras. É frequente, em pesquisas sociais, trabalhar com uma amostra, ou seja, uma parte dos elementos que compõem o universo (GIL, 2007). A representatividade da amostra dependerá do seu tamanho e da forma como é coletada, visando obter uma amostra significativa, e que de fato represente toda a população (LEVINE, 2008).

A amostragem pode ser dividida basicamente em amostragem probabilística e não probabilística. A primeira segue leis estatísticas, permitindo a expressão da probabilidade matemática, ou seja, de se encontrar na amostra as características da população, ao passo que a segunda depende de critério e julgamento estabelecidos pelo pesquisador para a produção de uma amostra fiel. A amostra não probabilística é mais rápida e menos onerosa, enquanto que a probabilística confere maior confiabilidade aos resultados obtidos (STEVENSON, 1986).

A base empírica da pesquisa, como já citado, foi constituída pelos professores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Basis. A população considerada foi de 4.500 avaliadores. A amostragem segue uma base não probabilística. Levine (2008) afirma que em uma amostra não probabilística você seleciona os itens ou indivíduos sem conhecer suas respectivas probabilidades de seleção. No caso desta pesquisa, os *e-mails* convite da pesquisa foram enviados de forma aleatória, para 85% dos integrantes do Basis. O

servidor da pesquisa reportou que 65% do total de convidados clicaram no *link* convite da pesquisa, representando 55% da população.

Conforme Stevenson (1986), os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador. Se o plano possuir características que definam a população, é necessário assegurar a presença do sujeito-tipo. Desse modo, a amostra intencional apresenta-se como representativa do universo. Entende-se por sujeitos-tipos aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população.

No caso deste estudo, as características da amostra são asseguradas pela própria sistemática de seleção de avaliadores para o Basis. Os avaliadores devem possuir titulação mínima de doutor, salvo situações oriundas de demandas específicas, ter efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”, possuir reputação ilibada, não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias e ter disponibilidade para participação em pelo menos três avaliações anuais. Devem demonstrar experiência em gestão educacional de, no mínimo, três anos, em cargos equivalentes à reitoria, pró-reitoria, presidência, diretoria, coordenação, chefia, assessoria, participação em comissões e colegiados, dentre outros.

Figura 5 – Cálculo do número de respondentes

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

Fonte: Gil (2007, p. 257).

Onde:

n – amostra calculada

N – população

Z – variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p – verdadeira probabilidade do evento

e – erro amostral

Para o cálculo foi considerada uma população (N) de 4.500 professores, um nível de confiabilidade de 95% e um erro amostral de 5%. O número indicado de respondentes para a pesquisa foi (população – N) foi de 355 respondentes. O número de respondentes total da amostra foi de 713, o que eleva o nível de confiabilidade da amostra com relação à população para 99%, já que o cálculo amostral para esse nível de confiabilidade é de 579 respondentes.

É importante destacar que esta pesquisa tem cunho qualitativo e quantitativo, sendo que as respostas quantitativas têm o intuito de caracterizar a amostra e balizar as questões qualitativas. As questões qualitativas não são obrigatórias, fazendo que, em alguns casos, o número de respondentes seja menor do que nas quantitativas. Esta redução do número de respondentes nas questões qualitativas, entretanto, não limita a contribuição dos respondentes.

4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O questionário *online* de coleta de dados da pesquisa foi cadastrado na plataforma de pesquisas *online* SURVIO (<www.survio.com.br>). A plataforma oferece diversas ferramentas de configuração para viabilização da pesquisa. As versões pagas ofertam inclusão das questões em linguagem *Flash* (muito útil para usuários inexperientes), que permite clicar e arrastar as perguntas na ordem desejada, sem que seja necessário excluí-la ou conhecer de programação *.html*. A plataforma permite que as respostas sejam exportadas no formato *.doc*, *.pdf* e *.xls*, facilitando o tratamento de dados pelo pesquisador. O primeiro desafio para operacionalização da pesquisa foi conseguir os contatos dos avaliadores.

O Ministério da Educação – MEC – publicou a Portaria Ministerial Inep nº 1.751, de 27 de outubro de 2006, com relação à nominal dos avaliadores de instituições de educação superior e de cursos de graduação, selecionados pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA –, que passam a integrar o Banco de Avaliadores dos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Basis. Esta relação, disponível para consulta pública, consta no seguinte endereço eletrônico: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria_MEC_n1751_27_outubro_2006.pdf> A portaria lista um total de 4.495 avaliadores, divulgando, entretanto, apenas o nome completo e a IES vinculada, sem fornecer outros dados, principalmente o *e-mail*. Desta forma, a título de cálculo amostral desta pesquisa foi considerada uma população de 4.500 avaliadores.

A estratégia inicial para se conseguir os *e-mails* de respondentes foi contatar avaliadores que realizaram visitas *in loco*, treinamentos, ou pertencentes a instituições outrora vinculadas ao autor da pesquisa. Após alguns dias, conseguiu-se por esta estratégia um número próximo de 50 *e-mails*. A segunda estratégia utilizada foi a busca através da portaria supracitada, através do portal de pesquisas Google, de fontes secundárias, como redes sociais – Facebook, LinkedIn etc. – *sites* de instituições, artigos publicados e qualquer outra fonte que retornasse um *e-mail* associado a um nome listado na portaria citada.

Não foi possível quantificar o número de *e-mails* adquiridos por esse processo, mas cada retorno era inserido no servidor da pesquisa. Percebeu-se que, além dos *e-mails* enviados, alguns dos respondentes eram oriundos de encaminhamentos. Alguns avaliadores, após responder o questionário, gentilmente encaminharam o *link* da pesquisa diretamente aos seus contatos, que também eram avaliadores do Basis. Este fato não alterou, porém, o baixo retorno. Em junho de 2014, o servidor registrava algo próximo de 400 visitas e apenas 25 questionários respondidos.

Dos *e-mails* inseridos no sistema, diversas situações ocorreram. Alguns *e-mails* voltaram como inválidos. Diversos professores reportaram terem feito o cadastramento da candidatura e a capacitação, terem sido nomeados, mas nunca foram chamados para avaliar. Outros haviam deixado o banco de avaliadores ou estavam sem avaliar a um período longo, por falta de agenda. Por fim, alguns recusavam-se a responder pelo fato de a pesquisa não ser oriunda diretamente do MEC/INEP.

Frente a esta situação e ao baixo retorno até então conseguido, reforçou-se a busca de nomes de avaliadores e *e-mails* válidos. Além da Portaria nº 1.751, de 27 de outubro de 2006, já citada, outras portarias foram localizadas, todas com relações nominais de avaliadores, e continuou-se na busca de *e-mails* através de fontes secundárias. Citam-se, então, as seguintes portarias de nomeação utilizadas nesta pesquisa na busca de respondentes: Portaria Ministerial Inep nº 1.446, de 28 de dezembro de 2010; Portaria Ministerial Inep nº 60, de 25 de março de 2011; Portaria Ministerial Inep nº 157, de 22 de junho de 2011; Portaria Ministerial Inep nº 418, de 11 de novembro de 2011; Portaria Ministerial Inep nº 419, de 11 de novembro de 2011; Portaria Ministerial Inep nº 441, de 22 de dezembro de 2011; Portaria Ministerial Inep nº 273, de 07 de agosto de 2012; Portaria Ministerial Inep nº 32, de 04 de fevereiro de 2013; Portaria Ministerial Inep nº 66, de 26 de fevereiro de 2013; Portaria Ministerial Inep nº 225, de 07 de maio de 2013.

De posse de mais nomes de avaliadores, oriundos das portarias citadas, uma última estratégia foi utilizar o telefone e ligar para os Pesquisadores Institucionais (PIs) das IES, coordenadores de curso e coordenadores ou membros de comissões próprias de avaliação (CPA). Essa ligação consistia na identificação do pesquisador a nível de doutorado, detalhamento do conteúdo do questionário, vinculado à figura do avaliador e, posteriormente, a solicitação do encaminhamento do *link* da pesquisa para os professores da casa que eram avaliadores do Basis. Essa estratégia surtiu efeito e o número de respondentes chegou ao necessário para a continuidade da pesquisa, ainda que com um atraso considerável, novembro de 2014.


De um total de 3.815 *e-mails* encaminhados, retornaram 2.462 visitas ao servidor da pesquisa. Deste total, 1.749 respostas ficaram inacabadas, além de 117 que apenas mostraram o questionário, sem preencher nenhum campo da pesquisa. Foram considerados válidos 713 respondentes. Se considerarmos o total de 2.462 visitas, o percentual de retorno da pesquisa foi de 28,9%. A diferença entre o total de *e-mails* encaminhados e os que retornaram ou acessaram a pesquisa é justificada por *e-mails* que retornam inválidos ou inexistentes ou *e-mails* ignorados pelos destinatários.

A pesquisa ficou disponível no servidor de 23 de outubro de 2013 a 08 de novembro de 2014, totalizando 381 dias. Do total de respondentes, 6,9% teve um tempo de realização médio superior a 60 minutos, enquanto 21,5% teve um tempo de realização médio entre 30 e sessenta minutos. A maioria dos respondentes, 59% do total, utilizou de 10 a 30 minutos para finalizar o questionário. Os demais respondentes com tempo inferior a 10 minutos abandonaram o questionário incompleto e não foram considerados na pesquisa.

As respostas dos entrevistados ficam armazenadas no servidor da pesquisa e são exportadas em formato Excel. Esta opção possibilita um manuseio mais consistente dos dados, já que toda estratificação dos dados pelas categorias é feita à medida que as questões vão sendo respondidas.

O *link* gerado para consulta e enviado para os respondentes foi o seguinte: <<http://www.survio.com/survey/d/G5Z4A8P1W4C9E1T9C>>

Ao clicar no *link*, o sistema reporta a mensagem de apresentação, conforme a Figura 4:

Figura 4 – Tela de abertura do questionário *online* de coleta de dados da pesquisa

**Avaliação in loco de Cursos Superiores no Contexto do SINAES:
Análise das Percepções do Avaliador**

Caro(a) colega Avaliador(a), meu nome é Marcelo Salmeron Figueredo.

Sou Doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e como você Avaliador *ad hoc* do SINAES. Este questionário tem como objetivo pesquisar a Avaliação in loco de Cursos Superiores no Contexto do SINAES: Análise das Percepções do Avaliador, para elaboração de minha Tese, sob a orientação do Prof. Dr. Lauro Francisco Mattei. Solicito sua ajuda aplicando seu tempo e respondendo este BREVE questionário. A maioria das perguntas é OPCIONAL!

Fonte: Disponível em: <<http://www.surveio.com/survey/d/G5Z4A8P1W4C9E1T9C>> Acesso em 03 nov. 2014.

Logo após a tela de abertura, o questionário exhibe o TCLE, de cunho obrigatório, e inicia a pesquisa com o primeiro grupo de questões relacionado à seleção e capacitação de avaliadores.

4.5 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

O método de análise e interpretação dos dados foi realizado em duas etapas. A primeira foi a elaboração de tabelas com percentuais e frequências de respostas das perguntas do instrumento de coleta. Nesta etapa utilizou-se a ferramenta Excel e conhecimentos estatísticos básicos. O objetivo desta etapa é traçar o perfil do avaliador e mensurar elementos relacionados aos procedimentos operacionais da avaliação.

Os dados quantitativos do Perfil dos Avaliadores foram estratificados pela variável experiência como docente. Foram definidos três grupos de análise: o primeiro grupo com avaliadores de 0-10 anos de experiência; o segundo grupo com avaliadores de 11 a 20 anos de experiência; e, finalmente, o grupo com avaliadores com mais de 20 anos de experiência. Essa estratificação tem a intenção de investigar diferenças significativas nos índices atribuídos pelos respondentes, nas questões quantitativas e no tipo de situação relatada por eles nas questões qualitativas. Outro elemento que emerge desta estratificação é identificar avaliadores que iniciaram sua experiência avaliativa já na sistemática do SINAES, os que passaram por um período de transição e os que possuem larga experiência em avaliação anterior ao SINAES.

A segunda etapa, de cunho qualitativo, tem caráter exploratório e visa entender as percepções do avaliador do SINAES quanto à sistemática de avaliação *in loco* de Instituições de Ensino Superior. Para esta fase foi utilizado o *software* de Análises Qualitativas NVivo 10. Ele oferece uma série de recursos que facilitam o agrupamento e posterior análise de volumes significativos de dados. A escolha do *software* de Análises Qualitativas é justificada pelo volume de dados gerado pela pesquisa, principalmente após a alteração solicitada dos respondentes do grupo de foco para ampliar o número de caracteres das questões qualitativas.

Com um total de 713 respondentes na pesquisa, mesmo não sendo obrigatórias as questões qualitativas, retornaram em formato de respostas qualitativas 115 páginas de texto, considerando-se diagramação no formato A4, com fonte Times New Roman 12. No formato A5, versão impressa deste artigo, com fonte Times New Roman 10,5, são 230 páginas de texto. No intuito de manter esta importante contribuição oriunda dos respondentes, optou-se por manter o texto na íntegra, presente no Anexo 2 deste trabalho. O Capítulo Cinco, de resultados, traz apenas

dados oriundos da análise do *software*, tabelas quantitativas e algumas respostas que reforcem estes resultados, além das discussões e argumentações acerca destes dados.

A análise qualitativa de dados através de *softwares* não é nova na literatura acadêmica. Lage (2011) declara que os *softwares* de apoio à análise de dados em pesquisas qualitativas surgiram no cenário acadêmico em torno de 1980 e desde então têm sido utilizados nas pesquisas sociais, em especial nos Estados Unidos e na Europa. O mesmo autor destaca que estas ferramentas computacionais tendem a ser especialmente úteis quando se tem uma pesquisa qualitativa com grande volume de dados.

Diversos exemplos de uso do NVivo podem ser citados. Dos Santos (2015) desenvolveu um trabalho que analisa o hábito e a percepção socioambiental de acadêmicos de um curso de bacharelado em Educação física de uma universidade pública de Santa Catarina. Participaram do estudo 105 acadêmicos. Carvalho e Gamboa (2015) estudaram o estado da arte da produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas. Os autores analisaram 209 produções, das quais foram localizadas 30 dissertações e 16 teses, somando 46 trabalhos. Destes, 18 dissertações e 7 teses da USP, 7 dissertações e 5 teses da Unicamp e 5 dissertações e 4 teses da Unesp. Outro trabalho que pode ser utilizado como exemplo é o de Rodrigues e De Freitas (2014), que estuda o assédio moral nas Instituições de Ensino Superior e as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. Neste trabalho, os autores utilizaram a pesquisa em profundidade como método de coleta de dados em 17 entrevistados.

Todos os trabalhos citados possuem como característica a abordagem qualitativa, o volume significativo de dados e o uso do *software* NVivo de análise de dados qualitativos. São ainda exemplos de trabalhos que utilizam a mesma abordagem os estudos de: Marinho (2014); Peinado e Graeml (2014); Madeira, Macedo e Pacheco (2013); Dos Santos Rosa e Angotti (2013); Marinho e Dos Santos (2012); Silva e Nascimento (2012); Walter e Augusto (2012); Guerra (2012); Araújo e Jordão (2011); Farias (2011); Figueiredo, Moita e Rodrigues (2011); Silva e Martins (2010); Baltar e Baltar (2010); Davel e De Souza-Silva (2005).

NVivo 10 é um *software* que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos. Permite que se reúna, organize e analise conteúdos de entrevistas, discussões em grupo, pesquisas e áudio. O NVivo 10 permite a análise de dados em detalhes utilizando ferramentas de busca, consulta e visualização. O *software* permite a importação de dados em formato .doc; .docx; .pdf; .rtf; .txt; .xls; .xlsx. É recomendado para tratamento de grande volume de dados qualitativos e quantitativos. Os dados são analisados através de ferramentas de codificação e organização de palavras em árvores de dados, permitindo ao pesquisador identificar relações entre dados que não seriam percebidas manualmente.

Neste estudo foram utilizadas três das diversas ferramentas oferecidas pelo *software*. A primeira ferramenta utilizada foi frequência de palavras. Este recurso permite contar o número de vezes que determinada palavra aparece em um conjunto de dados. No caso deste estudo, foram importadas para o estudo as respostas qualitativas do questionário, que totalizaram 230 páginas em formato A5, e os artigos, dissertações e teses utilizados na revisão bibliográfica. Realizou-se a busca de palavras separando-se as respostas da base bibliográfica das respostas dos respondentes, para que os resultados pudessem ser comparados. Os resultados dessa busca podem ser agrupados de diversas formas. Uma maneira de apresentar os resultados da busca de palavras é a forma de tabela. A tabela contém a palavra, o número de vezes que ela é citada e o percentual de cobertura de todo o texto que ela representa. Pode-se, também, gerar uma figura em forma de “Nuvem de Palavras”, que apresenta tamanhos diferentes para as palavras mais citadas, sendo maior a palavra que mais aparece no conjunto de dados. A primeira seção do Capítulo Cinco traz as nuvens de palavras a partir da base bibliográfica e das respostas qualitativas do questionário. O Nvivo 10, apesar de suas potencialidades e funcionalidades, não trabalha de forma autônoma. A primeira “rodada” da ferramenta traz resultados pouco significativos, num primeiro olhar, para a temática do estudo. Isto ocorre porque, mesmo programando para a contagem iniciar com três sílabas, eliminando artigos definidos como “o”, “a”, “os”, “as”, por exemplo, retornam na contagem outros elementos oriundos da composição das frases, como artigos indefinidos - “um”, “uma”, “umas”, “pelas” -, pronomes (“ninguém”), verbos de ligação (“precisam, devem”), condição (“se”) e outros. Nesta etapa, o pesquisador precisa “selecionar” cada palavra e incluí-la como palavra “proibida” na contagem. Isto é feito apenas uma vez e fica memorizado para outras contagens na mesma base de dados. A principal

finalidade da contagem de palavras é dar apoio à confecção da árvore de palavras, descrita a seguir.

Outra ferramenta utilizada no tratamento dos dados foi a árvore de palavras. Esta ferramenta faz, a partir de uma determinada palavra, oriunda da contagem de palavras descrita anteriormente, a ligação desta palavra com as sentenças as quais ela pertence. A palavra escolhida pode também ter origem nos dados qualitativos da pesquisa. O objetivo principal é dar uma visão mais panorâmica ao pesquisador do contexto no qual a palavra pesquisada está inserida. A árvore de palavras é uma imagem, com a palavra pesquisada ao centro, e as ramificações das origens a partir delas. Neste ponto, a partir do *software* é possível fazer uma codificação axial, denominada de nó, para que se capture, também, palavras semelhantes (sinônimos) ou de igual significado no contexto da pesquisa. Este processo também é feito manualmente pelo pesquisador, item a item.

Os resultados aqui descritos são apresentados no Capítulo Cinco sendo que em alguns casos a sistemática de operacionalização será rediscutida com maior proximidade de elemento trabalhado, com a finalidade de facilitar a compreensão dos dados a partir de sua elaboração.

4.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Considera-se uma limitação o fato de que esta pesquisa não foi realizada de forma censitária. Mesmo com um número significativo de respondentes, 713 no total, com nível de confiabilidade acima de 95%, segundo o cálculo amostral apresentado no Capítulo Quatro, de procedimentos metodológicos, o universo de sujeitos está próximo de 5.000 avaliadores. Isto pode significar, por exemplo, que o perfil dos avaliadores apresentado não representa com precisão a distribuição apresentada na seção 5.2 deste estudo. Esta distorção não invalida os resultados aqui apresentados, já que o intuito, já na construção do questionário, não foi ranquear ou fazer meta-avaliação dos elementos constituintes do SINAES. A premissa de que existem diferenças entre as percepções de avaliadores mais ou menos experientes quanto à sistemática de avaliação é mantida, mesmo que os percentuais totais na variável possam sofrer alterações quando se considera a população de sujeitos.

Outra limitação que se apresenta é o volume de dados apresentados. Este elemento forçou uma escolha relativa ao tratamento dos dados resultantes da pesquisa. Uma orientação mais quantitativa poderia trazer maior solidez às premissas que emergem das percepções

dos respondentes, mas uma análise qualitativa destas percepções se mostrou necessária. Este procedimento qualitativo foi realizado utilizando-se o *software* NVivo 10, através das ferramentas de criação de árvores de palavra e de “palavras-chaves”, agrupadas por semelhança de significado. Apesar de dar robustez estatística às análises, o processo exclui falas que trazem uma visão mais ampla dos elementos em estudo. Percebeu-se que alguns respondentes ampliaram o olhar em relação ao que foi questionado, não ficando apenas no contexto da pergunta. Optou-se, então, por trabalhar com estatística descritiva básica e com os elementos quantitativos mais “puros”, ou seja, a reprodução das falas dos respondentes na íntegra. Desta forma a limitação aqui apresentada é de que os elementos qualitativos careciam de um aprofundamento da pesquisa com entrevistas com os respondentes, que não foi realizado. Novamente esta limitação não invalida o estudo, mas abre porta para estudos futuros a partir das percepções levantadas quantitativa e qualitativamente do decorrer da tese.

Pode-se considerar também como limitação, a partir do relato anterior, a impossibilidade de reproduzir na íntegra as falas de todos os respondentes. Desta forma, optou-se por reproduzir as falas por meio de quadros, para que se preservasse a diferenciação da variável de análise, experiência do avaliador. A escolha das falas deu-se através da análise das tabelas quantitativas (indicadores com maior ou menor grau de atribuição de conceito ou divergências entre os respondentes com mais ou menos experiência). Algumas falas foram incluídas a partir do olhar do pesquisador, o que pode ser visto como uma análise subjetiva por olhares mais críticos. Para reduzir esta limitação, as falas qualitativas dos respondentes foram inseridas no Capítulo 2 da tese, no formato de quadros, também estratificados pelo nível de experiência dos avaliadores. Ao longo das seções do Capítulo Cinco, de resultados, citava-se a localização das demais falas nos anexos.

É preciso considerar ainda que esta pesquisa é um Estudo de Caso, ou seja, limita as percepções do estudo à determinado grupo. Conforme previsto no objetivo geral desta tese, tenciona-se analisar a percepção de um grupo específico, os avaliadores *ad hoc*, quanto ao processo avaliativo *in loco*, de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES. Outros olhares podem emergir, já que outros sujeitos estão envolvidos no processo, como professores, alunos, membros e coordenadores de comissões, os próprios operadores do SINAES, no que tange aos processos administrativos, CTTA, CONAES, e uma infinidade de outros. Da mesma forma, outros constituintes do SINAES não foram analisados em profundidade ou investigados, como o ENADE, por exemplo. Reforço

aqui a intencionalidade deste elemento, apesar de limitante, por forçar um olhar específico para tão amplo tema, principalmente pelo fato de que ampliar este olhar aos elementos citados resultaria em um trabalho hercúleo (se já não o foi o até aqui apresentado) e de operacionalização difícil.

Considera-se, também, como limitação, a falta de estudos que investiguem diretamente o avaliador *ad hoc* do SINAES. Diversos estudos citam o avaliador de cursos como elemento constituinte do SINAES, mas sem que se aborde diretamente a figura do avaliador. Como já citado ao longo da tese, surge como exceção o artigo do professor Dilvo Ristoff, de 2006, que fala do perfil do avaliador, a partir da constituição do Basis. Outros trabalhos que abordassem temática poderiam ajudar no que tange aos pontos investigados na tese, o que, como citado anteriormente como limitação e também no Capítulo Quatro de procedimentos metodológicos, ampliou significativamente as categorias de análise, caracterizando o estudo como exploratório.

Apresentadas as limitações deste estudo, o próximo capítulo trata da análise dos resultados deste estudo empírico.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos com a aplicação do questionário *online* de coleta de dados da pesquisa. Optou-se pela utilização de tabelas, quadros e figuras como recursos para facilitar a compreensão e a leitura. Inicialmente, apresenta-se o diagrama de palavras gerado a partir do *software* de Análise Qualitativa de Dados NVivo 10, dos artigos pesquisados para elaboração do estudo e das respostas dos questionários. A segunda seção apresenta tabelas relacionadas ao perfil dos avaliadores. Na terceira seção do capítulo são detalhadas tabelas referentes à avaliação da capacitação presencial, à avaliação da capacitação *online* e à opinião quanto ao tempo decorrido entre as avaliações. Estão também inclusos na seção quadros e figuras produzidos pelo *software* de Análise Qualitativa de Dados NVivo a partir dos resultados das perguntas qualitativas do instrumento. Na quarta seção são descritas tabelas relacionadas aos procedimentos administrativos da avaliação *in loco*, além dos dados qualitativos obtidos com a mesma técnica descrita anteriormente. A quinta e última seção contém tabelas com as percepções do avaliador sobre as dimensões do formulário de avaliação *in loco*, além dos dados qualitativos obtidos conforme descrição pormenorizada das demais seções. As sistemáticas de análise serão apresentadas no início de cada seção.

5.1 SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES

A Portaria nº 1.027, de 16 de maio de 2006, dispõe sobre o Banco de Avaliadores do SINAES, o Basis. Este Banco de Avaliadores constitui-se num cadastro nacional único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das Avaliações *in loco*. O Art. 3º prevê a seleção de avaliadores a partir de:

- I – Avaliadores indicados pelos conselhos superiores das instituições de educação superior; II – avaliadores indicados pelos colegiados responsáveis pelos cursos de graduação; III – avaliadores indicados por entidades científicas ou educacionais cadastradas no INEP; IV – avaliadores inscritos.

§ 1º Os conselhos superiores das instituições de educação superior poderão indicar até seis avaliadores, no caso de universidades; até quatro

avaliadores, no caso de centros universitários e centros federais de educação tecnológica; e dois avaliadores, no caso de faculdades, isoladas e integradas, e de institutos superiores de educação, sendo, em qualquer caso, pelo menos a metade dos indicados externa à instituição. § 2º Os colegiados responsáveis pelos cursos de graduação poderão indicar até quatro avaliadores, sendo pelo menos a metade dos indicados externa à instituição. § 3º As entidades científicas ou educacionais cadastradas no INEP poderão indicar até cinco avaliadores. § 4º A inscrição deverá ser feita pelo próprio interessado. § 5º As indicações previstas nos incisos I, II e III serão formalizadas pelos dirigentes máximos das instituições de educação superior e das entidades científicas e educacionais cadastrado no INEP.

Os respondentes do questionário foram arguidos em como foi seu processo de seleção para o Basis, por indicação, candidatura etc. Esta questão foi qualitativa e tinha também o intuito de fazer emergir o nível de conhecimento dos respondentes, em caso de indicações, da origem da indicação. Esta questão teve 98 respondentes, dos quais 60 declaram terem sido selecionados após candidatura no *site* do Ministério da Educação (<emec.mec.gov.br>).

O *site* do Ministério da Educação, descrito no parágrafo anterior, após clicar-se no ícone regulação/avaliação, revela a aba para *login* de Mantenedores, IES, Avaliadores e Técnicos para acesso ao sistema e-MEC. Logo abaixo percebe-se em destaque o ícone Candidatura para Avaliadores. A candidatura é analisada pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), conforme critérios da Portaria nº 1.027, já descrito no Capítulo Três deste estudo. O Quadro 20 agrupa algumas falas de avaliadores com relação ao processo de seleção para o Basis.

Quadro 20 – Relatos sobre a seleção para o Basis

1	Houve inicialmente candidatura. Fui selecionada com base em meu Lattes. Posteriormente, a instituição de ensino a que me vinculo cancelou esta função, contribuindo para minha liberação em situações de avaliação in loco.
2	Candidatura por ocasião de abertura de edital público pelo INEP/MEC.
3	Candidatei-me ao Basis há muito tempo atrás, mas nunca tinha sido chamado, até que fizeram uma revolução no INEP e tudo passou a ser feito às claras.
4	O processo de seleção ocorreu quando o MEC solicitou as IES o cadastramento dos doutores no sistema. Assim por e-mail da IES recebi a solicitação e fiz o cadastro. Depois de algum tempo recebi a nomeação pelo Ministro.
5	Inicialmente fui convidada para ser avaliadora do Basis, mas estava sobrecarregada com atividades institucionais. Posteriormente, ao participar como representante do Departamento/Instituição em uma reunião do Arcu-Sul considerei a possibilidade de minha participação como avaliadora e iniciei os trâmites por meio da plataforma do INEP.
6	Inicialmente, antes da criação do Basis, foi por indicação de uma avaliadora que avaliou um curso onde eu trabalhava. Quando foi criado o Basis fiz meu cadastro e fui nomeada por meio da portaria ministerial.
7	Recebi e-mail da Universidade/Inep, acho que foi em 2006, informando que o SINAES necessitava de professores ou pesquisadores com doutorado para compor equipe de avaliação de curso e de instituições. Apresentei minha candidatura e recebi a resposta para fazer um curso de treinamento. O treinamento foi realizado em três dias (tempo integral) no hotel Pestana, em São Paulo. Posteriormente, participei de um treinamento (penso que foi atualização) em Brasília.
8	Convite formalizado pelo Conselho Federal de Administração através de sua Presidência considerando as atividades que vínhamos desenvolvendo à época, enquanto professor e gestor.

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se pelas falas descritas no Quadro 20 que as motivações dos avaliadores para ingressar no Basis são diversas. Alguns, por iniciativa própria, através do *site*; outros, por solicitação das Instituições

de Ensino Superior (IES) às quais estão vinculados. Cita-se como exemplo o respondente 2, que declarou ter se candidatado através de edital público do INEP/MEC. O respondente número 3 traz uma contribuição importante ao relatar que nem todos os procedimentos de seleção são rápidos, já que, em sua percepção, sua convocação ocorreu “muito tempo depois” da candidatura. O respondente número 8 representa os avaliadores que foram indicados por conselhos, neste caso, o Conselho Federal de Administração. Após a candidatura ou indicação, a decisão para a seleção pode ser feita pela CTAA ou pelo próprio INEP, com base nas premissas da Portaria nº 1.027.

Após o processo de seleção dos avaliadores pela CTAA, conforme critérios da Portaria nº 1.027, que não pressupõe experiência do candidato com avaliação institucional ou de cursos, salvo na condição de membro de comissões ou coordenações de curso, é preciso que os avaliadores passem por um processo de capacitação. São previstas duas modalidades de treinamento, uma presencial, outra *online*, via plataforma moodle. Os respondentes foram questionados com relação à sua percepção quanto das duas modalidades de treinamento.

A Tabela 7 ilustra a percepção dos respondentes em relação à capacitação presencial dos avaliadores. Os dados foram organizados de forma a apresentar a média geral dos respondentes e os valores estratificados pela experiência docente deles. Percebe-se que, na média geral, 70,6% dos respondentes atribuíram conceito 4 ou 5 nesta categoria de análise (soma das indicações 4 e 5). Outro elemento emerge da análise dos valores gerais (medida de todos os respondentes, sem estratificação pela variável tempo de experiência), que um percentual reduzido atribuiu conceito 1 (2,3%) ou 2 (6,3%). Já o total de respondentes que se declaram neutros soma 20,8%, um número considerado alto, já que, aplicando este percentual ao total de respondentes (713), significa que 142 deles não consideram a avaliação nem positiva nem negativa.

Tratando-se ainda da mesma categoria de análise, a capacitação presencial, percebe-se que os respondentes que possuem experiência até 10 anos têm uma tendência maior a considerar a capacitação presencial de forma mais negativa. Essa percepção é dada pelo maior número de respondentes que atribuíram conceito 2 à categoria, 11,3% contra 6,3% da média geral, e também pelo menor número de respondentes que atribuíram conceito 5, 22,6% do total de respondentes contra 29,6% da média geral. Já os respondentes dos grupos de 11 a 20 anos de experiência e mais de 20 anos de experiência têm seus percentuais mais próximos um do outro, sem diferenças significativas na percepção da categoria analisada.

Foram destacados em cinza na tabela em análise 3 valores percentuais atribuídos pelos respondentes estratificados pela experiência docente. O primeiro valor corresponde aos respondentes que possuem de 11 a 20 anos de experiência e atribuíram conceito 1 à avaliação presencial, num total de 3,2% dos respondentes do grupo citado. Apesar de parecer pouco significativo, quando comparado aos respondentes do grupo com até 10 anos de experiência, que tiveram 1,9% de indicações neste quesito, têm-se uma diferença de quase 60% na percepção dos respondentes. Significa dizer que, dos 713 respondentes, apenas 13, que possuem até 10 anos de experiência, declaram que a capacitação presencial é muito ruim. Por outro lado, 23 respondentes com experiência de 11 a 20 anos declaram que a capacitação presencial é muito ruim.

O segundo valor em destaque mostra que os respondentes de 0 a 10 anos de experiência tiveram um percentual de respondentes significativamente maior de atribuições no conceito 2 (ruim), da categoria de análise, somando 11,3% contra 6,3% da média geral. Comparando-se, ainda, com o menor índice atribuído, dos respondentes com mais de 20 anos de experiência, que tiveram 4,8% de indicações no conceito 2 (ruim), percebe-se uma variação significativa na percepção desta variável pelos respondentes no que diz respeito ao conceito 2 (ruim). No mesmo raciocínio da descrição anterior, ao aplicar os percentuais ao total de respondentes, vê-se que, dos que possuem mais de 20 anos de experiência, 34 respondentes atribuem conceito 2 (ruim) à capacitação presencial.

Outro valor destacado na tabela é o que traz o total de respondentes do grupo com até 10 anos de experiência que declaram que a capacitação presencial é muito boa, conceito 5, totalizando 22,6% do total. Este percentual é significativamente menor do que a média geral e dos outros grupos da variável tempo de experiência, os respondentes de 11 a 20 e com mais de 20 anos de experiência. Na prática, aplicando este percentual ao total de respondentes, teríamos 50¹ respondentes a menos de indicações neste conceito da variável.

Percebe-se a partir dos dados da Tabela 3, que em relação à capacitação presencial dos avaliadores, a maioria absoluta dos respondentes atribui o conceito bom (4) ou muito bom (5) a esta categoria de análise, totalizando 70,6% dos respondentes. Cabe destacar que existem divergências significativas entre os respondentes estratificados na variável tempo de experiência docente, conforme detalhamento

¹ Memória de cálculo: 713 respondentes x 29,6% da média geral = 211; 713 respondentes x 22,6% até 10 anos experiência = 161; diferença de 50 respondentes.

anterior e destaque na própria tabela. De forma geral, os avaliadores com mais experiência docente atribuem pontuação melhor à variável. Se somarmos os percentis dos conceitos ruim (2) e muito ruim (1), percebe-se nitidamente essa diferença, onde o grupo de respondentes com mais de 20 anos de experiência somou 6,6% nos conceitos um e dois, contra 9,5% dos respondentes com 11 a 20 anos de experiência e 13,2% dos respondentes com até 10 anos de experiência.

Essas diferenças de percepção são esperadas e atribuídas justamente ao fator experiência docente. Avaliadores com mais experiência docente têm maior probabilidade de já ter tido contato com elementos relacionados à sistemática de avaliação de cursos no âmbito do SINAES. Como a dinâmica do SINAES prevê, por exemplo, composição de Núcleo Docente Estruturante (NDE), Colegiados de Curso, Comissões Próprias de Avaliação (CPA), contatos com o Coordenador de Curso, a maioria dos docentes acaba tendo contato com estas instâncias e, conseqüentemente, com avaliadores *ad hoc*, como avaliados, antes de ingressarem no papel de avaliador.

É preciso destacar que, apesar dos percentuais de indicação mais negativa (ruim e muito ruim) terem sido reportados com mais frequência nos respondentes com experiência até 10 anos e de 11 a 20 anos, respectivamente, relatos de insatisfação estão presentes nos três grupos da variável experiência docente. A fala da respondente 6, reproduzida na íntegra no Quadro 54, ilustra o contexto da percepção mais negativa de um respondente com até 10 anos de experiência, que declara: fiz uma capacitação presencial de três dias em Brasília, em contato com vários colegas. Revisamos todo o instrumento, estudamos juntos a legislação vigente. Depois disso, atuei intensamente como avaliadora. Com o SINAES, fiquei quase 3 anos sem avaliar. Aí, fiz uma nova capacitação presencial, de um dia, em Porto Alegre, para mais de 200 pessoas! Foram algumas conferências, sem oficinas, nem interação. Saí decepcionada! Fiz mais algumas avaliações, mais uma capacitação (de um dia ou um dia e meio) em Brasília, onde percebi uma enorme dificuldade dos colegas com questões bem básicas... depois disso, tentei fazer várias capacitações *online* e não consegui completar nenhuma! Não tínhamos apoio, nem tutoria, não se entendia nada... tinha a sensação que eram cerca de dez mil professores avaliadores juntos... os fóruns eram incompreensíveis! Enfim, foi um horror! Desde então, nunca mais fiz avaliações, nem participei de capacitações. Daí, comecei a me dar conta que alguns colegas estavam participando de processos de avaliação sem terem se inscrito no sistema, nem feito avaliações... não entendi mais nada!

O respondente 18, com experiência de 11 a 20 anos, e fala organizada no Quadro 53, observa que a capacitação não deveria ser somente de aspectos pontuais ou elementos relacionados somente ao questionário. A capacitação para avaliação deveria ter um módulo básico sobre a teoria de avaliação institucional, as peculiaridades, amplitude e complexidade da atitude do avaliador. Nos treinamentos iniciais, geralmente, a ênfase é mais no instrumento de avaliação, deixando de fora elementos importantes relacionados com o processo complexo de avaliar. Por isso, o comportamento nas avaliações acaba sendo muito heterogêneo, dependendo do *background* do avaliador e de qual é a sua concepção (se é que a tem) de avaliador.

Já o respondente 18, com mais de 20 anos de experiência, com fala reproduzida na íntegra no Quadro 52, declara que sua capacitação foi realizada em dois dias, focada em aspectos legislativos/regulatórios, com o objetivo de aprender o "pedagoguês limítrofe".

Percebe-se, pelas falas dos respondentes, que as opiniões relacionadas aos pontos a melhorar das capacitações são diversas. Surgem ainda falas afirmando que nas capacitações os "avaliadores que estão no *front* deveriam ser mais ouvidos", que "não são importantes para avaliadores experientes, mas fundamental para os que têm menos de 5 anos no SINAES", poderia "ser mais permanente, mais periódica, mais frequente", sendo que o quesito frequência é o mais citado nas falas dos respondentes dos três grupos da variável experiência docente.

Tabela 7 – Avaliação da capacitação presencial

Exp. Anos	Conceito				
	1	2	3	4	5
Geral	2,3%	6,3%	20,8%	41,0%	29,6%
+20	1,8%	4,8%	21,4%	41,7%	30,4%
11-20	3,2%	6,3%	20,6%	39,7%	30,2%
0-10	1,9%	11,3%	20,8%	43,4%	22,6%

Considerar: 1 (muito ruim); 2 (ruim); 3 (neutro); 4 (bom); 5 (muito bom)

Fonte: Dados da pesquisa, questão 3 do instrumento de coleta

A Tabela 8 traz os dados relativos à atribuição de conceito pelos respondentes para a capacitação *online* dos avaliadores. Percebe-se diferenças significativas entre a Tabela 7 (capacitação presencial) e a Tabela 8 (capacitação *online*). O primeiro ponto a destacar é a diminuição significativa dos respondentes que atribuíram conceito bom (4) ou muito

bom (5) nesta categoria de análise. Se compararmos das duas categorias de análise, capacitação presencial e capacitação *online*, vê-se que na primeira o percentil dos conceitos 4 e 5 era em média de 75% na capacitação presencial, contra 35% da capacitação *online*. Considerando números absolutos, pode-se dizer que, do total de 713 respondentes, um total de 285² deixa de atribuir conceito 4 ou 5, uma queda de 214% em relação à Tabela 7 anterior.

Ao somarem-se as médias à extrema dos conceitos anteriormente citados, dos respondentes que atribuíram conceito muito ruim (1) ou ruim (2), falando-se, neste caso, da média geral, percebe-se que não existem diferenças significativas entre a variável experiência docente na categoria de análise. Todos os respondentes de cada grupo da variável experiência docente (até 10 anos, 11 a 20 anos, mais de 20 anos de experiência, e média geral) ficam em torno de 30%, quando somados os conceitos mais negativos (1, muito ruim, e 2, ruim). Fica então o destaque para o conceito 3 (médio ou indiferente) apresentado na Tabela 8. Neste conceito atribuído nota-se que o grupo de avaliadores com mais de 20 anos de experiência tem um percentil significativamente menor. Essa diferença foi transferida para o conceito 4 (bom), que apresenta um percentil de 29,9%, contra 22% em média dos demais respondentes. Conclui-se que os avaliadores experientes avaliaram melhor a capacitação *online* do que os com menos experiência. É preciso destacar que o Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores utiliza uma plataforma *online* para operacionalização. Desta forma, o ambiente virtual é familiar para o avaliador independente do tempo que ele possui como avaliador ou como docente.

Considera-se, também, que a avaliação *online* tem um desempenho pior do que a avaliação presencial, conforme percepção dos avaliadores explicitada na tabela. A tendência geral é de atribuir conceito ruim (2) ou neutro (3), para a maioria dos respondentes, nos três grupos da variável tempo de experiência docente, para a categoria de análise avaliação da capacitação *online*.

As capacitações *online* são realizadas via plataforma moodle, sendo esta a forma mais comum dos respondentes utilizarem para referir-se a elas. O respondente 64, com mais de 20 anos de experiência, com sua fala organizada na íntegra no Quadro 52, afirma que anteriormente as capacitações eram presenciais e de três dias. Com o tempo passaram a

² Memória de cálculo: 713 respondentes x 75% (soma dos conceitos 4 e 5 na tabela 3) = 535 respondentes / 713 x 35% (soma dos conceitos 4 e 5 na tabela 4) = 250 respondentes / 535 - 250 = 285 respondentes a menos.

ocorrer presencialmente em apenas um dia, para mais recentemente ser via moodle, o que piora a troca de experiências. Em concordância, o respondente 88, mesma faixa de experiência e quadro de síntese, declara que a capacitação presencial é e será sempre melhor que a da plataforma moodle. As discussões são mais objetivas e participativas, permitindo conhecer colegas de outras regiões/IES.

A fala do respondente 1, com experiência de 11 a 20 anos, reproduzida na íntegra no quadro 53, amplia a discussão sobre a percepção das capacitações *online*. O respondente declara: a utilização da ferramenta moodle não é funcional. Os exercícios propostos não são claros e não há qualquer auxílio dos tutores. Olhando o sistema, a gente vê que alguns deles não acessaram o moodle por um longo tempo antes da avaliação, tampouco depois. A gente consegue fazer os exercícios meio que na tentativa e erro, postando perguntas e reclamações que são respondidas pelos outros alunos (avaliadores), que também estão fazendo os exercícios. Aliás, sequer foi nos ensinado a usar o ambiente moodle, que não é muito intuitivo. Enfim, pela minha percepção e pelos comentários de colegas, não é nada funcional. A capacitação presencial é ainda infinitamente mais eficiente que o ambiente moodle.

Já o respondente 25, com até 10 anos de experiência, com fala organizada no Quadro 54, traz a seguinte fala com relação à capacitação *online*: participei de um treinamento presencial único no início e foi bem importante para conhecer as pessoas, tirar dúvidas. Os dois outros que fiz pelo moodle me obrigaram a ler os materiais, me atualizar, mas não se pode tirar as dúvidas e os exercícios são bobos e às vezes inúteis para fazer pensar. Só nas avaliações que nos damos conta. E o instrumento muda mais do que as capacitações. Deveria haver mais comunicação entre os treinamentos, envio de documentos etc.

Percebe-se pelas falas de todos os respondentes, em todos os grupos da variável experiência docente, que as críticas à capacitação *online* são maiores do que à capacitação presencial. Um dos pontos críticos abordados é a dificuldade em ter as dúvidas respondidas e a falta de interação entre os colegas na avaliação *online*. Há consenso, também, nas falas quanto à necessidade de as capacitações ocorrerem com mais frequência.

Tabela 8 – Avaliação da capacitação *online*

Exp. Anos	Conceito				
	1	2	3	4	5
Geral	9,1%	20,0%	38,6%	25,7%	6,6%
+20	7,8%	21,0%	35,3%	29,9%	6,0%
11-20	11,1%	18,3%	41,3%	22,2%	7,1%
0-10	7,5%	20,8%	41,5%	22,6%	7,5%

Considerar: 1 (muito ruim); 2 (ruim); 3 (neutro); 4 (bom); 5 (muito bom)

Fonte: Dados da pesquisa, questão 3 do instrumento de coleta

A Tabela 9 apresenta os conceitos atribuídos pelos respondentes para o tempo decorrido entre as capacitações e as alterações na legislação. Não houve estratificação na categoria pelo tipo de capacitação, presencial ou *online*. O percentual médio de respondentes que atribuíram conceito bom (4) e muito bom (5) é de 23,1%, sem que haja diferença significativa entre as variáveis da categoria. Percebe-se que o grupo de respondentes com 11 a 20 anos de experiência que atribuiu conceito bom (4) é o menor em todas as variáveis, com 12,7%. Ao analisar os demais conceitos atribuídos, percebe-se que o conceito neutro (3) não teve diferença significativa para este grupo, mas o conceito (2) ruim teve um maior número de indicações, somando 20,6% contra 18,8% da média. Destaca-se, então, que em relação à esta categoria (tempo decorrido entre as capacitações e a mudança da legislação) o grupo com experiência entre 11 a 20 anos foi o que atribuiu pior conceito, com média geral de 37,6% dos respondentes atribuindo conceitos 1 e 2, contra 33,6% da média geral e 31,6% do grupo que melhor avaliou esta categoria, os avaliadores com mais de 20 anos de experiência.

Percebe-se, pela análise da Tabela 9, que esta categoria de análise teve o pior desempenho das três analisadas nesta seção do capítulo empírico da tese. Essa constatação se dá ao analisarmos a média geral ou das variáveis da soma dos percentis atribuídos aos conceitos 1 e 2 da categoria de análise. Destaca-se, também, o fato de que o percentual de respondentes que atribuíram conceitos 4 e 5, quando somados, é menor que o percentual dos que responderam 1 e 2. Por fim, um percentual médio de respondentes de 43,3% atribuindo conceito 3 à categoria de análise, contra 31,1% da categoria capacitação *online* e 20,8% da capacitação presencial, também são um indicativo do fraco desempenho desta categoria de análise.

Conclui-se, com relação à esta categoria de análise, que há uma tendência maior dos respondentes em atribuir conceitos 1 (muito ruim), 2 (ruim) e 3 (neutro) do que as demais categorias relacionadas à capacitação, capacitação presencial e capacitação *online*. As falas dos respondentes dos três grupos da variável experiência docente apontam que a principal motivação para este posicionamento é a velocidade da mudança da legislação e dos instrumentos. É tangível o desejo dos avaliadores de que seja propiciado também um momento de interação entre os avaliadores do Basis. Uma solução para tal seria a organização de congressos regionais para discutir elementos relacionados à sistemática de avaliação.

Tabela 9 – Tempo decorrido entre as capacitações

Exp. Anos	Conceito				
	1	2	3	4	5
Geral	14,8%	18,8%	43,3%	17,7%	5,4%
+20	13,7%	17,9%	44,0%	21,4%	3,0%
11-20	16,7%	20,6%	42,1%	12,7%	7,9%
0-10	15,1%	17,0%	41,5%	18,9%	7,5%

Considerar: 1 (muito ruim); 2 (ruim); 3 (neutro); 4 (bom); 5 (muito bom)

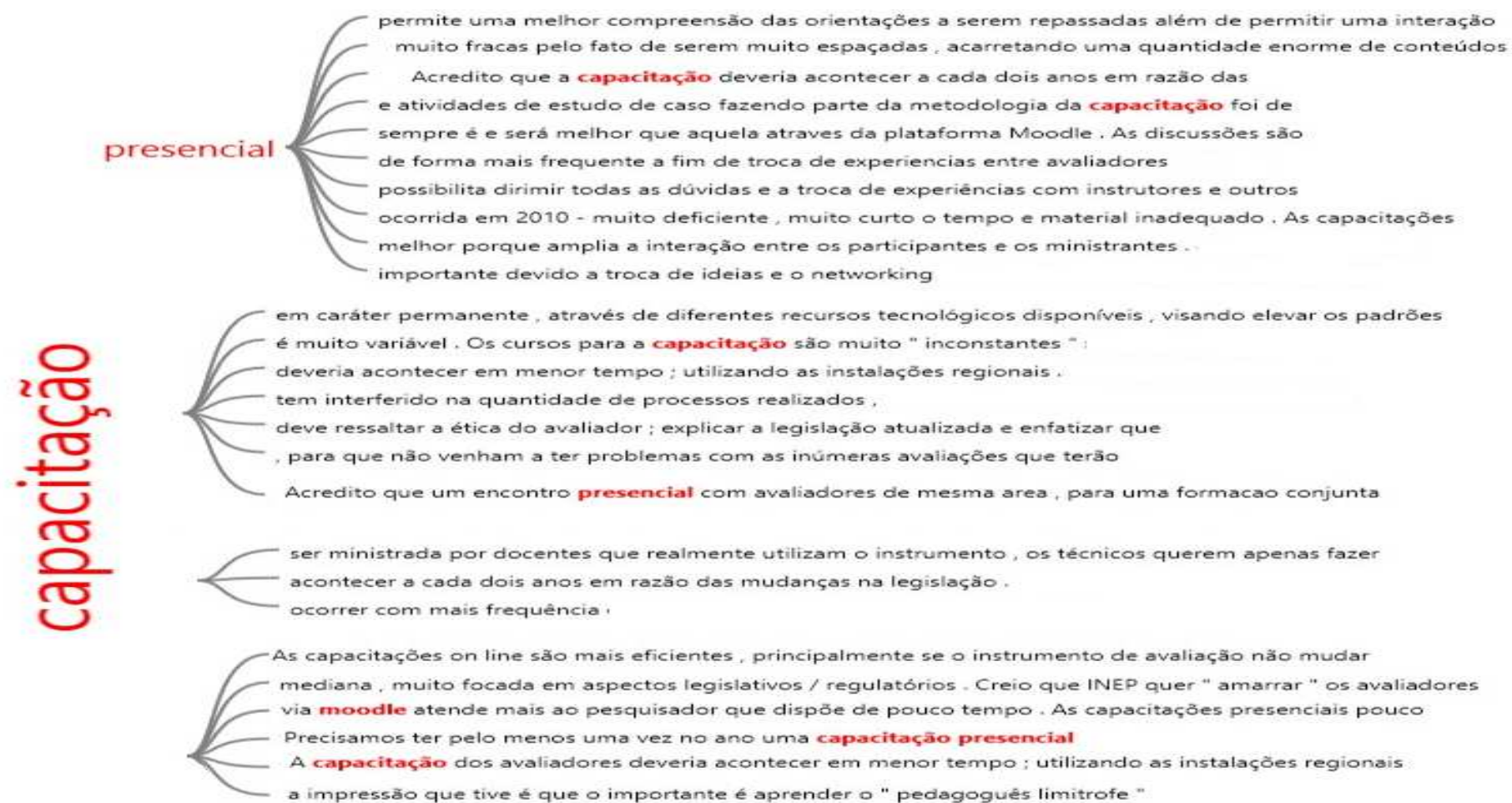
Fonte: Dados da pesquisa, questão 3 do instrumento de coleta

Após a análise dos dados quantitativos organizados nas tabelas supracitadas, utilizou-se o *software* de análise qualitativa de dados NVivo 10 para pesquisar, através das falas dos respondentes, em que contextos a palavra capacitação ocorre. O *software* gera uma “árvore de palavras”, que agrupa por ordem de repetições os termos relacionados às palavras-chave. No intuito de reduzir o tamanho final da “árvore”, foram preservados apenas alguns contextos à escolha do pesquisador.

A Figura 7 agrupa os contextos em que o termo capacitação aparece na fala dos respondentes. Percebe-se que a palavra “presencial” aparece diversas vezes ligada ao termo capacitação, sendo que inúmeras percepções emergem da fala dos entrevistados. Percebe-se que parte dos respondentes valorizam a capacitação para entender o processo de avaliação e troca de experiências entre os avaliadores. Outro posicionamento é considerar a capacitação “muito fraca”, por serem muito “espaçadas”, gerando um volume grande de conteúdos abordados. Nesta linha, os respondentes indicam que as capacitações deveriam ser menos espaçadas e utilizando instalações regionais, não com o

deslocamento dos avaliadores até Brasília. Há a indicação, também, que a capacitação deveria ser realizada por docentes e não por técnicos do MEC/INEP.

Figura 7 – Árvore de palavras com termos relacionados à capacitação



Fonte: Elaborado pelo autor usando o *software* NVivo 10

Uma das falas recorrentes dos entrevistados e presente na Figura 7 é relativa ao tempo de realização das capacitações. Este posicionamento dá-se devido à mudança constante na legislação e critérios do próprio instrumento. É preciso esclarecer que essas alterações, quando ocorrem, são comunicadas as IES e ao banco de avaliadores através de notas técnicas, geralmente enviadas para o *e-mail* cadastrado do avaliador no Basis. Manter o cadastro atualizado é essencial para o recebimento dos comunicados. As notas técnicas também são divulgadas no *site* do INEP no seguinte endereço: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional/nota-tecnica>.

Com relação à modalidade de capacitação, presencial ou *online*, percebe-se que alguns avaliadores consideram as não presenciais mais eficientes, principalmente para avaliadores que não dispõem de muito tempo. As capacitações *online* para os avaliadores são realizadas através da plataforma moodle, no endereço eletrônico: <<http://emec.mec.gov.br/moodle>>.

A Figura 8 ilustra a tela de trabalho da plataforma moodle para capacitação de avaliadores dos Cursos Superiores de Tecnologia. No canto superior direito da tela, consta o nome do avaliador com *login* efetuado no sistema. Logo abaixo, os materiais de leitura obrigatória, como as legislações pertinentes aos CSTs, Portaria 40, o instrumento de avaliação de cursos e documentos orientadores. Do lado esquerdo estão listadas as ferramentas do curso, como fóruns, questionários e recursos. No centro da tela está o descritivo do curso ministrado. No caso do avaliador em questão, pertencente Basis desde 2010, foram realizados três cursos *online* até o período atual, além de dois presenciais, incluindo a capacitação inicial ao ingressar no banco de avaliadores.

Figura 8 – Tela de trabalho do moodle para capacitação de avaliadores

emec.mec.gov.br/modulos/visao_moodle/course/view.php?id=104

Você acessou como MARCELO SALMERON FIGUEREDO (Sair)

Capacitação para Avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia

e-MEC ► CAPCST 2014

Participantes

Participantes

Atividades

Fóruns
 Questionários
 Recursos

Pesquisar nos Fóruns

Vai
 Pesquisa Avançada ?

Administração

Notas
 Perfil

Meus cursos

- Capacitação para Avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia
- Acessibilidade - Curso de Formação Continuada para avaliadores do BASIS
- Curso de Formação Continuada dos

Programação

Curso de capacitação para avaliadores dos Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs

Prezado(a) Avaliador(a),

Para a condução e operacionalização do processo avaliativo, compete ao INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e da Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES (CGACGIES), garantir programas de capacitação, reciclagem e formação continuada dos avaliadores, tendo por base o disposto no Art. 17-D, da Portaria Normativa 40, em seus incisos 3º e 4º:

§ 3º Os candidatos selecionados serão convocados para capacitação presencial inicial pelo INEP.

§ 4º A capacitação será voltada à aplicação dos instrumentos de avaliação, devendo ser atualizada na hipótese de modificações substanciais no conteúdo desses.

Ainda, esse dispositivo, em seu Art. 17-E, ao referir-se à postura ética dos avaliadores, orienta para o cumprimento de deveres, estando, entre estes:

V - participar, sempre que convocado, de atividades de capacitação no âmbito do Sinaes, promovidas pelo INEP.

Dessa forma, apresentamos o presente curso de formação continuada, desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). O curso tem como objetivo orientar os avaliadores a respeito das características da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT) que devem ser levadas em consideração durante a avaliação *in loco* dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A participação e a realização das atividades desta formação continuada têm caráter obrigatório para os avaliadores do *Basis* habilitados a avaliar os CSTs. A não realização das atividades deste curso impede a participação do avaliador em futuras comissões de avaliação, conforme disposto no Art. 17-H, inciso II, alínea d) da portaria supracitada:

Últimas Notícias

(Nenhuma notícia publicada)

Material de Leitura Obrigatória

- Legislação/Pareceres-CST
- Portaria 40
- Instrumento de Avaliação de Cursos
- Documento Orientador

Fonte: Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/moodle>> Acesso em: 21 nov. 2014.

O curso de capacitação de avaliadores dos cursos superiores de tecnologia ilustrado na Figura 8, na modalidade *online*, foi ministrado no ano de 2014 e foi composto por cinco etapas. A primeira etapa visava à caracterização do curso de formação, descrevendo a dinâmica de funcionamento do curso. A metodologia era a leitura de diversas legislações e pareceres do CNE relacionadas aos cursos tecnológicos. Posteriormente, era realizada a avaliação com um questionário de múltipla escolha com 30 questões. O curso teve sua duração entre 12 de maio a 13 de junho de 2014.

O primeiro módulo teórico desta capacitação *online* foi relacionado ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG). O IACG atual foi aprovado pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.741, de 12 de dezembro de 2011, aplicando os conceitos de abrangência e de flexibilização propostos pelo SINAES. O instrumento está organizado em quatro dimensões (Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2 - Corpo Docente; Dimensão 3 - Infraestrutura; Dimensão 4 - Requisitos Legais e Normativos), às quais são atribuídos pesos diferenciados a depender do ato regulatório.

Na avaliação de autorização de curso é dado maior peso à Infraestrutura, enquanto que no reconhecimento e na renovação de cursos é dado maior peso à Organização Didático-Pedagógica. O Conceito do Curso (CC) é calculado automaticamente pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões. Os percentuais para os atos regulatórios são discriminados no anexo 4.

O segundo módulo teórico foi relacionado às especificidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT) na avaliação de cursos. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT) foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em virtude das especificidades dos CSTs em relação aos demais cursos de graduação, a DAES/INEP e a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC – organizaram um grupo de trabalho, com a participação de avaliadores do Basis, representantes da Rede EPT, do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF – e da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES –,

visando à discussão e à tomada de providências para a adequação dos processos avaliativos do SINAES à realidade dos CSTs.

Material de leitura obrigatória para a capacitação sobre legislação específica e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE):

a) PARECER CNE/CES Nº 436/2001: Dispõe sobre os Cursos Superiores de Tecnologia e a Formação de Tecnólogos;

b) PARECER CNE/CP Nº 29/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico;

c) RESOLUÇÃO CNE/CP 3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

d) PARECER CNE/CES Nº 261/2006: Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências;

e) PARECER CNE/CES Nº 277/2006: Dispõe sobre a nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de Graduação;

f) PORTARIA NORMATIVA Nº 12, DE 14 DE AGOSTO DE 2006: Dispõe sobre a adequação da denominação dos cursos superiores de tecnologia ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia;

g) LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

h) Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, publicado em 2010.

Portaria Normativa Nº40, 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, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, bancos de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, de maio de 2013.

4) Documento Orientador: Especificidades do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de maio de 2014.

A última parte do curso foi um exercício de fixação com 30 questões objetivas. O formulário para respostas abriu dia 19 de junho e encerrou no dia 02 de junho de 2014. Era permitido ao participante acessar de forma ilimitada o formulário, porém, o número de tentativas, ou seja, finalização e envio para correção era limitado a dois. Considerando o volume de material anexado para leitura, o tempo de duração de curso e as questões realizadas, pode-se considerar que o nível de dificuldade por parte dos avaliadores foi alto. Avaliadores que não atingissem a nota mínima seriam reinscritos em outra capacitação. Avaliadores que não participassem das capacitações e recapacitações seriam excluídos da Basis. A Figura 9 ilustra uma das questões aplicadas na capacitação.

Figura 9 – Questão utilizada na capacitação *online* dos avaliadores

9
Notas: 1/1

Um curso superior de tecnologia tem 50 docentes vinculados e com documentação comprobatória correta. Ao analisar seus currículos, a comissão verifica que, em termos de maior titulação: 6 são doutores, 19 são mestres e 25 especialistas. Dos 19 mestres, 6 estão em programas de doutorado. Para 1 dos 6 doutores apresentou-se, como comprovação, a ata da defesa, emitida há 18 meses. Todos os 6 doutores são, também, mestres. Que conceito deve ser atribuído ao indicador 2.8?

Escolher uma resposta.

- a. 2, pois 10% do total de docentes são doutores com titulação comprovada. ✓
- b. 4, pois 24% do total de docentes são doutores ou doutorandos com titulação comprovada. ✗
- c. 3, pois 12% do total de docentes são doutores com titulação comprovada. ✗
- d. 5, pois todos os doutores são, também, mestres com titulação comprovada. ✗

Fonte: Disponível em: <emec.mec.gov.br/moodle> Acesso em: 23 nov. 2014.

Os Quadros 21 a 23 trazem relatos de avaliadores quanto à capacitação, online ou presencial, e sua percepção quanto ao seu nível de preparo nas primeiras avaliações. As falas estão estratificadas pela variável experiência como docente. De maneira geral, as falas demonstram que muitos avaliadores declaram ter tido insegurança nas primeiras avaliações. Outra fala recorrente é a de que a primeira avaliação ter sido feita com par avaliador bastante experiente e solícito. Percebem-se casos em que esta situação não ocorre, combinando na mesma avaliação dois avaliadores recém-integrados ao Basis, conforme fala do respondente 3, presente no Quadro 23. As respostas de todos os 88 respondentes estão nos Quadros 49 a 51, no anexo 2 deste trabalho.

A fala do respondente 1, no Quadro 21, que agrupa avaliadores com mais de 20 anos de experiência, ilustra uma situação na qual o treinamento realizado foi de cinco dias na cidade de Belo Horizonte, não em Brasília, como muitos relatos apresentam. Mesmo com uma capacitação mais “densa”, percebe-se que o fator insegurança é apresentado. O fato da avaliação ser realizada em duplas reduz esse elemento. O respondente 9, do mesmo perfil de avaliadores, destaca o fato de que a experiência anterior com o vice-chefe de departamento, coordenadora de cursos e outros colaborou para direcionar o processo avaliativo. O respondente 17 aponta para outra capacitação realizada fora de Brasília, mas percebe que muitas situações são aprendidas na prática, e sempre com avaliadores mais experientes conduzindo o processo. A fala do respondente 36 é interessante por resgatar a época em que os trabalhos eram feitos de forma manual. Declara que no processo de evolução das avaliações os princípios fundamentais foram mantidos.

Quadro 21 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com mais de 20 anos de experiência

1	O treinamento foi intensivo, 5 dias, em Belo Horizonte, muitas horas de trabalho, simulações, informações e farta disponibilização de material. Naturalmente a insegurança ao realizar a primeira avaliação é natural. Mas o fato de ser feita em duplas favorece que o processo seja coletivizado minimamente e a responsabilidade partilhada.
9	Participei de dois treinamentos: avaliador do Arcu-Sul e avaliador do Basis. No entanto, a primeira avaliação é sempre uma aproximação ao campo e existe certa insegurança sobre atuar de forma ética e técnica. Creio que a experiência anterior como docente e como administrador acadêmico (vice-chefia de departamento, vice-diretoria e diretoria de faculdade, coordenadora de curso) auxilia bastante no direcionamento das atividades a serem cumpridas durante o processo de avaliação.
17	Participei de um treinamento realizado na capital em que resido. Embora nele tenha havido simulações, percebi que muitas situações você vai aprendendo. Não sei se por coincidência, no entanto nas avaliações institucionais de que participei sempre houve docentes que tinham uma experiência maior em relação a outros membros das comissões, às vezes iniciando nos processos avaliativos.
36	A época era tudo muito simples e manual. Trabalho realizado em formulários que após preenchidos eram encaminhados a SESU. Na perspectiva de evolução que as avaliações percorreram, observa-se que foram mantidos os princípios fundamentais.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 22 agrupa falas de respondentes de 11 a 20 anos de experiência como docentes e pertencentes ao Basis. Nota-se que as primeiras capacitações para avaliadores são presenciais, sendo as demais realizadas *online*, conforme fala do respondente 15: “O treinamento inicial foi presencial. O segundo treinamento também foi presencial. Os demais treinamentos e atualizações foram/são via plataforma do moodle”. Emerge da fala do respondente 6 um elogio ao instrumento de avaliação, pois considera que “A IES que quiser trabalhar bem tem ali um ótimo roteiro”. Novamente, vem toda a questão da insegurança nas primeiras avaliações, mas como relatado nos grupos anteriores, é reduzida pelo fato de a avaliação ser feita em pares, geralmente um deles com mais

experiência. Esta situação é destacada na fala do respondente 24, ao declarar ter se sentido insegura, dizendo isso ao colega da primeira avaliação. Este assumiu a responsabilidade por ensinar e fez isso de forma muito gentil e competente. Fator decisivo para essa primeira experiência. A respondente declara, também, que em sua opinião os avaliadores deveriam ficar em experiência por algumas avaliações, tendo um tutor.

Quadro 22 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com 11 a 20 anos de experiência

6	A utilização do instrumento foi fácil. Conhecer o processo e entrar em contato com colegas apenas <i>in loco</i> foi uma experiência diferente, mas lido bem, em geral. Acho o instrumento muito interessante. A IES que quiser trabalhar bem tem ali um ótimo roteiro. A Educação Básica também deveria ter um SINAES. Incomoda quando nos deparamos com as contradições nas relações, nas “brechas” que alguns colegas encontram para fazer o processo fora do combinado.
12	Achei o primeiro treinamento muito cuidadoso. Não tive problema com as primeiras avaliações acho que os maiores problemas estavam em acessar o sistema e no “mito” que se construía em torno da avaliação.
15	Foi uma nova experiência. Estava preparado do ponto de vista de conteúdo, porém sem experiência real o que causou insegurança. O treinamento inicial foi presencial. O segundo treinamento também foi presencial. Os demais treinamentos e atualizações foram/são via plataforma do moodle.
24	Iniciei em 2002. A capacitação foi presencial e muito boa. Ainda assim me senti insegura e disse isso ao colega da primeira avaliação. Ele assumiu a responsabilidade por me ensinar e fez isso de forma muito gentil e competente. Foi decisiva essa minha primeira experiência e eu fiquei mais confiante. Sempre achei que os novos avaliadores deveriam ter um tutor, por algum tempo, em virtude dessa minha experiência. No mínimo, os avaliadores deveriam ficar em experiência por algumas avaliações, fato que teria de ser do conhecimento da comissão.

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 23 traz alguns relatos de respondentes com até 10 anos de experiência como docentes e pertencentes ao Basis. Um dos relatos demonstra que a estratégia de unir um avaliador mais experiente com os

mais jovens nem sempre é utilizada, conforme fala do respondente 3 do referido quadro. O mesmo respondente declara, entretanto, que o fato de ter conhecimento prévio em CPA ajudou a reduzir as incertezas. Já o respondente 8 relata ter tido a primeira experiência com avaliação junto a um professor mais experiente, caracterizando, inclusive, esta primeira avaliação como um treinamento prático, que após algumas avaliações consolidou a formação como avaliador.

A fala do respondente 12 traz um posicionamento mais crítico ao treinamento ao declarar que ele foi superficial e com exemplos fora de contextos reais, mas da mesma forma que outros respondentes relataram, o apoio de outros avaliadores foi essencial. O respondente 13 relata que se sentia preparado do ponto de vista de como avaliar, mas teve dificuldade no preenchimento do formulário *online*, principalmente na redação de campos discursivos e argumentativos. Novamente, a situação de dois avaliadores sem experiência na mesma comissão.

Quadro 23 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com até 10 anos de experiência

3	O treinamento foi muito esclarecedor: dois dias em Brasília. Fui avaliado pela primeira vez enquanto coordenador de curso e na semana seguinte fiz minha primeira avaliação – como avaliador, detalhe, era a primeira avaliação do meu parceiro também. Decidimos fazer 100% da avaliação em conjunto – deu muito certo! Em. Ajudou-me muito neste processo o fato de participar da CPA, forte na IES que eu estava/estou vinculado, assim como, ter participado no preenchimento de questionários na plataforma do e-MEC ...
8	Na primeira avaliação o Coordenador designado foi um professor mais experiente da Universidade Estadual Paulista. Isso me garantiu conhecimento prático de avaliação. Foi, portanto, treinamento prático. Depois participei de uma outra avaliação, ainda como participante, cuja Coordenadora foi uma professora da universidade Federal do Pará, muito experiente por sinal. Nessa avaliação, os fundamentos e critérios aplicados ficaram mais consolidados. Essas avaliações forneceram conhecimentos práticos, a compreensão das dimensões utilizados nas avaliações.
12	O treinamento foi muito superficial e os exemplares estavam fora de contextos reais ou plausíveis, por isso nas primeiras avaliações me senti despreparada. O apoio de outros avaliadores, mais experientes, com os quais trabalhei foi muito importante na constituição de minhas competências como avaliadora.
13	Sim, me sentia preparado, mas do ponto de vista de como avaliar. Tive um pouco de dificuldade no preenchimento do formulário online de avaliação, principalmente para redigir os campos discursivos e argumentativos, uma vez que na primeira avaliação fui convocado juntamente com outro professor que também não tinha experiência. Éramos ambos debutando na avaliação. Salvo as dificuldades, a primeira avaliação transcorreu sem problemas e a cada nova avaliação sentia-me me aperfeiçoando.

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se, pelas falas dos respondentes dos Quadros 21 a 23, que o treinamento dos avaliadores pode ser caracterizado pela soma de quatro elementos formativos. O primeiro é a própria dinâmica de seleção dos avaliadores, conforme determinado no Art. 4º da Portaria nº 1.027, que detalha no §3º que os avaliadores indicados deverão apresentar, ainda,

informações quanto à experiência anterior em avaliações de cursos, ou Instituições de Educação Superior, ou em atividades que comprovem conhecimento da Educação Superior brasileira. O segundo e terceiro elementos são as capacitações presencial e *online* previstas e realizadas conforme se percebe pelas falas dos entrevistados. O quarto e último elemento é a própria avaliação, sendo que nas primeiras avaliações são consolidados os elementos formativos anteriormente citados.

Com relação ao fato de alguns avaliadores terem citado a experiência de terem realizado as primeiras avaliações com pares mais experientes e outros não, é importante que se esclareça, conforme Art. 6º, da Portaria nº 1.027, que as comissões de pares são designadas por sorteio. A própria composição do banco, um número maior de avaliadores mais experientes pode justificar esta ocorrência. A Tabela 10, na próxima seção deste capítulo, que organiza os dados relativos à experiência como avaliador em anos, mostra que o percentual de avaliadores com até 3 anos de experiência é de 6,2%. Desta forma, a probabilidade de que em sorteio um avaliador com pouca experiência faça sua primeira avaliação com outro mais experiente é alta. Esse fato, entretanto, não exclui possibilidade contrária, conforme falas de entrevistados supracitadas.

Outra questão presente nas falas, relatada pelo respondente 12, é o fato de que na designação da comissão de pares um dos avaliadores é elencado como coordenador da comissão. O coordenador tem a responsabilidade de conduzir os procedimentos administrativos antes da comissão **in loco**. Estes procedimentos e sua caracterização serão tratados na seção 5.4 deste capítulo.

A próxima seção deste capítulo tratará do perfil dos avaliadores.

5.2 PERFIL DOS AVALIADORES

Para se caracterizar o perfil dos avaliadores, os respondentes foram arguidos em quatro categorias de análise. A primeira questão solicitou que os respondentes indicassem seu tempo de experiência com avaliador, em cinco opções de resposta. A segunda questão tratava do número aproximado de avaliações realizadas. A terceira questão caracterizava o tempo de atuação como docente, incluindo-se aqui a variável que caracteriza a atuação em IES públicas ou IES privadas. A quarta e última indagação foi sobre a formação acadêmica do respondente, variável IES pública ou IES privada.

A Tabela 10 organiza os dados relacionados à experiência do respondente como avaliador do SINAES em anos. Os dados indicam que um pequeno percentual do total de respondentes pertence aos quartis

externos das categorias apresentadas na variável (experiência docente em anos). Os respondentes que declararam ter até 3 anos de experiência como avaliadores representam 6,2% da amostra e os que declararam ter mais de 20 anos de experiência somam 2,3%. Este dado, inicialmente, indica que ainda existem avaliadores com uma trajetória de avaliação significativa anterior à implementação do SINAES. Outro indicativo que emerge dos percentis da tabela é a percepção de uma política de renovação e inclusão de avaliadores no Basis. Essa renovação dá-se pela expansão natural do número de cursos superiores, demandando novos avaliadores, e pela exclusão de avaliadores do Basis.

Está sujeito à exclusão do Basis o avaliador que descumpra os deveres estipulados no artigo 17-E da Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010. O Art. 17-E da portaria supracitada versa sobre os deveres do avaliador a saber:

- I – Comparecer à instituição na data designada e cumprir rigorosamente os cronogramas de avaliação, apresentando relatórios claros, objetivos e suficientemente densos;
- II – Manter sob sua responsabilidade as senhas de acesso aos sistemas de informação do MEC, pessoais e intransferíveis;
- III – Manter sigilo sobre as informações obtidas em função da avaliação in loco, disponibilizando-as exclusivamente ao MEC;
- IV – Reportar ao INEP quaisquer dificuldades ou embaraços encontrados na avaliação in loco;
- V – Participar, sempre que convocado, de atividades de capacitação no âmbito do SINAES, promovidas pelo INEP;
- VI – Atuar com urbanidade, probidade, idoneidade, comprometimento, seriedade e responsabilidade.

Além dos elementos supracitados, é cedida ao avaliador a opção de exclusão voluntária do Basis. As exclusões de avaliadores são discutidas em reunião pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA –, com deliberações apresentadas em Ata de Reunião de acesso público. Até a elaboração deste trabalho, a CTAA, que versa de diversos outros assuntos além da exclusão de membros do Basis, está na sua 93ª reunião, tendo suas Atas disponíveis para consulta no endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br/atas-reunioes>>.

Ainda sobre os dados oriundos da Tabela 10, nota-se que os respondentes que declaram possuir experiência como avaliador entre 4 e 5 anos representam 22,4%, contra 33,7% dos que declaram ter de 6 a 10 anos de experiência. Como o SINAES foi implementado em 2004, conclui-se que, pela soma das três primeiras categorias da variável “experiência como avaliador em anos”, 75,3% dos avaliadores que atualmente compõem o Basis ingressaram no sistema após a implementação do SINAES.

Tabela 10 – Experiência como avaliador em anos

Tempo Aval. Anos	%
Até 3 anos	6,2%
De 4 a 5 anos	22,4%
De 6 a 10 anos	33,7%
0 a 10 anos (soma dos anteriores)	75,3%
de 11 a 20 anos	22,4%
+ de 20 anos	2,3%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 5 do instrumento de coleta

A Tabela 11 estratifica os dados da Tabela 10 a partir da experiência docente. A primeira constatação que emerge da tabela é a consistência das respostas ao questionário. Esta consistência se dá pelo fato de que 95,1% dos respondentes com 0 a 10 anos de tempo como avaliador possuem experiência docente condizente com a faixa. A diferença de 4,8% pode ser explicada por respondentes que optaram por não declarar seu tempo de experiência como docente, ou nos casos em que o tempo total é considerado pela soma de múltiplos vínculos. Uma discrepância maior nesse critério poderia afetar a confiabilidade das respostas. Por esta razão, optou-se, nas questões qualitativas, por utilizar a variável experiência docente para estratificar as análises. Outro fator que justifica a escolha é que um maior tempo como docente possibilita que o avaliador, atuando na outra ponta do sistema, seja como docente, coordenador de curso, membro ou coordenador de Comissão Própria de Avaliação (CPA), tenha ao longo dos anos recebido visitas de avaliação *in loco* em sua IES. Esta situação possibilita ao avaliador, no caso respondente, uma visão mais sistêmica do processo avaliativo, oriunda das percepções geradas ao participar do processo como avaliador e das percepções geradas ao ser avaliado. Algumas questões qualitativas foram elaboradas para investigar esta situação específica, sem mencionar

diretamente as experiências do avaliador *ad hoc*, mas a sistemática do SINAES.

Ainda com relação à Tabela 11, chama a atenção o fato de que se percebe a existência de avaliadores com larga experiência docente, mais de 20 anos, mas com poucos anos de SINAES, até 3 anos, representando 3% do total de respondentes. Outra constatação é que o grupo de respondentes que possuem até 10 anos de tempo como avaliador é de 62,2% dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente, contra 75,3% da média geral, detalhada na Tabela 6. Isso demonstra que alguns membros ingressam no Basis antes do tempo regulamentar previsto, geralmente para atender demandas de cursos novos.

Tabela 11 – Tempo como avaliador em anos e experiência docente

TEMPO COMO AVALIADOR	EXPERIÊNCIA DOCENTE ANOS		
	+20	11-20	0-10
Até 3 anos	2,8%	8,1%	12,9%
De 4 a 5 anos	12,7%	24,8%	48,5%
De 6 a 10 anos	46,7%	51,3%	33,7%
0 a 10 anos (soma dos anteriores)	62,2%	84,2%	95,1%
De 11 a 20 anos	33,4%	15,4%	4,0%
+ de 20 anos	4,3%	0,4%	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 3 do instrumento de coleta

A Tabela 12 apresenta o número aproximado de avaliações realizadas, conforme declaração dos avaliadores no questionário de pesquisa. Percebe-se uma distribuição relativamente homogênea nos quartis estratificados. O primeiro quartil, considerando-se os dados gerais dos respondentes, mostra que 20,8% dos respondentes fizeram menos do que 10 avaliações. A estratificação desta variável pela experiência docente mostrou diferenças pouco significativas nas demais categorias relacionadas com o tempo de experiência docente.

O avaliador, para se manter no Basis, compromete-se a realizar, no mínimo, três avaliações anuais. Esse indicativo não relaciona diretamente o número de avaliações realizadas com os anos como avaliador, uma vez que alguns avaliadores realizam mais do que três avaliações anuais e outros, por força do próprio Ministério da Educação, podem ter uma média anual menor do que três. A tabela mostra que um pequeno

percentual de avaliadores, 8,3%, considerando-se o total de respondentes, já realizou mais de 50 avaliações. Os dados estratificados demonstram que 11,8% dos avaliadores declaram ter feito mais de 50 avaliações, contra 7,3% dos que possuem de 11 a 20 anos de experiência como avaliador. Nenhum avaliador com experiência de 0 a 10 anos realizou mais de 50 avaliações. Considerando-se um avaliador com 10 anos de experiência, com 6 avaliações anuais nos últimos 10 anos já teríamos indicativos de respondentes nesta faixa. Esta situação pode ser explicada pela sistemática de avaliação demandar três dias úteis e um não útil, fora da IES em que o avaliador está vinculado, para a realização da avaliação, dois dias de viagem (um domingo, em avaliações de domingo a quarta, ou um sábado, em avaliações de quarta a sábado) e dois dias *in loco*. A Tabela 12 mostra ainda que, mesmo com a regra de um número mínimo de três avaliações anuais, existe um percentil de avaliadores que não cumpre essa premissa. Os dados mostram que 18,3% dos avaliadores com mais de 20 anos de experiência declaram ter feito menos de 10 avaliações.

Tabela 12 – Número de avaliações realizadas e tempo como avaliador

NÚMERO DE AVALIAÇÕES	TEMPO COMO AVALIADOR EM ANOS			
	Geral	+20	11-20	0-10
Menos que 10	20,8%	18,3%	20,5%	29,0%
Entre 11 e 20	37,7%	31,6%	41,5%	49,0%
Entre 21 e 50	33,2%	38,4%	30,8%	22,0%
Acima de 50	8,3%	11,8%	7,3%	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 6 do instrumento de coleta

A Tabela 13 demonstra a experiência do avaliador em anos. Percebe-se que o perfil do avaliador do Basis é de um avaliador experiente como docente. A Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, determina em seu Art. 5º, inciso V, §2º, que o Avaliador de cursos de graduação deve demonstrar experiência profissional em ensino, pesquisa ou extensão, em nível superior, de no mínimo cinco anos. Percebe-se que 49,4% dos respondentes possuem experiência docente superior a 20 anos. Nota-se, também, que 15% dos avaliadores pertencem ao grupo com até 10 anos de experiência. Considerando-se o grupo de docentes de 11 a 20 anos de experiência, representando 35,3% dos respondentes, somados ao grupo com menor experiência, têm-se aproximadamente 49,6% de professores com experiência docente anterior ao SINAES.

Tabela 13 – Experiência docente em anos

ANOS	0-10	11-20	+20
%	15,3%	35,3%	49,4%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 7 do instrumento de coleta

Com relação aos dados brutos que geraram a Tabela 13 é importante destacar que os respondentes foram convidados a responder sobre sua experiência em IES públicas e IES privadas, com o número de anos em cada uma delas. As categorias da tabela representam a soma da experiência do respondente nas duas categorias administrativas. Esta indagação surge com o intuito de caracterizar se os respondentes da amostra pertencem a um grupo misto, com experiência nos dois tipos de IES citadas. Do total de 713 respondentes, 62 professores declaram não possuir experiência em IES públicas, perfazendo 8,6% do total de respondentes. Um total de 132 respondentes declaram não possuir experiência como docente em IES privada, representando 18,5% do total. Desta forma, 72,9% dos avaliadores possuem experiência como docente nas duas categorias administrativas, públicas e privadas.

É importante salientar essa característica dos respondentes, já que o fato de o avaliador possuir experiência nas duas categorias administrativas melhora sua percepção do processo avaliativo na IES a ser avaliada. Mesmo os docentes que não possuem a experiência citada acabam por adquiri-la ao longo das avaliações, principalmente pelo fato delas serem realizadas por comissão de pares de avaliadores.

A Tabela 14 expressa o perfil dos avaliadores entrevistados na pesquisa, no quesito formação acadêmica, por categoria administrativa e nível acadêmico. Perguntou-se em que categoria administrativa (IES pública ou IES privada) os respondentes realizaram sua formação acadêmica nos níveis de graduação, mestrado e doutorado. O questionário permitiu também estratificar essas variáveis em três períodos. O primeiro período representa os respondentes com 0-10 anos de experiência como docente. O segundo período representa os respondentes que possuem de 11 a 20 anos de experiência. E por fim, o terceiro período representa os docentes com mais de 20 anos de experiência como docente.

Tabela 14 – Formação acadêmica dos avaliadores estratificada por anos de experiência docente

	Graduação				Mestrado				Doutorado			
	GERAL	0-10	11-20	+20	GERAL	0-10	11-20	+20	GERAL	0-10	11-20	+20
IES PUB	65,1%	62,3%	61,6%	68,5%	76,2%	78,5%	72,9%	78,3%	83,0%	85,3%	81,7%	83,1%
IES PRIV	34,9%	37,7%	38,4%	31,5%	23,8%	21,5%	27,1%	21,7%	17,0%	14,7%	18,3%	16,9%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 8 do instrumento de coleta.

Os dados da tabela demonstram que a maioria dos avaliadores, independente do grau acadêmico, teve sua formação acadêmica em IES públicas. O total geral de respondentes do questionário foi de 713 avaliadores, dos quais 84% são doutores. Este alto índice de doutores é explicado pela Portaria n° 1.027, Art. 5°, inciso I, que determina que os avaliadores deverão ter a titulação mínima de doutor, ressalvando-se pelo §4°, que, excepcionalmente, poderão ser selecionados avaliadores, que não atendam ao disposto no inciso I, fundamentalmente, em função das características próprias dos cursos avaliados, desde que comprovado o notório saber e a reconhecida qualificação para atuar como avaliador. É importante lembrar que na composição inicial do Banco de Avaliadores do SINAES (Basis) o percentual de avaliadores sem o título de doutor era de 3% (RISTOFF, 2006).

Um olhar sobre os dados estratificados na Tabela 14 demonstra que nos três períodos – 0-10, 11-20 e +20 anos – existe a predominância de professores formados em IES públicas, principalmente a nível de doutorado. Esses índices percentuais são menores nos níveis de mestrado e graduação, sendo este último o que representa a menor concentração de professores oriundos de IES públicas. O total de professores que concluíram sua graduação em IES pública é de 65,1%, e os que concluíram sua graduação em IES privada é de 34,9%.

Um comparativo nos índices nos níveis de mestrado e doutorado demonstra que, primeiramente, a nível de doutorado o número de professores com doutorado concluído em IES públicas tem aumentado, em relação à média geral, representando 83,1% neste grupo. Este índice se aproxima da média geral, que é de 83%, mas é 2,1% menor que o grupo de professores com menos experiência, de 0 a 10 anos, como docentes. Em termos percentuais, esse número pode parecer pequeno, mas considerando-se o total de avaliadores do Basis, que é de aproximadamente 4.500 professores, estima-se uma ampliação de 103³ doutores oriundos de IES públicas. Já a nível de mestrado, a maior diferença percentual está localizada no grupo de avaliadores com 11 a 20 anos de experiência. Neste grupo, o número de avaliadores sem o título de mestre, oriundos de IES públicas, é de 72,9%, contra 76,2% da média geral do grupo. Pode-se afirmar, pelos índices das tabelas, que os avaliadores que estão ingressando no Basis possuem o título de doutor oriundos de IES públicas.

³ Memória de cálculo: 83% de doutores média geral – 85,3% de doutores com até 10 anos de experiência = 2,3% x 4500 (número de avaliadores no Basis) = 103 novos avaliadores, doutores, formados em IES públicas.

Considera-se, então, que o perfil do Avaliador do Basis, respondente desta pesquisa, prefigura um avaliador com um tempo médio de experiência em avaliação institucional ou de cursos entre 6 e 15 anos, mais de vinte anos de experiência como docente, predominantemente com título de doutor, oriundo de IES públicas, com uma média de 30 IES avaliadas.

5.3 PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS DA AVALIAÇÃO *IN LOCO*

Esta seção é dedicada aos procedimentos administrativo da avaliação *in loco*. Para que uma avaliação aconteça, uma série de procedimentos devem ser cumpridos. Para contextualizar os elementos abordados nas tabelas quantitativas, uma breve descrição será feita antes da análise dos dados.

Os procedimentos administrativos foram divididos em três categorias de análise, ou seja, antes, durante e depois da avaliação. O primeiro procedimento administrativo da avaliação *in loco* é a designação. Para que ela aconteça, primeiramente, o avaliador indica no sistema e-MEC sua agenda de disponibilidade para o ano, mantendo o disposto na Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que dispõe sobre o banco de avaliadores do SINAES (Basis), que no artigo 5º, parágrafo V, determina que os avaliadores devem participar de pelo menos três avaliações anuais. A Figura 10 ilustra a agenda dos avaliadores.

Figura 10 – Agenda de disponibilidade do avaliador no sistema e-MEC

BRASIL Acesso à informação Participe Serviços Legislação Canais

Diminuir Fonte Fonte Normal Aumentar Fonte

e-MEC Avaliador INEP

SISTEMA CADASTROS AVALIAÇÃO SAIR MARCELO

AGENDA DE DISPONIBILIDADE

AGENDA DE DISPONIBILIDADE DO AVALIADOR MARCELO SALMERON FIGUEREDO (204.448.298-30)

Para alterar a situação da disponibilidade, basta clicar nos devidos ícones. Caso ainda não tenha optado e queira selecionar a opção indisponível, basta clicar no ícone duas vezes, a primeira para disponibilizar e a segunda para indisponibilizar. Segue a legenda de cada ícone:

- : Indica que ainda não houve escolha.
- : Indica disponibilidade.
- : Indica indisponibilidade.
- : Ocorreu algum problema durante a operação. Tente novamente.

AGENDA PARA ATOS REGULATÓRIOS INSTITUCIONAIS*

+	FEVEREIRO / 2015
+	MARÇO / 2015
+	ABRIL / 2015
+	MAIO / 2015
+	JUNHO / 2015
+	AGOSTO / 2015
-	SETEMBRO / 2015
	01/09/2015 terça
	08/09/2015 terça
	13/09/2015 domingo
	15/09/2015 terça
	20/09/2015 domingo
	22/09/2015 terça
	27/09/2015 domingo
	29/09/2015 terça
	05/09/2015 sábado
	12/09/2015 sábado
	17/09/2015 quinta
	19/09/2015 sábado
	24/09/2015 quinta
	26/09/2015 sábado
	01/10/2015 quinta
	03/10/2015 sábado
+	OCTUBRO / 2015
+	NOVEMBRO / 2015

AGENDA PARA ATOS REGULATÓRIOS DE CURSO E CREDENCIAMENTO (PRESENCIAL/EAD)**

+	FEVEREIRO / 2015
+	MARÇO / 2015
+	ABRIL / 2015
+	MAIO / 2015

Fonte: Disponível em: <emec.mec.gov.br> Acesso em: 23 nov. 2014.

Com as disponibilidades indicadas, o sistema e-MEC envia o convite para que o avaliador possa dar seu aceite. Em caso de recusa, o sistema abre um formulário para justificativa do avaliador dos motivos. Cabe destacar que até este momento não é divulgado nenhum dado da IES a ser avaliada, inclusive sua localização geográfica. Após o aceite por dois avaliadores, convidados de forma aleatória pelo sistema, é formada a comissão de pares e é enviado o ofício de designação para a comissão e para a IES a ser avaliada. O ofício contém dados da comissão e da IES. São listados contatos, telefone e *e-mail* dos avaliadores e dos representantes da IES, coordenação do curso e procurador institucional (PI).

O sistema, a partir do ofício de designação, abre para preenchimento da solicitação de passagem aérea e acesso ao formulário de avaliação. O formulário de solicitação deve ser preenchido com as rotas utilizadas pelos avaliadores, terrestres e aéreas. O Inep não indeniza gastos com táxi, combustível ou aluguel de veículos, que, caso ocorram, devem ser deduzidos das diárias recebidas. Não existe nenhum procedimento formal para a solicitação de informações relativas às melhores rotas de acesso às IES, para que se faça a solicitação das passagens, desta forma, o caminho mais indicado é solicitar informações às IES a serem avaliadas. O ofício de designação indica que o contato inicial com a IES deve ser feito pelo coordenador da comissão de pares (indicado no ofício e no formulário *online*). O prazo para o preenchimento da solicitação de passagens é de cinco dias úteis.

Já constam, também, a partir do envio do ofício de designação, no formulário de avaliação *online* (liberado após o envio do ofício), o PDI e o PPC da IES, além de outros dados, como endereço, Conceito Preliminar de Curso, instalações físicas da IES, outros relatórios de avaliação e relação de docentes e disciplinas do curso. Desta forma, o avaliador inicia os trabalhos de leitura da documentação do curso muito antes da visita *in loco*.

De maneira resumida, todas as categorias que compõem a Tabela 11 são realizadas de forma simultânea pelos avaliadores a partir do ofício de designação, numa questão de dias. Eventuais cancelamentos da avaliação ou designações realizadas em curto espaço de tempo até a data de viagem podem causar transtornos. Desta forma, para avaliar os elementos relacionados à categoria de análise “procedimento administrativos antes da avaliação *in loco*”, os respondentes foram inquiridos a responder quanto a problemas ocorridos, agrupados em diversos indicadores anteriormente descritos, em três níveis: NUNCA tiveram problemas; Ocorrem problemas com MUITA frequência;

Ocorrem problemas com POUCA frequência. Estes dados foram estratificados a partir da variável experiência do respondente como docente, em três grupos, com até 10 anos de experiência, de 11 a 20 anos e com mais de 20 anos de experiência.

Após a estratificação, os dados foram agrupados em tabelas contendo os percentuais geral, e dos grupos supracitados para a variável experiência docente. Primeiramente, discutiram-se os níveis atribuídos em cada um dos indicadores da categoria de análise a partir dos níveis atribuídos pelos respondentes. Posteriormente, analisou-se se havia alguma situação da categoria que apresentava diferença significativa entre a média geral e a das variáveis de experiência docente.

A primeira constatação que emerge da Tabela 15 é que dos cinco indicadores questionados aos respondentes, três deles apresentam uma avaliação com viés positivo. Quando questionados sobre a negociação de saída, para a realização da visita, com a IES a qual estão vinculados, 82,6% declaram que NUNCA tiveram problemas. Um olhar sobre a estratificação dos dados pela variável tempo de experiência docente mostra, entretanto, que os avaliadores mais novos têm redução significativa nesse percentual, na casa dos 75,5%. Estes respondentes, com até 10 anos de experiência como docente, têm um acréscimo de respostas no nível “ocorrem problemas com POUCA frequência”, perfazendo 22,6%, contra 12% da média geral, ainda se falando sobre a negociação de saída com a IES em que estão vinculados.

Em números absolutos, considerando o total de 713 respondentes, significa que 161 respondentes desta faixa declaram ter tido problemas com POUCA frequência (e deixaram de declarar NUNCA terem tido problemas), contra 85 da média geral, um acréscimo de 89%⁴ quando comparados os docentes com até 10 anos de experiência com a média geral. Essa variação indica que os respondentes com até 10 anos de experiência docente percebem mais problemas com este indicador da categoria de análise (negociação de saída com a IES vinculada) do que os demais respondentes das outras faixas, mas esses problemas, na percepção dos respondentes, são pouco frequentes.

A questão 10, de cunho qualitativo, do questionário de coleta, pede aos respondentes que relatem situações vividas relacionadas com algum indicador da categoria de análise procedimentos administrativos antes da

⁴ Memória de cálculo: 713 respondentes x 22,6% declaram POUCA frequência de problemas no grupo até 10 anos de experiência = 161 / 713 respondentes x 12% que declaram POUCA frequência de problemas na média geral = 85 / diferença de 89% entre os dois grupos citados

avaliação *in loco*. São poucos os relatos que tratam diretamente da negociação de saída com a IES vinculada, mas cita-se como exemplo a fala do respondente 2, com mais de 20 anos de experiência, reproduzida na íntegra no Quadro 55, que afirma que as avaliações deveriam ocorrer, preferencialmente, em períodos de recesso acadêmico, como nos meses de fevereiro, julho, final de novembro e dezembro. Outra fala que evidencia esta dificuldade é trazida pelo respondente 12, presente no Quadro 57, que afirma: “Em minha instituição não existe um padrão, orientação geral, acerca de liberação para participar do processo de avaliação. Por essa razão, unidades acadêmicas específicas estabelecem seus critérios e, por consequência, restrições quanto a participações em avaliações”.

Com relação à liberação para avaliação, os avaliadores precisam acessar o sistema e-Mec e confirmar seu contato com a IES a qual estão vinculados. Não existe clareza para os avaliadores quanto ao procedimento realizado pela IES no sistema e-Mec. O vínculo do avaliador com a IES é comprovado pelo anexo de documentações comprobatórias no sistema e-Mec, no campo de cadastro. É comum avaliadores com múltiplo vínculos, dificultando ainda mais o processo de liberação, principalmente nos casos de cancelamentos e designações com prazos mais curtos. Esses são os problemas mais citados pelos avaliadores e serão discutidos na sequência de análise da tabela.

Outro fator importante a se considerar é que, para a realização das avaliações, são necessários quatro dias de afastamento do docente, sendo destes três úteis. As viagens são agendadas de domingo a quarta-feira ou de quarta-feira a sábado. Mesmo considerando a viagem com retorno na quarta-feira, dependendo da localidade, o real retorno do avaliador para suas atividades de docente só se dará na quinta-feira. Somando três avaliações anuais realizadas em dias letivos, a liberação pode vir a ser um problema para a sistemática de avaliação para alguns avaliadores, principalmente os vinculados a IES particulares, com aulas de segunda a sexta, muitas vezes em mais de um período. O fato de esta situação estar mais aparente no grupo de avaliadores mais jovens pode estar justificado pelo fato de que neste grupo o número de avaliadores vinculados a IES particulares é maior.

Outros dois elementos que se destacam positivamente na tabela são os conceitos percentuais médios atribuídos ao indicador “contatos iniciais entre pares avaliadores” e “contratos iniciais com a IES avaliada”. Esses dois indicadores constam, com 79,2% e 76,4%, respectivamente, de respondentes declarando NUNCA terem tido problemas. É necessário destacar que a tendência de os respondentes com até 10 anos de

experiência como docente se repete, ou seja, nesses dois indicadores este grupo tem um percentual maior de respondentes que declaram terem tido problemas com POUCA frequência. Ainda com relação aos mesmos indicadores apresentados, nota-se que esta tendência se inverte quando o conceito atribuído é ter tido problemas com MUITA frequência. Neste caso os respondentes com mais de 20 anos de experiência têm um percentual maior do que a média geral.

Quando comparados os percentis dos avaliadores com mais de 20 anos e dos com até 10 anos de experiência, para estes dois indicadores, contatos iniciais entre pares e contatos iniciais com a IES avaliada, a diferença se amplia. Fica clara a progressão dos valores percentuais, aumentada no conceito “ocorrem problemas com MUITA frequência”, na medida que a experiência docente também aumenta. Ao analisar os relatos dos avaliadores presentes nos Quadros 55, 56 e 57, percebe-se que as falas dos respondentes que declaram ter sido designados de “última hora” são mais frequentes nos avaliadores com mais experiência, sendo a provável causa dessa percepção mais negativa dos avaliadores mais experientes e da progressão da percepção negativa dos avaliadores menos experientes para os mais experientes citada anteriormente e percebida na Tabela 15.

Os piores índices desta categoria de análise, considerando-se que o nível ótimo seria atribuir o conceito NUNCA tive problemas, são dos indicadores: tempo decorrido entre a designação e a avaliação, com 48,9% de média geral neste nível; processo de emissão de passagens, com 41,3% de média geral; deslocamentos não aéreos, com 55% de média geral. Considerando-se a primeira situação, tempo decorrido entre a designação e a avaliação, nota-se que os avaliadores mais experientes avaliam melhor esta situação, com 52,7% de indicação no nível NUNCA tive problemas, contra 48,9% da média geral e 43,9% dos avaliadores com até 10 anos de experiência. É significativo o número de respondentes que declaram que têm problemas com MUITA frequência, somando 23,10% de média geral, representando 164 respondentes.

O processo de emissão de passagens é o que de todos os indicadores da categoria de análise “procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco*” mostra o pior desempenho, seja por ter o menor percentual de respondentes que declaram NUNCA terem tido problemas, com apenas 41,3% do total, e por ter o maior número de respondentes que declaram terem tido MUITOS problemas. Pode-se considerar que este indicador teve a pior percepção por parte dos avaliadores nas três categorias de análise da dimensão procedimentos administrativos (antes, durante e depois).

Nota-se, entretanto, que neste indicador da categoria de análise o grupo com 11 a 20 anos de experiência é quem tem a pior percepção, atribuindo apenas 36,5% no conceito NUNCA tive problemas, contra 41,3% da média geral. Da mesma forma, os deslocamentos não aéreos apresentam um alto percentual de respondentes que declaram terem tido problemas com MUITA frequência, 19,7% do total, e dos que declaram terem tido problemas com POUCA frequência, um total de 25,4%.

Pelas falas dos avaliadores percebe-se que a reclamação mais frequente é o envio do bilhete aéreo “em cima da hora” da viagem. Outra reclamatória é a alteração dos horários dos voos sem comunicação prévia ao avaliador. No caso de um voo de retorno solicitado com previsão de chegada às 12h00, por exemplo, alterado para outro com chegada às 18h00, pode gerar outra negociação de agenda do avaliador com sua IES vinculada.

Tabela 15 – Procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco*

	Ocorrem problemas com POUCA frequência				Ocorrem problemas com MUITA frequência				NUNCA teve problemas			
	GERAL	+20	11-20	0-10	GERAL	+20	11-20	0-10	GERAL	+20	11-20	0-10
Tempo decorrido entre a designação e a avaliação	28,0%	27,5%	27,0%	34,0%	23,1%	19,8%	27,8%	22,6%	48,9%	52,7%	45,2%	43,4%
Negociação de saída com a IES vinculada	12,0%	9,5%	10,4%	22,6%	5,4%	5,4%	7,2%	1,9%	82,6%	85,1%	82,4%	75,5%
Processo de emissão de passagens aéreas	31,9%	29,2%	35,7%	32,1%	26,8%	26,8%	27,8%	22,6%	41,3%	44,0%	36,5%	45,3%
Reserva de hotéis	22,9%	23,4%	22,2%	22,6%	13,7%	15,6%	12,7%	11,3%	63,4%	61,1%	65,1%	66,0%
Deslocamentos não aéreos	25,4%	25,0%	24,6%	28,3%	19,7%	18,5%	21,4%	18,9%	55,0%	56,5%	54,0%	52,8%
Contatos iniciais entre pares de avaliadores	13,1%	13,1%	11,1%	17,0%	7,7%	8,3%	7,1%	5,7%	79,2%	78,6%	81,7%	77,4%
Contatos iniciais com a IES avaliada	14,0%	10,7%	15,1%	18,9%	9,7%	13,1%	7,1%	3,8%	76,4%	76,2%	77,8%	77,4%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 9 do instrumento de coleta

A partir dos dados da Tabela 15 elaborou-se a Figura 11, que agrupa diversos contextos relacionados à palavra designação. A escolha da palavra deu-se, primeiramente, pelo fato de esta ser um dos indicadores em que os respondentes tiveram os maiores percentuais, indicando que houve problemas neste procedimento administrativo. A emissão de passagens também teve um desempenho ruim, conforme descrição da Tabela 15 anteriormente, mas uma análise das falas dos respondentes demonstra que estes procedimentos estão ligados, fazendo com que designações com pouco tempo até a avaliação tenham efeito negativo no processo de emissão de passagens, sendo esta a segunda razão de escolha da palavra designação.

Para composição da figura foram utilizadas 12 falas dos respondentes, ligadas à palavra em questão. O lado esquerdo da Figura 11 traz o início da frase e o direito, a continuidade, sendo o número alinhado a cada sentença utilizado para indicar o ponto de continuidade. O NVivo faz a contagem de palavras ao elaborar a figura, desta forma, considerando o lado direito da imagem, a palavra não, por exemplo, foi a mais repetida no conjunto de respostas, seguida da palavra “em”, sucessivamente. Esse tipo de agrupamento mostra que as palavras “cancela”, ou “verba”, aparecem mais de uma vez no conjunto de respostas.

As falas distribuídas estão detalhadas nos Quadros 54, 55 e 56, no anexo 2 deste trabalho, estratificadas pela variável tempo de experiência. Os quadros em questão totalizam 13 páginas de texto, onde são presentes 6.972 palavras, distribuídas em 672 linhas. Percebe-se pelos relatos nos anexos citados este grupo de procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco*, gera um número significativo de situações de desconforto, relatadas pelos avaliadores.

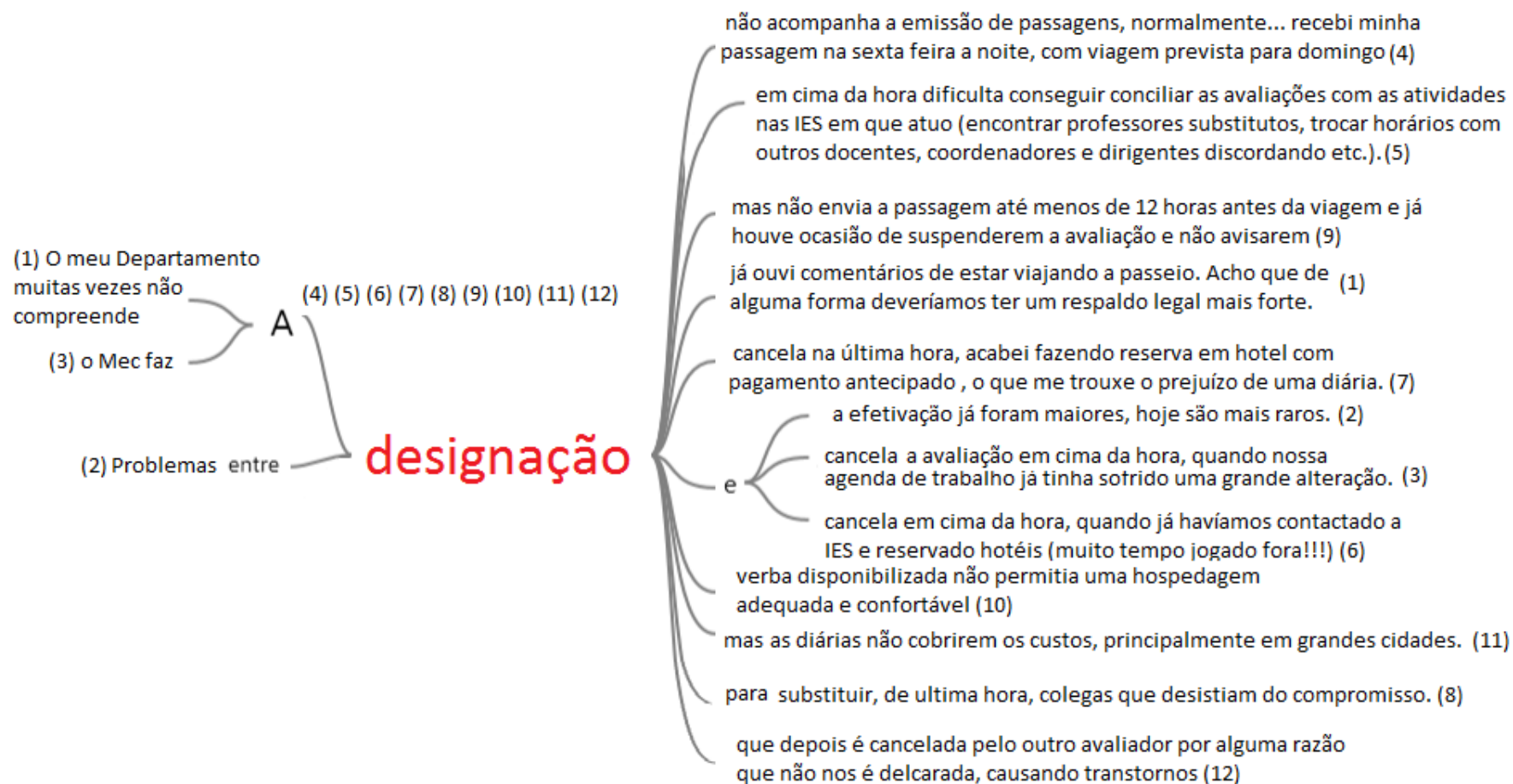
A Figura 11 mostra que as falas dos respondentes estão distribuídas em quatro grupos principais. Uma das falas que se repete é relacionada à questão de emissão de passagens, acontecendo de última hora, conforme os respondentes 4 e 9. Outra situação é o cancelamento de última hora, relatado pelos respondentes, conforme o respondente 7, que relata ter tido prejuízo com diárias de hotel feitas com antecedência. O entrevistado 3 também relata insatisfação com os cancelamentos, já que a agenda de trabalho já foi remanejada para atender a avaliação. Vários respondentes abordam, também, a questão de as diárias não cobrirem os custos de reservas de hotéis, já que, mais próximo das datas de viagem, os valores são maiores. Contrário à maioria das falas apresentadas, o respondente 2 relata que “os problemas entre designação e efetivação já foram maiores, hoje são mais raros”.

Para que uma avaliação ocorra, são realizados todos os procedimentos administrativos presentes na Tabela 15. Quando ocorre um cancelamento, o avaliador precisa fazer um relatório, no qual declara a não realização da viagem, a não utilização das passagens já emitidas e a devolução dos valores relativos às diárias depositadas. Esta devolução é feita através do pagamento de uma guia de recolhimento da união (GRU), que deve ser anexada ao relatório, e enviada à Secretaria de Concessão de Passagens e Diárias (SCDP). O avaliador não recebe pela avaliação, mesmo que já tenha alterado sua agenda e feito leituras prévias de documentação pertinente à avaliação.

A fala do respondente 2, presente no Quadro 55, no anexo 2 deste trabalho, ilustra quão inusitadas podem ser as situações vividas pelos avaliadores nos procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco*:

Certa vez aceitei a pedido do Inep fazer uma avaliação de última hora para cobrir um colega que não poderia ir. Era numa cidade no interior de Rondônia. Viajei sem ter recebido o ofício de designação, cheguei na cidade à noite depois de ter passado quase todo o dia viajando, sem saber para onde ir ou a quem encontrar. Tive sorte de ter um professor local à minha espera. Entretanto, os outros avaliadores por equívocos na comunicação com o Inep não foram e a avaliação foi cancelada. Retornei à minha cidade no dia seguinte, tive que pagar a diferença da passagem aérea para antecipá-la, passei outro dia quase inteiro viajando, não fui remunerada, não fui ressarcida do montante que paguei para antecipar meu voo e ainda tive que devolver as diárias que recebi. Um verdadeiro absurdo (RESPONDENTE 2, QUADRO 55).

Outros relatos emergem das respostas dos avaliadores, como o fato de o valor pago pelas avaliações ser tributado pelo imposto de renda. Existe, também, a questão relacionada com seguro e planos de saúde. O avaliador viaja sem qualquer tipo de cobertura médica ou seguro de vida, caso não os tenha no âmbito particular. No caso de um avaliador que tenha um plano regional, dependerá do Sistema Único de Saúde no caso de qualquer eventualidade. Destaca-se, também, o fato de que o MEC/INEP não ressarcе ônibus leito, táxi, aluguel de veículo ou combustível (texto presente no próprio Ofício de Designação enviado aos avaliadores).

Figura 11 – Árvore de palavras questões administrativas antes da avaliação *in loco*

Fonte: Elaborado pelo autor, usando o *software* NVivo 10 com dados da questão 10 do questionário

A Tabela 16 traz resultados relacionados aos procedimentos administrativos realizados durante a avaliação *in loco*. De maneira geral, percebe-se que sete dos onze indicadores avaliados receberam conceito por parte dos respondentes de que “NUNCA tiveram problemas”, acima da média geral da categoria de análise, procedimentos administrativos durante a avaliação *in loco*, que é de 66,7%. O indicador melhor avaliado foi a reunião com os alunos, com 85,2% de respostas assinaladas neste conceito, sem que haja diferenças significativas entre os grupos da variável experiência docente. Segue a mesma atribuição positiva de conceito, com indicações dos respondentes de que “NUNCA tiveram problemas”, os seguintes indicadores: reuniões com membros da IES, com média de 74%; reuniões com membros externos, com média de 72,7%; reuniões com dirigentes, com 82,6%; relação com par avaliador, com 69,5%; preenchimento do relatório, com 72,1%; de atribuição neste conceito aos indicadores.

Vale destacar que numa segunda análise, considerando a variável experiência docente, os percentis para as três últimas situações citadas (relação com par avaliador, preenchimento do relatório, atribuição de conceito nos indicadores), dos respondentes do grupo com experiência docente de até 10 anos, possuem média significativamente menor do que a média geral, na indicação de conceito supracitado de “NUNCA terem tido problemas”. As atribuições destes respondentes se distribuíram nos outros dois escores, com percentil de indicativos mais elevado no conceito que indica terem tido problemas com POUCA frequência. Da mesma forma os percentis deste grupo para a mesma situação são maiores que a média geral e dos demais respondentes para a indicação de que ocorrem problemas com MUITA frequência. Pode-se concluir, pelos dados da tabela, que os avaliadores menos experientes têm mais dificuldade na relação com o par avaliador, no preenchimento do relatório e na atribuição de conceitos aos indicadores do que os demais grupos.

A fala do respondente 10, com mais de 20 anos de experiência, reproduzida na íntegra no Quadro 58, exemplifica uma das percepções relacionadas a este indicador, preenchimento do relatório de avaliação no sistema e-Mec:

Nunca tive problemas para atribuir os conceitos porque o questionário foi feito de forma amarrada (e para idiotas). As atas e relatórios existem, mas pedir para analisar estes documentos, é um suplício que em geral é ignorado [nem as atas da minha instituição (conselho, CPA), que tem nota 7 da CAPES, que tem mais de 50% de bolsistas do CNPq, ... tem algo significativo, imagine quando se vai avaliar uma IES em Petrolina!, (RESPONDENTE 10, QUADRO 58).

O respondente 3, com até 10 anos de experiência, com fala na íntegra no Quadro 60, afirma já ter vivido situação de desconforto, quando o colega avaliador que preencheu todo o formulário com a nota máxima sem qualquer compromisso com a realidade da IES avaliada. Outra fala, do respondente 4, mesmo grupo da variável experiência docente e mesmo quadro, afirma que já passou por uma situação com alguns colegas avaliadores que vão à avaliação para passeio e não a levam muito a sério, muito menos o relatório. As falas demonstram que os problemas relatados, na percepção dos respondentes, têm mais relação com o par avaliador do que com o próprio respondente. Outras situações apresentadas dizem respeito a problemas com a internet, dificultando o preenchimento do relatório de avaliação.

Com relação ao indicador que avalia as visitas às instalações físicas, a média geral de respondentes que declara que NUNCA teve problemas é de 64,40%, a “melhor entre as piores”. Essa expressão surge do fato de que, dos doze indicadores avaliados, quatro estão abaixo da média geral da categoria de análise, sendo este o com resultado mais próximo da linha de corte. Destaca-se neste indicador a divergência de opinião entre os respondentes com 11 a 20 anos de experiência em relação aos demais grupos da variável experiência docente. Os respondentes que declaram terem problemas com MUITA frequência neste grupo é quase o dobro, perfazendo 17,30% do que nos demais, com 9,5% dos respondentes de 11 a 20 anos e 9,4% dos respondentes de 0 a 10 anos de experiência. Já os professores com 11 a 20 anos de experiência declaram ter tido problemas com POUCA frequência em 29,4% das respostas, contra 17,3% do menor índice, dos respondentes com mais de 20 anos de

experiência. Nessa situação, pode-se perceber nitidamente que mais experiência significa ter um olhar mais crítico sobre a questão relacionada à visita às instalações físicas.

Do grupo de respondentes de 11 a 20 anos de experiência, agrupados no Quadro 59, surgem as falas do respondente 21, que relata ter vivido uma situação na qual as instalações físicas ainda estavam em construção, e do respondente 23, que aborda a questão da falta de acessibilidade nas instalações. Já os respondentes do grupo com até 10 anos de experiência, com fala organizada no Quadro 60, trazem relatos relacionados à pontuação do indicador no IACG. O respondente 4 declara, no caso de avaliações de autorização de cursos de Engenharias, que exige laboratórios, que estes nem sempre estão construídos e/ou instalados, considerando aqueles necessários para os dois primeiros anos. A IES tenta justificar de várias maneiras, muitas vezes dizendo que serão construídos/melhorados se o curso for aprovado ou que não teve tempo suficiente para conseguir o recurso. O respondente 9 ilustra o fato de algumas IES tentarem “mostrar tudo”, incluindo-se instalações de outros cursos, dificultando o processo.

Com relação a este indicador, o respondente 42, com mais de 20 anos de experiência, com fala reproduzida na íntegra no Quadro 58, afirma que a visita organizada em dois dias é cansativa, quase impossibilitando a conclusão dos trabalhos. O respondente 69, mesma experiência e fala agrupada no mesmo quadro, afirma que, se a IES for muito grande, a visita às instalações pode ser desconfortável.

As situações com a pior avaliação são a verificação da documentação comprobatória, verificações de atas e reuniões e o sistema e-MEC. Nestas três situações, a soma dos percentuais das respostas com avaliação mais negativa (ocorrem problemas com POUCA e MUITA frequência) é maior do que a dos respondentes que declaram NUNCA terem tido problemas. No caso do indicador “verificação da documentação comprobatória”, apenas 40,5% dos respondentes declaram NUNCA terem tido problemas. Existe divergência entre opiniões dos respondentes na variável tempo de experiência docente, sendo que o grupo com experiência de 0 a 10 anos tem 47,2% de respondentes neste conceito, contra 42,9% dos respondentes com mais de 20 anos de experiência e 34,10% dos respondentes com experiência entre 11 e 20 anos. O deslocamento da atribuição de conceito nesta situação foi para a afirmação ocorrem problemas com MUITA frequência, que é maior nos três grupos da variável experiência docente.

O respondente 30, com experiência docente entre 11 e 20 anos, ilustra o contexto relacionado às atas e documentações comprobatórias ao

relatar que, dificilmente, as IES apresentam cópias completas da Carteira Profissional, sendo difícil comprovar a experiência profissional anterior do corpo docente. Com relação às atas, há casos em que elas aparentam ter sido feitas todas em uma mesma ocasião. O respondente 6, com experiência docente de até 10 anos, e fala na íntegra presente no Quadro 60, também apresenta uma situação na qual as atas e os documentos aparentavam ser forjados.

A dimensão 2 do IACG trata do corpo docente tutorial e solicita a maioria das documentações comprobatórias na avaliação *in loco*. O exemplo mais comum nesse sentido é a falta de atualização do currículo Lattes do corpo docente. É comum no sentido de acontecer com frequência em avaliações, mas não no sentido de uma IES receber a avaliação com os currículos de todo corpo docente desatualizados. Nesses casos pode acontecer de alguma pontuação do indicador ficar prejudicada, mas sem que o conceito do curso seja prejudicado. Outra situação é relacionada às atas de reunião de CPAs, NDEs e colegiados. É comum que algumas IES façam estas reuniões de maneira informal, deixando para regularizar a documentação próximo à data da avaliação, muitas vezes sem conseguir coletar as assinaturas de todos os professores, o que em alguns casos causa estranheza.

A postura do avaliador, nestes casos, é arguir os docentes listados na documentação sobre o conteúdo das atas. O indicador é quantitativo, mas a percepção do avaliador quanto indicador provém desta análise. O descritor do conceito 3 do IACG prevê, por exemplo, que a atuação do NDE prevista (autorização de curso) ou implantada (reconhecimento ou renovação de reconhecimento) é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC. A única forma de perceber esta evolução de forma documental é através das atas de reunião. Os “problemas” relatados pelos avaliadores não significam que as IES não cumprem os requisitos do indicador, mas talvez pequem na evidenciação.

A análise do indicador “verificação da documentação comprobatória” mostra que 40,5% dos respondentes declaram NUNCA terem tido problemas. Percebe-se, para este indicador, variação significativa entre os membros de cada grupo da variável tempo de experiência docente. A maior diferença está nos respondentes com experiência de 11 a 20 anos, em que apenas 34,1% declaram não ter tido problemas em relação a este indicador. Ainda analisando o mesmo indicador, “verificação da documentação comprobatória”, percebe-se o percentual de respondentes que declaram ter tido problemas com MUITA frequência, que totaliza 31,9%, contra os que declaram que os problemas

ocorrem com POUCA frequência, perfazendo 27,6% do total de respondentes. Analisando o indicador “verificação de atas de reuniões”, nota-se que a média geral de respondentes que declaram NUNCA ter tido problemas fica em torno de 49,6% dos respondentes.

Não se percebe uma alteração significativa entre os grupos da variável experiência docente. A média dos respondentes que declaram ter problema com MUITA frequência é maior nos três grupos da variável experiência docente, numa média de 31,10%. Em números absolutos, significa que 221 respondentes se deparam com problemas com MUITA frequência quando se trata de verificação de atas de reuniões.

Os contextos relacionados a estes indicadores, documentações e atas serão melhor explorados na sequência deste capítulo. Primeiramente, através da análise das questões qualitativas, utilizando o *software* de Análises Qualitativas NVivo 10, que gerou a Figura 12, na qual são organizados os contextos relacionados à palavra “documentação”. Posteriormente, na seção 5, denominada “percepções emergentes”, perguntas qualitativas a respeito destes elementos trazem novas falas de respondentes e contextos relacionados.

Outro indicador com avaliação negativa por parte dos respondentes foi o sistema e-MEC. Neste quesito, apenas 48,1% dos respondentes declararam NUNCA terem tido problemas. As diferenças entre os grupos, na variável experiência docente, são significativas e mostram uma nítida tendência de pior atribuição de conceito dos respondentes com menos experiência. O grupo de respondentes com mais de 20 anos de experiência que declara NUNCA ter tido problemas no indicador avaliado é de 56% dos respondentes, contra 42,9% dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência e 35,8% dos respondentes com até 10 anos de experiência.

Com relação ao sistema e-MEC, é necessário destacar que todo preenchimento do relatório de avaliação, atribuição de notas nos indicadores das dimensões e cálculo do conceito de cursos é feito no sistema. Qualquer problema no sistema durante a avaliação acarreta em realizar estas operações fora da IES avaliada, sem o recurso de revisar alguma documentação ou discutir o preenchimento com o par avaliador ou os membros da instituição para quaisquer esclarecimentos. No ato de designação, consta a solicitação para disponibilizar computadores com acesso à internet para o preenchimento dos relatórios, mas, como demonstram os dados, são raras as situações na quais não ocorrem problemas relativos a este indicador.

Os problemas, entretanto, não inviabilizam a realização da avaliação *in loco*, apenas dificultam o processo. Em casos extremos, o avaliador pode imprimir o IAGC e fazer as pontuações e ponderações à

caneta, para, em outro momento, após a finalização da visita, inserir os dados no sistema. O respondente 1, que possui experiência docente entre 11 a 20 anos, com fala organizada na íntegra no Quadro 59, afirma que seria ideal que o formulário pudesse ser preenchido *off-line*, depois enviado para o MEC/INEP, como na declaração de imposto de renda, já que é comum o sistema estar lento ou fora do ar. O respondente 23, mesma faixa de experiência e quadro de organização da fala na íntegra, afirma que costuma levar consigo um roteador Wi-Fi para contingências.

A opção de preenchimento *off-line* apontada pelo respondente 1 elimina a necessidade de preenchimento posterior do relatório no sistema, já que, muitas vezes, a instabilidade é temporária, tratando-se do sistema e-Mec ou até mesmo da internet da IES em avaliação. Um processo de preenchimento *off-line* que depois possa ser “carregado” no sistema é uma alternativa interessante. Ficar “aguardando” o sistema geralmente causa atrasos que depois são compensados no hotel onde a comissão está hospedada ou após o retorno. Nas duas situações, qualquer dúvida que ocorra não será amparada pelas documentações comprobatórias disponibilizadas, que não podem ser retiradas da IES, salvo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A Tabela 16 traz dois indicadores com percentis maiores que a média global da categoria, quando se considera a indicação do conceito “ocorrem problemas com MUITA frequência”, que é 17,5%. O indicador “cumprimento da agenda”, com 23,2% de respondentes, tem como principal relato a dificuldade de se realizar a visita e o preenchimento do relatório em dois dias, principalmente em IES grandes. Outro indicador com desempenho pior que a média global é o que avalia as “reuniões com membros externos”, com 21,8% de respondentes declarando que os problemas “ocorrem com MUITA frequência”. Nesse indicador, os relatos mais comuns são relacionados à dificuldade das IES em conseguir fazer que estes membros externos compareçam às reuniões, mesmo com envio de agenda prévia, o que faz parecer que eles estão nas atas “apenas para constar” (RESPONDENTE 10, QUADRO 46).

Tabela 16 – Procedimentos administrativos durante a avaliação *in loco*

	Ocorrem problemas com POUCA frequência				Ocorrem problemas com MUITA frequência				NUNCA tive problemas			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Visitas as instalações físicas	22,2%	17,3%	29,4%	22,6%	13,4%	17,3%	9,5%	9,4%	64,4%	65,5%	61,1%	67,9%
Cumprimento da agenda	8,9%	5,4%	14,3%	7,5%	23,2%	24,7%	22,2%	22,6%	67,9%	69,9%	63,5%	69,8%
Reuniões com membros da IES (comissões)	13,1%	11,4%	13,5%	18,9%	12,9%	12,0%	14,3%	13,2%	74,0%	76,6%	72,2%	67,9%
Reuniões com alunos	6,6%	6,5%	7,9%	3,8%	8,3%	7,2%	9,5%	9,4%	85,2%	86,3%	82,5%	86,8%
Reuniões com membros externos	5,5%	3,6%	8,0%	5,8%	21,8%	25,7%	20,0%	15,4%	72,7%	70,7%	72,0%	78,8%
Reuniões com dirigentes	11,4%	8,9%	13,5%	15,1%	6,0%	5,4%	5,6%	9,4%	82,6%	85,7%	81,0%	75,5%
Relação com par avaliador	25,1%	23,8%	23,0%	35,8%	5,4%	4,8%	4,0%	9,4%	69,5%	71,4%	73,0%	54,7%
Preenchimento do relatório	14,2%	15,5%	10,3%	20,8%	13,7%	12,5%	11,9%	20,8%	72,1%	72,0%	77,8%	58,5%

Tabela 16 – Procedimentos administrativos durante a avaliação *in loco*

	Ocorrem problemas com POUCA frequência				Ocorrem problemas com MUITA frequência				NUNCA teve problemas			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Atribuição de conceito nos indicadores	11,7%	8,9%	11,9%	18,9%	14,5%	13,1%	16,7%	13,2%	73,8%	78,0%	71,4%	67,9%
Verificação de documentação comprobatória	27,6%	22,0%	35,7%	26,4%	31,9%	35,1%	30,2%	26,4%	40,5%	42,9%	34,1%	47,2%
Verificação de atas de reuniões	19,4%	17,3%	23,0%	18,9%	31,1%	33,3%	27,0%	30,2%	49,6%	49,4%	50,0%	50,9%
Sistema e-MEC	24,5%	19,0%	28,6%	34,0%	27,4%	25,0%	28,6%	30,2%	48,1%	56,0%	42,9%	35,8%
MÉDIA GERAL	15,9%	13,3%	18,3%	19,0%	17,5%	18,0%	16,6%	17,5%	66,7%	68,7%	65,1%	63,5%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 11 do instrumento de coleta.

A partir dos dados da Tabela 16 foi elaborada a Figura 12, que agrupa diversos contextos relacionados à palavra documentação. A escolha da palavra se deu pelo fato de esta ser um dos indicadores em que os respondentes tiveram os maiores percentuais, indicando que houve problemas neste procedimento administrativo realizado durante a avaliação *in loco*. As falas na íntegra dos respondentes organizados na figura constam nos Quadros 57, 58 e 59, presentes no Anexo 2 deste trabalho.

Foram organizadas nove falas relacionadas à temática da documentação comprobatória apresentada à comissão durante a avaliação *in loco*. As documentações são de conhecimento da IES por tratarem-se de documentos de trabalho presentes na legislação. No ato da formação da comissão, o ofício de designação consta na lista de documentos exigidos, a saber:

I- DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

- 1- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com os devidos aditamentos;
- 2- Projeto Pedagógico Institucional (PPI) com os devidos aditamentos;
- 3- Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que consta no e-MEC;
- 4- Disponibilizar os resultados de outros processos avaliativos promovidos pelo Ministério da Educação;
- 5- Estatutos Sociais/ Regulamento Geral;
- 6- Regimento Interno da IES;

II- DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

- 1- Portaria Criando a Comissão Própria de Avaliação (CPA)
- 2- Relatório de Avaliação Institucional enviado ao INEP/MEC.
- 3- Atas das Reuniões da CPA.
- 4 - Instrumentos de Avaliação Institucional existentes (CPA)

III- DOCUMENTOS COMPLEMENTARES

- 1- Organograma Geral da IES;
- 2- Normas sobre Atividades Complementares e de Extensão (quando houver);

- 3- Plano de Cargos e Carreira Docente e do Pessoal Técnico Administrativo e Plano de Capacitação do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo;
- 4- Informações sobre a disciplina de LIBRAS, sobre a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sobre as políticas de Educação Ambiental;
- 5 - Calendário escolar;
- 6- Regulamentos de TCC, dos Laboratórios e do Estágio (quando houver);
- 7- Notas de compras de livros e equipamentos (se é o caso)
- 8- Indicação da efetivação da carga horária, se em horas-aula ou relógio, bem como a correspondência entre estas;
- 9- Relação dos livros indicados na Bibliografia Básica e Complementar. Além disso, número total de obras (livros) básicas e de obras complementares.
- 10- Relação dos periódicos disponíveis para o curso, classificação no padrão Qualis, do CNPq, se for o caso, e a indicação das áreas do curso atendidas por estes;
- 11-Pasta de cada docente com atualização do respectivo currículo lattes, com a produção científica dos últimos 3 anos (2012, 2013, 2014 e 2015), com cópias frente e verso dos diplomas, e comprovantes de experiência acadêmica e profissional. Lembramos que pelas normas estabelecidas pelo MEC, apenas os títulos obtidos em curso reconhecidos/credenciados pelo MEC/CAPES podem ser considerados. Os diplomas obtidos em instituições estrangeiras devem estar devidamente revalidados.

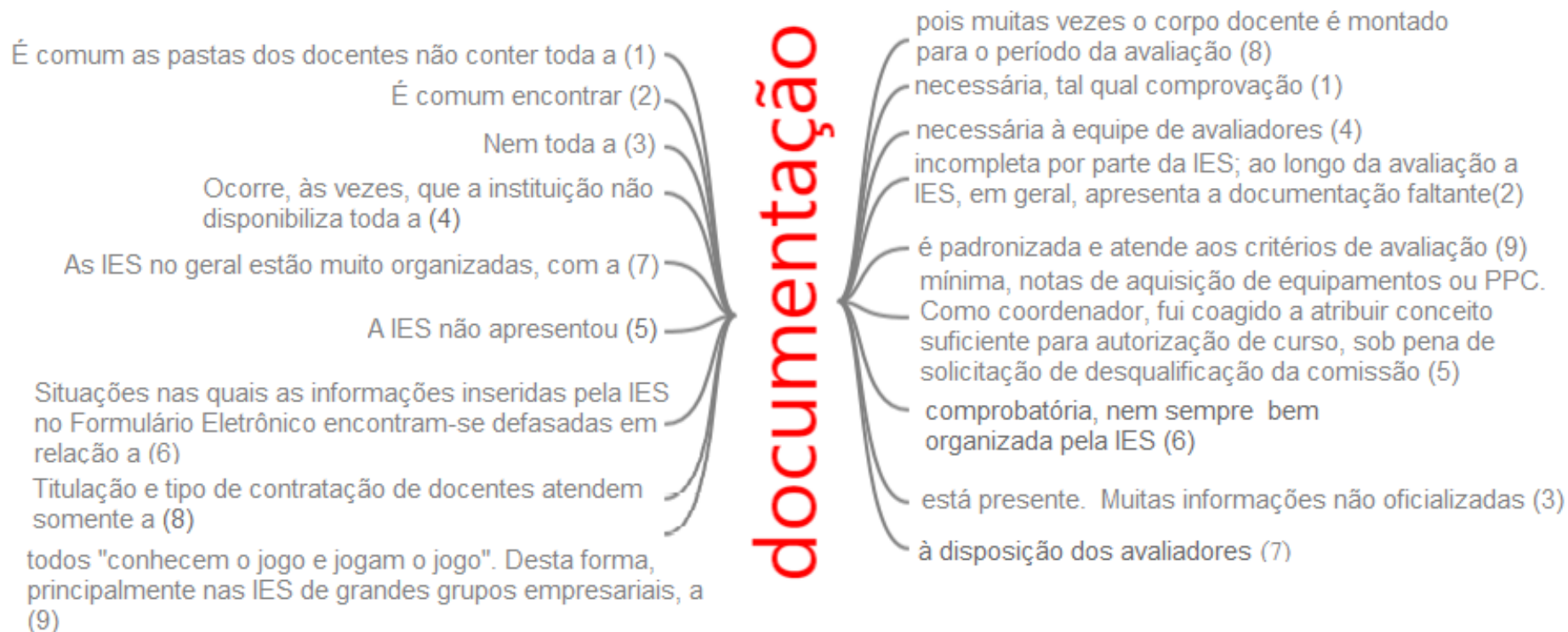
As falas dos avaliadores são diversas, começando por relatos de IES que não disponibilizam a documentação, mas pressionam pela atribuição de conceito (respondente 5), até IES que mantêm a documentação padronizada atendendo aos critérios de avaliação, principalmente grandes grupos (respondente 9). Outro relato, do respondente 6, é a divergência entre o apresentado na documentação e o postado no sistema e-MEC. A falta de comprovação da documentação (publicações, por exemplo) também é relatada (respondente 1). O

respondente 8 apresenta uma situação mais crítica, na qual o corpo docente é montado para o período da avaliação.

Das falas apresentadas pelos respondentes, duas situações podem ser destacadas. A primeira relacionada à “padronização” das atas apresentadas aos avaliadores. Essa padronização se “manifesta” de diversas maneiras. Um exemplo é a presença de “chancelas” no lugar de assinaturas dos representantes nos documentos. Um IES pode ter, por exemplo, um único coordenador de CPA para várias unidades. Mesmo que o avaliador perceba a falta de conhecimento dos membros listados no documento de seu conteúdo, pela existência do documento, o conceito atribuído geralmente é, no mínimo, um 3, já considerado satisfatório pela maioria das IES. Outro elemento é a questão da contratação de docentes, geralmente com titulação ou publicações próximas do momento da avaliação. Mesmo que se perceba que todo o corpo docente seja recém-contratado, o impacto no conceito geral do instrumento é praticamente nulo.

Esta temática das documentações e atas será retomada na seção 5.5 deste estudo, na questão 26, pelo fato de ter surgido já no grupo de foco e questionário teste deste estudo como um elemento crítico do processo avaliativo.

Figura 12 –Árvore de palavras questões administrativas durante a avaliação *in loco*



Fonte: Elaborado pelo autor, usando o *software* NVivo 10 com dados da questão 12 do questionário.

A Tabela 17 aborda situações relacionadas à categoria de análise dos procedimentos administrativos que ocorrem após a avaliação *in loco*. Foram apresentados nove indicadores aos respondentes, dos quais sete tiveram percepção mais positiva por parte dos respondentes, ou seja, acima da média global da categoria de análise para o conceito. Para o conceito que indica que os respondentes NUNCA tiveram problemas, nos procedimentos administrativos após a avaliação *in loco*, a média global é de 72,9%. O primeiro indicador que aparece abaixo da média é novamente o sistema e-MEC, com 72,0%. Cabe destaque a diferença significativa de percepção do grupo de avaliadores com até 10 anos de experiência, dos quais apenas com 54,3% dos respondentes declaram NUNCA terem tido problemas, contra 72,9% da média global. É importante perceber, também, que este grupo declara que os problemas ocorrem, mas com POUCA frequência, como mostra o percentil deste conceito no indicador, que é de 31,4%. As situações: reunião de encerramento, deslocamento da IES ao aeroporto, fechamento do relatório, relação com par avaliador, receberam indicação dos respondentes no conceito “NUNCA tiveram problemas” acima da média global.

As situações com pior desempenho nesta categoria de análise foram a prestação de contas e o envio de originais de passagem ao Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP). Com relação ao indicador envio de originais de passagem, o respondente 7, com mais de 20 anos de experiência e fala organizada na íntegra no Quadro 55, declara que sua insatisfação está relacionada ao fato de que a SCDP “enche nossa caixa de e-mail até que os canhotos cheguem ao setor de passagens, mesmo quando a viagem é feita de ônibus”. Já o respondente 26, com experiência docente entre 11 e 20 anos e fala na íntegra organizada no Quadro 56, declara que seu descontentamento surge quando, por alguma razão, o fechamento não ocorre e ocorre o impedimento de que outras viagens possam ser realizadas. O respondente 10, com até 10 anos de experiência e fala organizada na íntegra no Quadro 57, declara que ocorrem “cobranças indevidas” pelo SCDP. Afirma descontentamento, também, quanto à rigidez quando se trata de alterar a cidade de retorno da avaliação, impossibilitando, por exemplo, a alteração do voo por conta e custo do avaliador. Percebe-se que, para este indicador, os avaliadores com experiência docente acima de 20 anos são os que têm um percentual maior de indicação no conceito “ocorrem problemas com MUITA frequência”, com 20,7%, muito superior à indicação dos respondentes com até 10 anos de experiência, que é de 8,6%.

Com relação ao “fechamento” da avaliação, é importante esclarecer o procedimento submetido ao avaliador. Após a realização da visita *in loco*, o avaliador tem um prazo de cinco dias corridos para o fechamento do relatório. Após o fechamento, contam-se cinco dias para a prestação de contas, a qual pode ser feita via *e-mail*, quando o *check-in*, ida e volta, é feito *online*; e deve ser feita via correio quando o *check-in* é feito no balcão. Desta forma, por exemplo, se a ida foi feita *online* e a volta for feita no balcão, a prestação de contas não é aceita, sendo o avaliador obrigado a ir ao aeroporto para conseguir, neste exemplo, o bilhete impresso da ida. Isto torna-se um problema quando o avaliador está em uma cidade distante do aeroporto de embarque.

Os deslocamentos rodoviários devem ser feitos apenas de ônibus convencional, não sendo aceitos leito ou semileito. Algumas regiões não possuem mais linhas convencionais, muitas vezes obrigando que um trecho da viagem seja feito de avião e utilize-se um ônibus convencional num trecho mais curto, ou que se solicite que a IES avaliada coopere com o deslocamento do avaliador. O quesito custo é neste caso visto de uma forma distorcida, já que uma passagem de ônibus leito é mais barata do que uma passagem aérea. As situações acima descritas geralmente são “descobertas” pelo avaliador em sua prática, sem que haja algum tipo de abordagem nos treinamentos.

É importante observar que, na designação da avaliação, abre no sistema e-Mec a opção de solicitação de passagens. Nesta opção, o avaliador indica os trechos que irá utilizar, terrestres e aéreos. A prestação de contas deve ser feita conforme trechos indicados. A título de exemplo, o avaliador indica no formulário apenas trechos aéreos, mas na prestação de contas envia canhotos de trecho rodoviário também, e o processo não segue o fluxo normal devido à divergência de informações. O contrário também ocorre quando, por exemplo, o avaliador informa trecho rodoviário, mas não envia os canhotos. Geralmente, é solicitado que se envie um *e-mail* ou um termo declarando que não houve trechos rodoviários, para que o processo na SCDP possa ser fechado. Mesmo que o avaliador decida fazer o deslocamento, é necessário enviar o relatório declarando não terem sido utilizadas passagens aéreas e rodoviárias, já que a diária utilizada também deve ter prestação de contas. As situações que caem “fora do fluxo” são mais demoradas para regularizar, conforme falas dos avaliadores apresentadas, sendo a mais grave o bloqueio de emissão de novas passagens ou de designações. A Tabela 17 organiza os resultados relativos à percepção dos respondentes quanto aos procedimentos administrativos após a avaliação *in loco*.

Tabela 17 – Procedimentos administrativos após a avaliação *in loco*

	Ocorrem problemas com POUCA frequência				Ocorrem problemas com MUITA frequência				NUNCA teve problemas			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Reunião de encerramento	13,1%	10,1%	14,3%	20,8%	6,8%	8,9%	4,8%	5,7%	80,1%	81,0%	81,0%	73,6%
Deslocamento IES aeroporto	9,7%	7,8%	10,3%	13,2%	3,1%	4,2%	0,8%	5,7%	87,1%	88,0%	88,9%	81,1%
Fechamento do relatório	10,0%	9,5%	9,5%	13,2%	6,6%	6,5%	7,1%	5,7%	83,4%	83,9%	83,3%	81,1%
Relação com par avaliador	16,2%	13,1%	18,3%	20,8%	8,5%	8,3%	7,9%	9,4%	75,2%	78,6%	73,8%	69,8%
Sistema e-MEC	12,5%	9,9%	8,3%	31,4%	15,5%	15,3%	16,7%	14,3%	72,0%	74,8%	75,0%	54,3%
Pagamento da Avaliação	15,1%	12,6%	15,5%	20,0%	15,9%	16,2%	16,7%	11,4%	69,0%	71,2%	67,9%	68,6%
Envio de originais de passagem SCDP (extravio)	21,6%	15,3%	28,6%	25,7%	22,0%	25,2%	21,4%	11,4%	56,5%	59,5%	50,0%	62,9%
Prestação de contas e relatório de viagem	19,8%	16,2%	23,8%	22,9%	16,8%	20,7%	14,3%	8,6%	63,4%	63,1%	61,9%	68,6%
Reembolso de traslado rodoviário	12,5%	12,6%	13,1%	11,4%	17,7%	18,9%	13,1%	25,7%	69,8%	68,5%	73,8%	62,9%
Média Global	14,5%	11,9%	15,7%	19,9%	12,5%	13,8%	11,4%	10,9%	72,9%	74,3%	72,8%	69,2%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 13 do instrumento de coleta.

Dos procedimentos administrativos da avaliação, os que ocorrem após a avaliação *in loco* foram os que tiveram melhor desempenho na percepção dos respondentes. No geral, 72,9% dos respondentes declaram NUNCA ter tido problemas, considerando todos os indicadores da categoria de análise. Percebe-se que essa média tende a se reduzir quando estratificada pelo tempo de experiência docente. No caso dos resultados estratificados, as médias dos indicadores são maiores para os respondentes com mais de vinte anos de experiência, totalizando 74,29%, reduzindo um pouco para os que possuem de 11 a 20 anos, com 72,8%, e mais acentuadamente para os avaliadores do grupo com até 10 anos de experiência, em que 69,2%, na média dos indicadores, declaram nunca terem tido problemas.

Percebe-se, também, que este grupo de avaliadores, com até 10 anos de experiência, tem mais dificuldade do que os demais grupos nos indicadores, reunião de encerramento, sistema e-MEC e reembolso de traslado de viagem. Já os avaliadores com mais de 20 anos de experiência declaram com mais frequência ter problemas na prestação de contas e relatório de viagem.

É importante destacar que os procedimentos listados na categoria de análise estão interligados. A reunião de encerramento é realizada ao final dos trabalhos na IES, geralmente após finalizado todo preenchimento do relatório. Dependendo do tamanho da IES, do curso avaliado, tipo de autorregulatório (autorização, reconhecimento, ou renovação de reconhecimento), o volume de trabalho é maior. Um curso com vagas autorizadas matutinas e noturnas, em processo de reconhecimento, por exemplo, vai ter mais professores, atas de reunião, publicações no Lattes e outros elementos do que outro curso somente com vagas noturnas e em processo de autorização. Desta forma, a reunião de encerramento geralmente é sucinta, sem que se abordem os conceitos atribuídos ou conceito geral do curso, ficando ainda o questionário em aberto. A orientação do MEC/INEP é que o fechamento seja feito após o retorno, pois, nesse momento, a IES terá acesso aos resultados. O prazo regulamentar para o fechamento é de 5 dias corridos após a data de retorno. O coordenador da comissão fecha o relatório após contato prévio com *e-mail* com o outro membro, para eventuais correções e inconsistências. Após o fechamento pelo avaliador não é mais possível que se façam alterações. O segundo membro dá um aceite e valida o formulário ou não aceita e envia suas considerações para a CTAA, que julga o relato.

Desta forma, para que se prossiga com os demais passos para finalização da avaliação, é necessário agilidade nesta etapa final. Após o

fechamento do relatório é necessário enviar ao MEC/INEP, através da SCDP, o relatório de uso de diárias e passagens, conforme modelo fornecido e os originais de passagem. Este envio pode ser via *e-mail*, no caso de *check-in online*, ou via correio, para *check-in* no balcão da companhia de viagem. Problemas ocorrem quando as passagens são remarçadas pelos avaliadores, ou quando o embarque é alterado pela empresa aérea. Mesmo detalhando estas eventuais situações, é comum a demora para a finalização do processo. Neste caso não são permitidas novas emissões e o sistema SCDP envia *e-mails* periódicos “relembrando” o avaliador da pendência.

A fala do respondente 7, presente no Quadro 55, ilustra essa situação:

Em relação as passagens aéreas, o SCDP enche a nossa caixa de e-mail até que os canhotos cheguem no setor de passagens. Desde o dia 27-ago-2014 até ontem, 22-out-2014 estou em dívida com o SCDP porque viajei de ônibus e ele não fecham a viagem porque não enviei o canhoto da passagem aérea (RESPONDENTE 7, QUADRO 55).

O pagamento da avaliação só é efetivado após todos os procedimentos de prestação de contas terem sido realizados. Outro elemento que surge das falas dos avaliadores é o fato de que muitas vezes a prestação de contas feita via correios é extraviada, causando transtorno quando solicitado o reenvio de originais de voo, só disponíveis no balcão da companhia aérea, fator complicador para avaliadores oriundos de cidades sem aeroporto.

5.4 PERCEPÇÕES DO AVALIADOR SOBRE A AVALIAÇÃO *IN LOCO* A PARTIR DOS INDICADORES DO IACG

Esta seção trata das percepções dos avaliadores externos do SINAES a partir dos indicadores do instrumento de avaliação de cursos de graduação (IACG), presencial e a distância, presente no anexo 4. O instrumento é dividido em quatro dimensões, sendo que cada dimensão é dividida em diversos indicadores. O respondente foi questionado sobre sua percepção quanto ao instrumento de avaliação em relação às situações vivenciadas nas avaliações *in loco*, se ele foi adequado para todas as situações vivenciadas ou se deveria sofrer alterações. É importante destacar que o instrumento aqui tratado foi a versão atualizada em 2012.

A análise dados sistematizados foi feita em três etapas. Primeiramente, identificaram-se quais indicadores da categoria de análise (dimensão do instrumento de coleta) possuíam média geral no indicador, superior à média global, que nesta seção é representada pela dimensão do IACG. No caso da Tabela 18, a média global da categoria (média de todos os indicadores) é de 72,3%, para a atribuição do conceito “é adequado para todas as situações vivenciadas”. Oito indicadores apresentaram média geral superior à média da categoria, por isso serão analisados primeiro, como o contexto educacional, que teve 74,3% de média geral. Nesta análise será considerado, também, se existem divergências entre os grupos da variável experiência docente, na categoria de análise. Finalmente, serão destacados o melhor e o pior desempenho dos indicadores na categoria analisada. Para facilitar a compreensão da dinâmica de atribuição de conceito dos indicadores, a afirmação “adequada para todas as situações que vivenciei” será substituída por “**percepção positiva**”, e a afirmação “deveria sofrer alterações” será substituída por “**percepção negativa**”, em todas as argumentações desta seção.

O primeiro indicador da Tabela 18 trata do contexto educacional presente no instrumento de avaliação. Percebe-se que 73,4% dos respondentes tiveram percepção positiva para este indicador da categoria de análise, e que existem divergências entre os grupos da variável experiência docente, sendo que os avaliadores com até 10 anos de experiência docente têm uma média maior de atribuição de conceito com percepção positiva. Neste indicador, 23,40% dos avaliadores com experiência docente até 10 anos acham que o instrumento deveria sofrer alterações, contra 27,2% dos avaliadores com mais de 20 anos. O contexto educacional é apresentado à comissão *in loco* a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Apenas o respondente 11, com experiência docente entre 11 e 20 anos e fala organizada no Quadro 65, aborda diretamente a questão do contexto educacional, ao afirmar que o contexto educacional deveria levar em conta a situação econômica e social do entorno da IES.

O indicador “objetivos do curso” tem uma atribuição de conceito com percepção positiva de 83,8%. Apesar de estar acima da média geral, percebe-se redução para 76,1% no indicador para as respostas dos entrevistados com até 10 anos de experiência. Isso significa que o percentual de avaliadores que tem uma percepção mais negativa do indicador, ou seja, que consideram que a forma como o IAGC avalia os objetivos do curso deveria ser revista, é de 23,9%, quase oito pontos

percentuais maior que a média geral e dos outros dois grupos da variável experiência docente. A mesma tendência é percebida, uma percepção mais negativa por parte dos respondentes com até 10 anos de experiência docente, quando se trata do indicador que avalia o perfil profissional do egresso. Percebe-se, entretanto, que os níveis de divergência são menores entre os grupos da variável experiência docente. A média geral de atribuição de conceito com percepção negativa foi de 23,9%, com redução de cinco pontos percentuais em relação aos demais grupos da variável experiência docente.

O perfil profissional do egresso, discutido no parágrafo acima, é ponto essencial na sistemática de avaliação *in loco*. Os parâmetros utilizados pelo avaliador para avaliar são oriundos das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. São então confrontados com estas duas fontes o PPC do curso, incluindo uma análise sistêmica dos conteúdos curriculares propostos, organizados na matriz curricular, ementários e bibliografia do curso. Uma boa organização destes elementos já configura um provável conceito 3 no indicador da dimensão do IACG. É importante notar que até aqui não foi mencionado o aluno, o egresso. A percepção real deste perfil é finalizada na reunião com alunos, onde se apresentam “alguns” egressos, geralmente os melhores, da IES. A reunião com membros externos também seria fonte de informação quanto ao perfil do egresso, mas nem sempre é possível precisar o alinhamento deste perfil ao proposto em PPC, principalmente em relação às insuficiências. Quiçá o ensino superior brasileiro alcance níveis de excelência em que esta evidenciação se dê pelas realizações dos egressos da IES e estes percebam o grau de participação desta neste processo. Enquanto soarem a frase, no senso comum, de que “na prática a teoria é diferente”, ou “quem realmente capacita é o mercado”, teremos um distanciamento entre o perfil proposto para o egresso do Ensino Superior nacional.

Os indicadores estágio curricular supervisionado; atividades complementares; trabalho de conclusão de curso; e políticas de apoio ao discente, tiveram atribuição de conceito positivo acima de 75%. Não foram percebidas diferenças significativas entre os grupos da variável experiência docente e a média geral. Destes, percebe-se, entretanto, que quando se trata das políticas de apoio ao discente, que os avaliadores com menos experiência tendem a ser mais críticos. Quanto ao indicador estágio supervisionado obrigatório e atividades complementares, o respondente 38, com mais de 20 anos de experiência docente e fala organizada na íntegra no Quadro 64, entende que “os estágios obrigatórios acabam levando os alunos a subempregos, então deveria ser

revisto; as atividades complementares nem sempre contemplam atividades que agreguem conteúdos à formação profissional, mais parece uma forma de camuflar uma carga horária presencial e minimizar custos a IES”. Não foram encontrados outros relatos sobre este indicador elaborados pelos respondentes.

O indicador melhor avaliado pelos respondentes, com 83,3%, declarando que o instrumento foi adequado em todas as situações vivenciadas, é o que trata dos objetivos do curso. Nota-se, entretanto, que 23,9% dos avaliadores com até 10 anos de experiência declaram que o instrumento deveria sofrer alterações, contra 16,20% da média geral. Em números absolutos, 170 respondentes com até 10 anos de experiência, contra 115 da média geral, declaram que o instrumento deveria sofrer alterações, uma diferença de 45%. Outro indicador que apresenta divergências entre os grupos da variável experiência docente é o que trata das ações oriundas às políticas de avaliação do curso. Percebe-se claramente que os respondentes com mais de 20 anos atribuem conceito mais negativo, com 31,1% declarando que o indicador da categoria de análise deveria sofrer alterações, contra 26,3% do grupo com experiência de 11 a 20 anos e 24,4% dos que possuem até 10 anos de experiência.

Quando se trata do número de vagas, os avaliadores do grupo com até 10 anos de experiência têm uma posição significativamente mais crítica em relação aos demais. Neste grupo da variável, 40,9% dos respondentes declaram que o instrumento deveria sofrer alterações, contra 30,9% dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência e 26,4% dos avaliadores com mais de 20 anos de experiência. Os piores desempenhos da categoria, com atribuição de conceito positivo abaixo de 70%, sendo o menor valor 66,6%, são referentes aos indicadores: conteúdos curriculares; metodologia de atividades pedagógicas; estágio curricular supervisionado; tecnologias de informação e comunicação; material didático institucional; mecanismos de interação docente; integração com o sistema de saúde e o SUS; atividades práticas de ensino. Destes, os conteúdos curriculares e as ações das políticas de avaliação do curso são melhor avaliados pelos respondentes com até 10 anos de experiência. Já o número de vagas é melhor avaliado pelo grupo com mais de 20 anos de experiência.

Em relação ao número de vagas, o respondente 32, com mais de 20 anos de experiência docente e fala na íntegra presente no Quadro 64, relata perceber que, muitas vezes, o número de vagas autorizado é superior à demanda. Este número alto de vagas solicitadas dá a impressão de que a Instituição vai admitir a todos que se inscreverem ao processo seletivo, pois quer ter muitos alunos, por questões financeiras. Já o

respondente 2, com até 10 anos de experiência docente e fala organizada na íntegra no Quadro 66, percebe que, às vezes, o processo é inverso, o número de vagas é alto, o de ingressantes baixo, prejudicando alguns indicadores que têm conceito calculado pelas vagas autorizadas. Este é o caso do indicador da bibliografia básica (3.6) no IACG, que para um conceito 3 prevê:

Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de **10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas**, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Neste caso, um curso com 100 vagas autorizadas, 50 matutinas e 50 noturnas, por exemplo, mas que não teve procura e não abriu turmas matutinas, tem o cálculo no indicador como se estas turmas fossem efetivas, elevando significativamente o custo da IES com aquisição do acervo. Apesar de o número efetivo de alunos ser menor, elevando a taxa de exemplares disponíveis por aluno, a pontuação no indicador não se eleva, apenas diminui quando o acervo não obedece à relação indicada no descritor da dimensão do IACG.

Tabela 18 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 1

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Contexto Educacional	74,3%	72,8%	74,5%	76,6%	25,7%	27,2%	25,5%	23,4%
Políticas institucionais do curso	69,8%	70,9%	68,0%	68,8%	30,2%	29,1%	32,0%	31,3%
Objetivos do curso	83,8%	85,0%	85,1%	76,1%	16,2%	15,0%	14,9%	23,9%
Perfil profissional do egresso	80,7%	81,6%	82,0%	76,1%	19,3%	18,4%	18,0%	23,9%
Estrutura curricular	72,8%	73,2%	70,0%	76,1%	27,2%	26,8%	30,0%	23,9%
Conteúdos curriculares	69,0%	67,8%	69,0%	73,9%	31,0%	32,2%	31,0%	26,1%
Metodologia de atividades pedagógicas	67,1%	65,5%	67,0%	71,1%	32,9%	34,5%	33,0%	28,9%
Estágio curricular supervisionado	75,4%	72,0%	79,8%	76,1%	24,6%	28,0%	20,2%	23,9%
Atividades complementares	77,8%	78,0%	81,6%	72,3%	22,2%	22,0%	18,4%	27,7%
Trabalho de conclusão de curso	77,0%	76,0%	80,2%	74,5%	23,0%	24,0%	19,8%	25,5%
Apoio ao discente	75,8%	77,9%	75,8%	72,3%	24,2%	22,1%	24,2%	27,7%
Ações da avaliação do curso	71,4%	68,9%	73,7%	75,6%	28,6%	31,1%	26,3%	24,4%
Atividades de tutoria	70,8%	71,1%	71,8%	68,6%	29,2%	28,9%	28,2%	31,4%
Tecnologias de informação e comunicação	69,7%	68,7%	70,8%	71,4%	30,3%	31,3%	29,2%	28,6%
Material didático institucional	67,5%	67,2%	67,8%	68,6%	32,5%	32,8%	32,2%	31,4%
Mecanismos de interação docente	69,0%	67,7%	73,2%	64,7%	31,0%	32,3%	26,8%	35,3%
Avaliação ensino-aprendizagem	71,3%	69,9%	73,6%	69,8%	28,7%	30,1%	26,4%	30,2%
Número de vagas	70,0%	73,5%	69,1%	59,1%	30,0%	26,5%	30,9%	40,9%

Tabela 18 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 1

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Integração com redes públicas de ensino	71,1%	72,6%	73,7%	60,6%	28,9%	27,4%	26,3%	39,4%
Integração com o sistema de saúde e o SUS	66,8%	62,4%	73,8%	69,2%	33,2%	37,6%	26,2%	30,8%
Ensino na área de saúde	71,6%	66,7%	78,0%	72,0%	28,4%	33,3%	22,0%	28,0%
Atividades práticas de ensino	67,8%	67,0%	70,9%	61,8%	32,2%	33,0%	29,1%	38,2%
Média Global	72,3%	71,7%	74,1%	70,7%	27,7%	28,3%	25,9%	29,3%

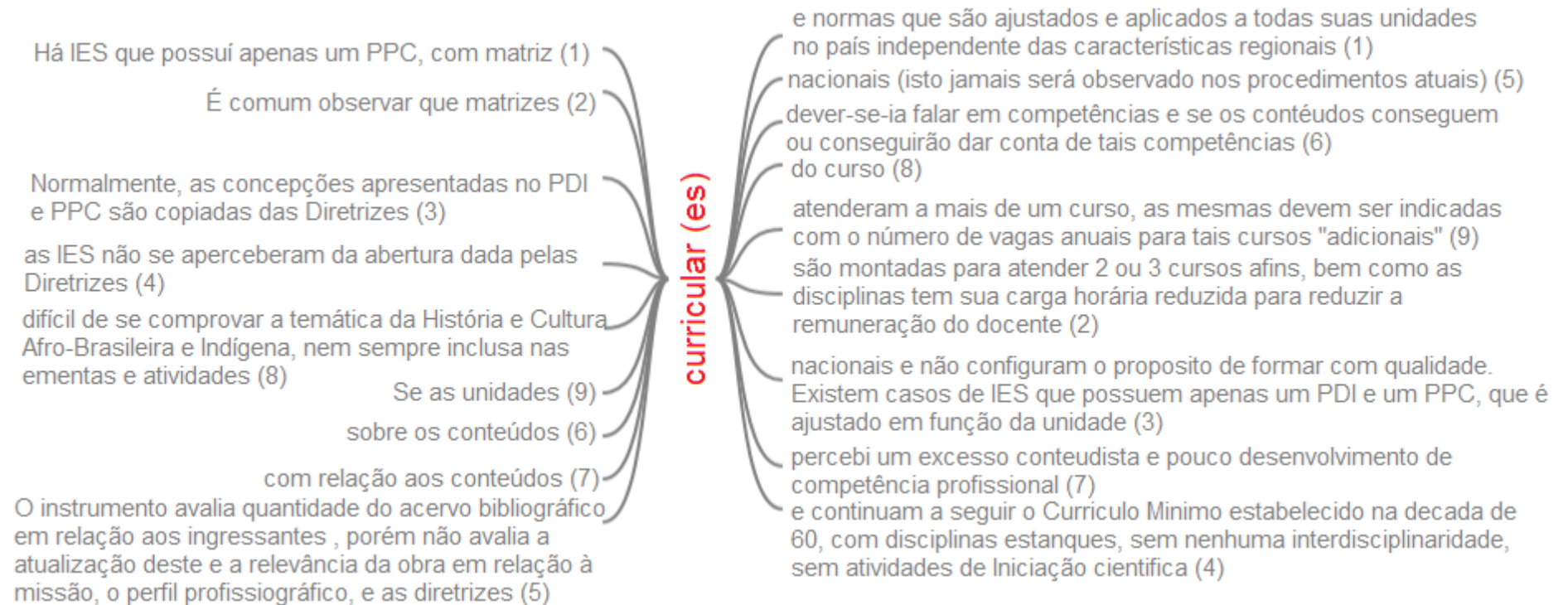
Fonte: Dados da pesquisa, questão 15 do instrumento de coleta.

Ainda a partir dos dados obtidos na Tabela 18, utilizou-se o NVivo 10 para estruturar a árvore de palavras relacionada a um dos indicadores da categoria de análise. Escolheram-se os indicadores com pior desempenho quantitativo e executou-se a análise. A partir daí, o que retornou maior número de declarações, a partir dos campos qualitativos do questionário, foi utilizado para elaborar a Figura 13. Neste caso, a palavra utilizada foi curricular ou curriculares.

Uma das situações relatadas pelos avaliadores é o fato de algumas IES “adaptarem” uma matriz curricular comum para diversas unidades, mesmo que em diferentes regiões do país, conforme fala do respondente 1 na imagem. O respondente 2 detalha situação semelhante, porém, para diversos cursos da mesma IES. É comum, também, o compartilhamento de bibliografias e docentes para diferentes cursos da IES, fato, entretanto, que não pode ser caracterizado ou inviabilizado pela dinâmica atual de avaliação. O respondente 3 também aborda a situação descrita, incluindo, além do PPC “adaptado”, o PDI, sendo este o mesmo para diversas unidades da IES. O respondente 4 chama a atenção para o fato das IES permanecerem com a visão de currículo mínimo dos anos 60 e não explorarem a abertura dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente ao que tange a Interdisciplinaridade e as atividades de iniciação científica.

Os respondentes 5 e 9 destacam que o instrumento avalia o acervo bibliográfico e sua relação quantitativa quanto ao número de vagas autorizadas, porém sem inferir sobre a relevância das obras e sua relação com a missão e o perfil profissiográfico do egresso. Julga ainda que, pela configuração atual da sistemática de avaliação, a partir do instrumento, isto jamais será possível. O respondente 6 segue na mesma lógica ao questionar que os conteúdos curriculares têm a capacidade de imprimir as competências necessárias ao egresso, no que tange ao processo formativo nas IES avaliadas. O respondente 7 considera que a tradução dos conteúdos curriculares carece de foco nas competências profissionais e se apoia em elementos conteudistas. O respondente 8 aborda a questão da dificuldade de comprovar a real aplicação dos conteúdos inclusos nas ementas. No caso, o respondente cita a questão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, mas é pertinente a quaisquer elementos presentes na estruturação do curso.

Figura 13 – Árvore de palavras dos indicadores da dimensão 1



Fonte: Elaborado pelo autor, usando o *software* NVivo 10 com dados da questão 16 do instrumento de coleta.

A Tabela 19 agrupa os valores percentuais atribuídos pelos respondentes aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (categoria de análise), presentes no questionário a partir do instrumento de avaliação de cursos de graduação. Os respondentes foram convidados a responder, para cada um dos 20 indicadores da categoria de análise, se na sua percepção o instrumento de avaliação foi adequado para todas as situações (percepção positiva) ou deveria sofrer alterações (percepção negativa). A primeira característica que emerge da análise dos dados da tabela é que os respondentes com experiência docente de até 10 anos posicionaram-se com viés mais negativo em 16 dos 20 indicadores avaliados. As diferenças nos percentis atribuídos também são significativas, chegando, em alguns casos, a ser o dobro do valor atribuído pelos demais grupos da variável experiência docente, no mesmo indicador da categoria de análise. Considerando a média global dos indicativos, 73,8% dos respondentes declaram que o IACG se mostrou adequado para avaliar todas as situações vivenciadas. Esse percentil se reduz para 67,3% quando são considerados apenas os respondentes com até 10 anos de experiência.

Nesta categoria de análise, dos 20 indicadores pesquisados, apenas 3 tiveram desempenho abaixo da média geral da categoria de análise, que foi de 73,8%; a atuação do NDE, com 68,5%; o regime de trabalho do corpo docente do curso, com 68,8%; e a produção científica, cultural e artística ou tecnológica, com 57,9%, sendo este o indicador com pior desempenho. Como citado anteriormente, a percepção dos avaliadores com experiência até 10 anos diverge da média geral nos indicadores. Nos três indicadores citados, a diferença absoluta nos percentis fica em média na casa dos dez pontos percentuais, quando considerada a média geral. O indicador regime de trabalho mostra um claro escalonamento entre os percentis atribuídos pelos respondentes, sendo que o grupo com experiência maior que 20 anos, que melhor avaliou o indicador, teve 71,7% de indicações com percepção positiva. Já os respondentes com experiência de 11 a 20 anos tiveram 67% de indicações na percepção positiva, e os com até 10 anos apenas 63,8%. Cabe destaque a análise da produção científica e cultural, primeiramente, como já citado, por ser o pior desempenho da categoria de análise. Posteriormente, por indicar, em números absolutos, que 304 respondentes declaram que o instrumento deveria sofrer alterações para este indicador. Essa afirmação dá-se pelo fato de que 42,7% dos 713 respondentes consideraram que o indicador no IACG deveria sofrer alterações.

O respondente 4, com até 10 anos de experiência e fala organizada na íntegra no Quadro 60, descreve a situação em que, nas avaliações *in*

loco, para autorização de curso, muitos professores que farão parte do corpo docente assinam um termo de compromisso com a IES determinando a carga horária, as disciplinas ministradas e o tipo de contratação, porém este termo é só para avaliação, não necessariamente considerado caso o curso seja aprovado. “Acho isto uma falha do instrumento, que as IES já perceberam, elaborando termos de contratação com doutores/mestres para a composição do NDE e do coordenador somente para tirar a nota e contemplar os requisitos legais”. Já os respondentes 3 e 8, ambos com 20 anos de experiência e fala organizada no Quadro 67, afirmam que a definição de NDE ficou muito vaga e se confunde com o colegiado de curso. O respondente 28, também com 20 anos de experiência e fala presente no Quadro 67, afirma que deveria haver maior rigor no IACG quanto à formação e titulação do NDE.

É comum IES buscarem maior pontuação nos indicadores do IACG com a contratação de doutores para compor o NDE. É fato, também, que estes doutores, apesar de contratados como parciais ou integrais, terem alocada sua carga horária exclusivamente em sala de aula. Um exemplo é um professor doutor que leciona a disciplina de metodologia do trabalho acadêmico ou outra qualquer que possa pertencer a diversos cursos. É forte candidato a constar como membro do NDE de todos os cursos da IES que ofereçam a disciplina que atua. Apesar das informações serem cadastradas no sistema e-Mec, não existe cruzamento de informação. Gerando distorções como um NDE composto pelo coordenador do curso e outros quatro professores com titulação, sem aderência com o curso e membros de diversos núcleos, perfazendo, neste caso hipotético, uma atuação duvidosa.

A mesma discussão emerge quando se trata do indicador regime de trabalho do corpo docente. O respondente 37, com mais de 20 anos de experiência e fala organizada no Quadro 67, afirma que, com relação a este indicador, a maioria declara que eles estão em tempo integral ou parcial; mas é de difícil comprovação. O respondente 5, com experiência docente entre 11 e 20 anos, e fala organizada no Quadro 68, afirma perceber que os contratos em papel à parte, dizendo que um docente é tempo integral ou parcial, ocorrem apenas no semestre que a IES está em avaliação, depois, todos passam a horistas. Já o respondente 7, com até 10 anos de experiência e fala organizada no Quadro 69 afirma:

Outro problema está associado ao regime de trabalho do docente dentro da IES, especialmente os ditos docentes em Tempo Integral. A legislação precisaria ser mais específica ao definir quais atividades, fora da sala de aula, o docente deve desempenhar para poder enquadrá-lo como docente em Tempo Integral ou Parcial (RESPONDENTE 7, QUADRO 69).

A definição de professor em tempo integral e tempo parcial está presente na Portaria Normativa nº 40 e, também, consta no glossário do próprio instrumento de avaliação, presente no Anexo 4 deste trabalho, a saber:

O regime de trabalho em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, **na mesma instituição**, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação. Nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. Tempo parcial é o docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. É considerado horista o docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, **independentemente da carga horária contratada**, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos (grifo nosso).

A real distribuição desta carga horária é apontada pelos respondentes como de difícil contratação. Um docente com carga horária de 20 horas, geralmente, é caracterizado pelas IES como Parcial, mesmo que tenha toda esta carga atribuída à sala de aula. Outros elementos deveriam subsidiar a percepção do avaliador quanto a este quesito, como a presença de gupos de pesquisa ou publicações do docente com discentes

da IES avaliada, entretanto, esta correlação é mais subjetiva do que objetiva.

Nesta categoria de análise, que avalia os indicadores relacionados ao corpo docente e tutorial, os que obtiveram melhor desempenho foram a atuação do coordenador, com 79% de indicações positivas, a experiência profissional, de magistério e de gestão acadêmica do coordenador, com 79,3% de indicações positivas, e a experiência de magistério superior do corpo docente, com 84,2% de indicações positivas, ou seja, de respondentes que declararam que o instrumento se mostrou adequado para todas as situações vivenciadas. A experiência de magistério superior do corpo docente é um indicador que inverte a tendência de percepção negativa dos avaliadores menos experientes. Neste indicador os respondentes com mais de 20 anos têm uma percepção mais negativa em relação à média geral e aos outros grupos da variável experiência docente.

Cabe destaque, também, para os indicadores titulação e formação do corpo de tutores do curso, com média geral de indicação positiva de 71,9%, mas com média dos respondentes com até 10 anos de apenas 54,8%. A diferença significativa ocorre, também, no indicador experiência do corpo de tutores em educação a distância, com média geral de 75,7%, mas com média dos respondentes com até 10 anos de experiência em 69%. Ainda pode-se citar o indicador relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante, com média geral de 70,3%, mas com média dos respondentes com até 10 anos de experiência de apenas 56,7%.

Tabela 19 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 2

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Atuação do NDE	68,5%	69,7%	70,8%	59,6%	31,5%	30,3%	29,2%	40,4%
Atuação do (a) coordenador (a)	79,0%	79,3%	81,9%	72,3%	21,0%	20,7%	18,1%	27,7%
Experiência do (a) coordenador (a) do curso em EAD	77,5%	78,4%	83,1%	62,2%	22,5%	21,6%	16,9%	37,8%
Experiência prof., de magistério, gestão acadêmica do coordenador	79,3%	78,7%	84,2%	73,9%	20,7%	21,3%	15,8%	26,1%
Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso	74,1%	78,1%	71,4%	67,4%	25,9%	21,9%	28,6%	32,6%
Carga horária de coordenação de curso	70,4%	73,5%	66,3%	67,4%	29,6%	26,5%	33,7%	32,6%
Titulação do corpo docente do curso	77,0%	78,9%	76,9%	68,9%	23,0%	21,1%	23,1%	31,1%
Percentual de doutores	70,0%	71,1%	71,8%	62,7%	30,0%	28,9%	28,2%	37,3%
Regime de trabalho do corpo docente do curso	68,8%	71,7%	67,0%	63,8%	31,2%	28,3%	33,0%	36,2%
Experiência profissional do corpo docente	77,8%	77,5%	80,2%	73,9%	22,2%	22,5%	19,8%	26,1%
Experiência no exercício da docência na educação básica	76,4%	74,4%	82,5%	71,4%	23,6%	25,6%	17,5%	28,6%
Experiência de magistério superior do corpo docente	84,2%	80,5%	87,3%	88,9%	15,8%	19,5%	12,7%	11,1%

Tabela 19 – Percepção acerca dos indicadores da dimensão 2

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	72,0%	68,4%	76,2%	75,6%	28,0%	31,6%	23,8%	24,4%
Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	76,7%	78,3%	76,5%	71,1%	23,3%	21,7%	23,5%	28,9%
Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	57,9%	59,3%	59,6%	47,8%	42,1%	40,7%	40,4%	52,2%
Titulação e formação do corpo de tutores do curso	71,9%	71,2%	78,8%	54,8%	28,1%	28,8%	21,3%	45,2%
Experiência do corpo de tutores em educação a distância	75,7%	73,6%	82,6%	69,0%	24,3%	26,4%	17,4%	31,0%
Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	70,3%	65,1%	83,1%	56,7%	29,7%	34,9%	16,9%	43,3%
Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica	74,5%	73,4%	80,4%	66,7%	25,5%	26,6%	19,6%	33,3%
Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente	73,0%	73,0%	72,7%	72,2%	27,0%	27,0%	27,3%	27,8%
Média Global	73,85	73,7%	76,7%	67,3%	26,3%	26,3%	23,3%	32,7%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 17 do instrumento de coleta.

A Figura 14 agrupa um conjunto de falas dos avaliadores relacionado à palavra “produção”, oriundo das questões relacionadas à dimensão 2 do IACG, presentes no questionário de coleta e organizados na Tabela 19. A escolha da palavra deu-se pelo baixo desempenho deste indicador, o menor da categoria de análise, além do maior número de contextos associados à palavra, presentes nas falas dos respondentes. Estas falas, reproduzidas na íntegra nos Quadros 66 a 68, são oriundas da questão 18 do questionário de coleta, de cunho opcional, apresentada logo após a questão quantitativa, solicitando comentários sobre um ou vários dos indicadores da questão anterior, à sua escolha.

Diversas situações emergem da percepção dos avaliadores a partir da análise da Figura 14. Percebe-se um posicionamento crítico da parte dos respondentes, quando, na fala do entrevistado 1, ele declara que o descritor do indicador apresenta problemas no primeiro item. O indicador 2.15 do IACG traz o seguinte texto para atribuição de conceito 1: “Quando menos de 50% dos docentes **não têm** produção nos últimos 3 anos”. Para atribuição de conceito 3, traz o seguinte texto: “Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 4 a 6 produções nos últimos 3 anos”. A título de exemplo, um curso possui 10 docentes contratados. Destes, 7 possuem 5 publicações comprovadas nos últimos 3 anos. Num primeiro olhar, 30% dos docentes **não têm** publicação nos últimos 3 anos, podendo gerar confusão na atribuição do conceito.

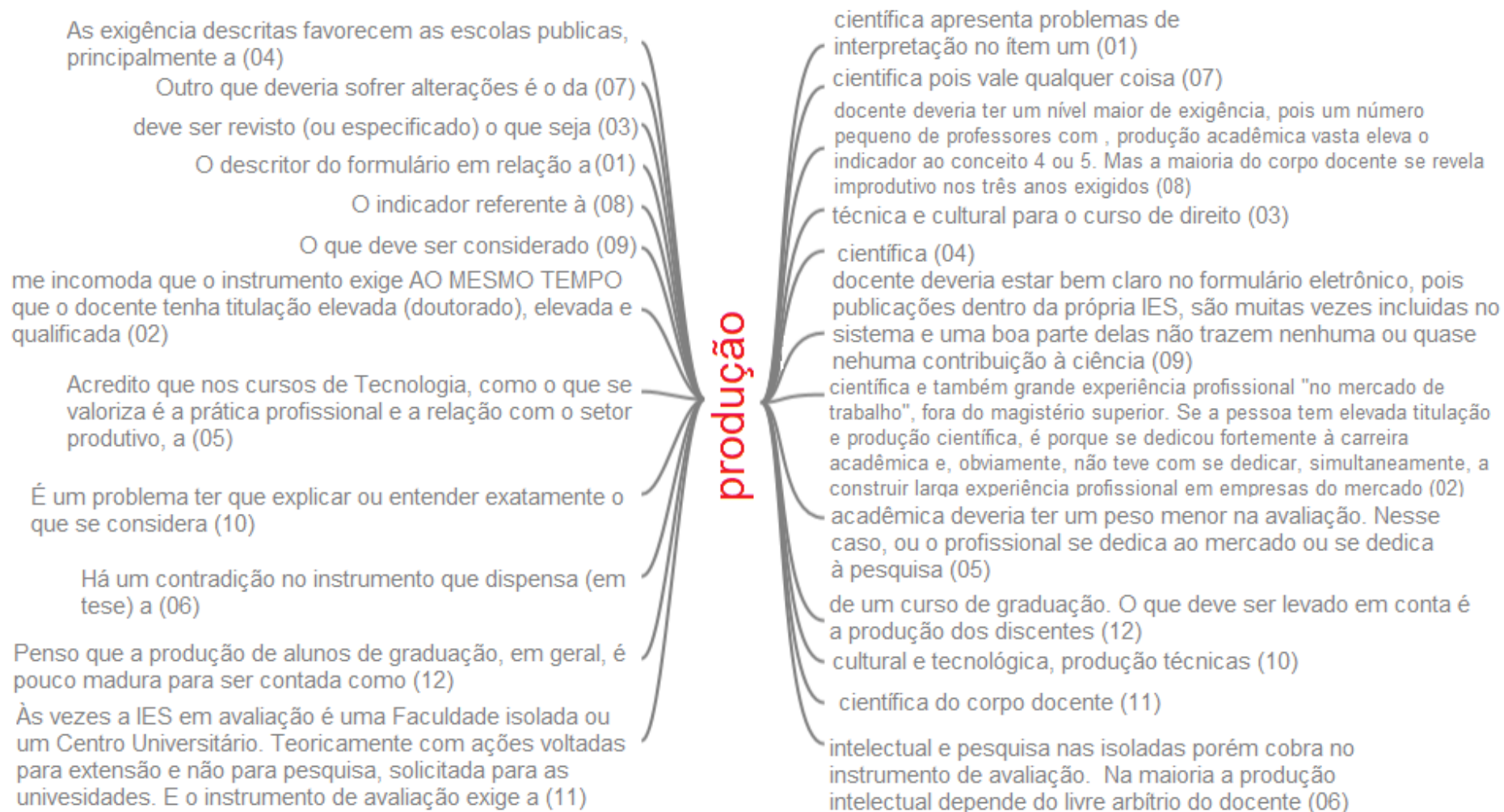
Outra situação presente nas falas da figura é o fato de que, muitas vezes, um número pequeno de professores com número maior de publicações pode elevar o conceito do curso, conforme fala do respondente 8. O respondente 9 alerta para situações na quais publicações dentro da própria IES são contadas no numerário, sem, no entanto, segundo a fala deste, ter contribuição acadêmica significativa. Os respondentes 6 e 11 chamam a atenção para a situação das faculdades isoladas e dos centros universitários, que são dispensados da obrigatoriedade de fazer pesquisa, mas que são exigidas pelo instrumento de avaliação. Nota-se, neste quesito, que o instrumento prevê, também, a produção técnica, em que palestras, apresentações de pôsteres e outros, mesmo que organizados pela própria IES, são considerados produção científica.

Já o respondente 5 traz seu argumento na mesma linha: em sua fala, o conhecimento profissional do docente, principalmente nos CSTs, deveria de alguma forma ser valorizado pelo processo avaliativo. O respondente 2 declara ser impossível ter titulação elevada e qualificada produção científica, somadas a uma “grande” experiência profissional fora do magistério. O respondente 12 declara que, em sua visão, a

produção acadêmica de alunos de graduação é, no geral, pouco madura para ser considerada como produção científica, sendo que o que deve ser considerado é a produção de discentes. O respondente 4 declara que na forma como o indicador está organizado as IES públicas são favorecidas. O respondente 10 afirma que carece de detalhamento sobre o que é exatamente a produção cultural e tecnológica e a produção científica.

Um ponto a se destacar, que é tangenciado pelas falas, é a relação entre as produções científicas dos docentes e discentes. A título de exemplo, se um curso tem docentes com publicações científicas nos últimos 3 anos, oriundas, por exemplo, dos programas de pós-graduação *latu* ou *strictu sensu* frequentados pelos docentes, mas sem nenhuma relação com a IES ou seus alunos, o instrumento não faz diferença na pontuação. O avaliador pode, a critério, fazer a observação do relatório, mas isto não garante que haja uma evolução no quesito, pois, para tal, o ciclo avaliativo seguinte pressuporia a leitura do relatório pela comissão. Outra situação ocorre quando a IES é dispensada da renovação de reconhecimento de curso devido à nota do ENADE e fica anos sem receber visitas *in loco*, apenas preenchendo o formulário eletrônico.

Figura 14 – Árvore de palavras indicadores da dimensão 2



Fonte: Elaborado pelo autor, usando o *software* NVivo 10 com dados da questão 18 do instrumento de coleta.

A Tabela 20 traz os valores relacionados aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura, presentes no questionário de pesquisa. Da mesma forma que as categorias anteriores, os respondentes foram convidados a indicar se o instrumento de avaliação de cursos foi adequado para todas as situações vivenciadas (percepção positiva) ou deveria sofrer alterações (percepção negativa). A média geral da categoria de análise foi de 69,74% de indicações na percepção positiva do indicador, ligeiramente menor do que as categorias de análise anteriores (dimensões 1 e 2). Dos 18 indicadores pesquisados, 7 tiveram desempenho abaixo da média geral da categoria de análise supracitada. Cabe destacar que, apesar da pequena diferença nos percentis médios, a variação nas atribuições de conceito dos indicadores nos grupos da variável experiência docente foi maior nesta categoria.

O indicador periódicos especializados teve o pior desempenho da categoria, com apenas 49% dos respondentes declarando que o instrumento foi adequado para todas as situações vivenciadas. Os avaliadores com experiência de 11 a 20 anos foram os que melhor avaliaram o indicador, com 55,2% de indicações positivas, destacando-se da média geral já citada. Outro indicador com baixo desempenho foi o que trata dos gabinetes de trabalho para professores em tempo integral (TI), que apresentou 55,8% de respondentes com percepção positiva. Dos respondentes que declaram que o instrumento deveria sofrer alterações, percebe-se um escalonamento da variável experiência docente, onde os avaliadores com menos experiência são mais críticos do que os mais experientes.

Na sequência de desempenhos abaixo da média da categoria de análise, vêm as bibliografias básicas e complementares, com 60% cada uma, em média, de respondentes com percepção positiva sobre os indicadores. Dos respondentes, nota-se que aqueles pertencentes ao grupo de professores de 11 a 20 anos de experiência docente avaliaram melhor este indicador do que os demais grupos da variável. Estes dois indicadores serão explorados com mais profundidade a partir da análise qualitativa feita na sequência da análise desta tabela, com o uso do *software* NVivo 10.

A bibliografia do curso, nas avaliações *in loco*, é avaliada pelos indicadores 3.6 – Bibliografia básica – e 3.7 – Bibliografia complementar –, presentes na dimensão 3 – Infraestrutura do IACG. Em 08 de junho de 2015, foi emitida a nota técnica DAES/INEP nº 023/2015, que dá esclarecimentos sobre o cálculo de conceito destes indicadores no IACG. Está reproduzido a seguir, a título de esclarecimento, o cálculo do indicador 3.6 para um conceito 3.

Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, **de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo**, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

O trecho acima é o descritor para um conceito 3 do supracitado indicador 3.6 – Bibliografia básica. Em linhas gerais, a IES, conseqüentemente a comissão no ato avaliativo, deveria somar o número de vagas autorizadas para cada título presente na matriz do curso e dos demais cursos da IES que utilizem a mesma bibliografia e, através de uma matriz expandida, calcular o conceito do indicador sob esta perspectiva. Na ótica do avaliador significa manusear TODOS os PPCs dos cursos oferecidos na IES para conferência das obras que constem em mais de um curso.

Os indicadores com melhor percepção por parte dos respondentes são os relacionados ao núcleo de práticas jurídicas, onde, no indicador relacionado às atividades básicas, 80,5% dos respondentes declaram que o instrumento não precisa sofrer alterações, e no indicador relacionado às atividades de arbitragem, negociação e medição, 77,4% dos respondentes se posicionam da mesma forma. Neste indicador também se percebe diferenças entre os grupos da variável experiência docente, onde os que possuem experiência de 11 a 20 anos têm uma percepção mais positiva que os demais.

Os demais indicadores presentes na tabela apresentam avaliações positivas por parte dos respondentes, sem que se perceba diferenças significativas nos níveis de respostas dos grupos da variável tempo de experiência docente. É considerado como exceção o indicador comitê de ética em pesquisa, no qual se percebe que os avaliadores de 11 a 20 anos

de experiência docente têm uma visão significativamente mais positiva sobre o indicador, sendo que apenas 12,7% afirmam que o instrumento que avalia o indicador deveria sofrer alterações contra 26,2% da média geral e 33,7% dos respondentes com mais de 20 anos de experiência, os mais críticos com relação ao indicador.

Tabela 20 – Percepções acerca da dimensão 3

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI	55,8%	61,9%	49,5%	47,8%	44,2%	38,1%	50,5%	52,2%
Espaço de trabalho coordenação do curso e serviços acadêmicos	74,4%	76,0%	72,9%	71,1%	25,6%	24,0%	27,1%	28,9%
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	75,6%	77,9%	72,6%	73,9%	24,4%	22,1%	27,4%	26,1%
Bibliografia básica	61,1%	59,2%	67,6%	53,2%	38,9%	40,8%	32,4%	46,8%
Bibliografia complementar	60,7%	59,2%	66,7%	52,2%	39,3%	40,8%	33,3%	47,8%
Periódicos especializados	49,0%	45,8%	55,2%	43,5%	51,0%	54,2%	44,8%	56,5%
Laboratórios didáticos especializados: quantidade	70,7%	68,9%	70,6%	76,2%	29,3%	31,1%	29,4%	23,8%
Laboratórios didáticos especializados: qualidade	67,6%	63,8%	68,9%	76,2%	32,4%	36,2%	31,1%	23,8%
Laboratórios didáticos especializados: serviços	66,6%	65,5%	63,0%	76,7%	33,4%	34,5%	37,0%	23,3%
Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	66,4%	61,5%	73,7%	65,5%	33,6%	38,5%	26,3%	34,5%

Tabela 20 – Percepções acerca da dimensão 3

	Adequado para todas as situações que vivenciei				Deveria sofrer alterações			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas	80,5%	78,1%	87,0%	71,4%	19,5%	21,9%	13,0%	28,6%
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação	77,4%	76,4%	83,0%	65,0%	22,6%	23,6%	17,0%	35,0%
Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial	75,9%	72,9%	81,3%	72,2%	24,1%	27,1%	18,8%	27,8%
Sistema de referência e contra referência	75,8%	71,2%	82,2%	75,0%	24,2%	28,8%	17,8%	25,0%
Biotérios	73,1%	69,7%	80,0%	66,7%	26,9%	30,3%	20,0%	33,3%
Laboratórios de ensino	72,9%	68,3%	77,1%	77,8%	27,1%	31,7%	22,9%	22,2%
Laboratórios de habilidades	72,1%	68,4%	76,0%	75,0%	27,9%	31,6%	24,0%	25,0%
Protocolos de experimentos	75,7%	70,8%	82,6%	76,2%	24,3%	29,2%	17,4%	23,8%
Comitê de ética em pesquisa	73,8%	66,3%	87,3%	68,0%	26,2%	33,7%	12,7%	32,0%
Média Global	69,7%	67,5%	73,5%	67,6%	30,3%	32,5%	26,5%	32,4%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 19 do instrumento de coleta.

A Figura 15 traz falas dos avaliadores a partir da elaboração da “árvore de palavras” para o termo bibliografia. Diversas situações emergem da fala dos respondentes, sendo uma delas o amadurecimento por parte das IES em relação ao processo avaliativo, o que, pela fala do respondente 10, é evidenciado pela redução de erros primários, como a falta de volumes das bibliografias básicas e complementar, para que se atinja um conceito satisfatório. Já as falas dos avaliadores 3, 4, 6 e 8 vão na direção da dificuldade dos avaliadores em fazer uma quantificação precisa do número de obras disponíveis na IES, listadas em PPC, quando se consideram todos os cursos da IES.

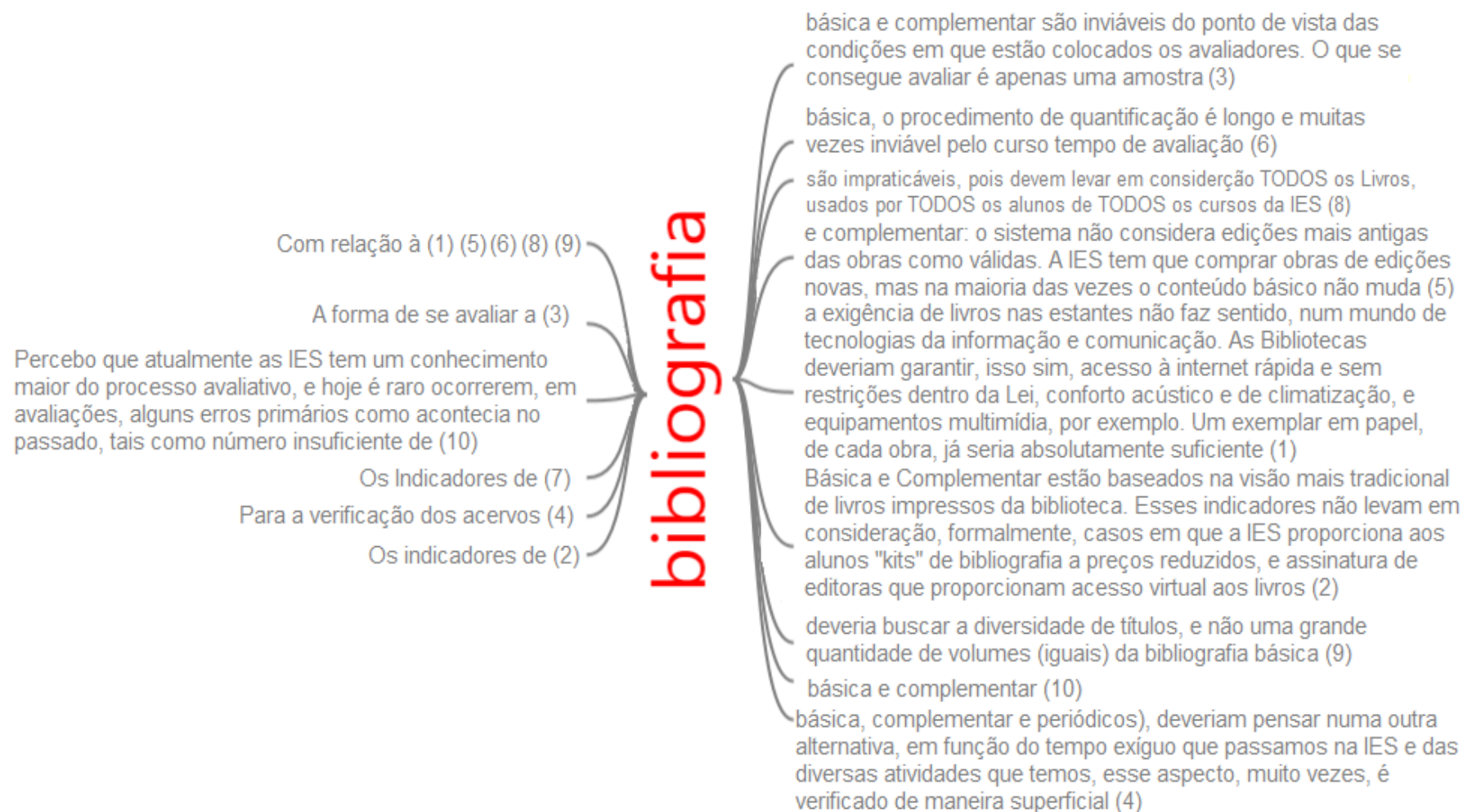
É interessante o posicionamento do respondente 5, que contesta o fato de o instrumento considerar apenas obras atualizadas, obrigando a IES a comprar edições mais novas, sendo que, na fala do respondente, os conteúdos básicos não mudam. Neste contexto, vale destacar que os descritores para atribuição de conceito às bibliografias básica (3.6) e complementar (3.7) não abordam a questão da atualização do acervo. Essa premissa ocorre apenas no indicador 3.8 – Periódicos Especializados –, no qual consta a indicação que a maioria das obras deve estar com acervo atualizado em relação aos últimos três anos. Apesar da fala isolada, é importante entender que também ocorrem “interpretações” errôneas por parte dos avaliadores na tarefa de atribuir conceito aos indicadores. Fato compensado pela dinâmica da avaliação, que é realizada em pares, e possibilita à IES impugnar o relatório da comissão. A impugnação não é comum, já que no cálculo do conceito final, muitas vezes, a diferença não é significativa, não chegando a alterar o conceito de curso. Inclua-se aqui, também, o fato de que os desvios são exceção no processo, não regra. Essa afirmação é sustentada pelos resultados presentes neste estudo, no qual as declarações a respeito de distorções são mínimas, apesar de constantes relatos de dificuldades inerentes aos processos, principalmente em questões operacionais.

Percebe-se, ainda, pela análise da Figura 15, que os respondentes 1 e 2 afirmam que o instrumento deveria dar mais “peso” ao acervo virtual. O indicador que avalia as bibliografias básica e complementar contempla bibliografias virtuais, declarando:

Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 - 13 a 19 vagas anuais; Conceito 4 - de 6 a 13 vagas anuais; Conceito 5 - menos de 6 vagas anuais.

A título de comparação com o acervo físico, quando se trata do acervo virtual, o avaliador é “menos exigente”. Na prática, a presença de acervo virtual, na fala de alguns avaliadores, tende a ser um fator para “subir conceito” nos indicadores bibliografia básica ou bibliografia complementar. Retoma-se aqui a discussão anteriormente levantada sobre a dificuldade de se quantificar com exatidão, principalmente em se tratando de avaliar as matrizes de todos os cursos que utilizam a bibliografia. É comum, nesse sentido, que os avaliadores peçam uma relação dos livros físicos e virtuais à bibliotecária da IES para facilitar no processo de conferência. Esta temática será novamente abordada na seção 5.5 deste capítulo, que trata de questões emergentes da sistemática de avaliação. O respondente 9 “traz à luz” o fato de que nem sempre o quesito quantidade é sinônimo de qualidade, principalmente em se tratando da bibliografia básica. Na opinião do respondente, a diversidade também deveria ser considerada.

Figura 15 – Árvore de palavras dos indicadores da dimensão 3



Fonte: Elaborado pelo autor, usando o *software* NVivo 10 com dados da questão 20 do instrumento de coleta.

As falas na íntegra, estratificadas pela variável experiência docente, estão organizadas no anexo 2 deste estudo, nos Quadros 70, 71 e 72. Esclarece-se que outras falas estão presentes nos referidos quadros, pois eles são relativos a todos os indicadores da dimensão 3, infraestrutura.

A Tabela 21 organiza os dados relacionados à percepção dos avaliadores quanto aos requisitos legais e normativos. Esta categoria de análise é composta por 13 indicadores de caráter essencialmente regulatório, conforme descrição do próprio instrumento de avaliação de cursos, que não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Nesta categoria de análise, os respondentes foram convidados a indicar, considerando sua experiência como avaliador, de que forma eles avaliam o desempenho das IES quanto aos indicadores da dimensão. Os respondentes declaram sua percepção em três opções de resposta: atendem com ação concreta, atendem de forma documental ou não atendem a legislação.

Das categorias até então analisadas, esta foi a que apresentou o pior desempenho global. Considera-se como conceito esperado a opção de resposta “atendem com ações concretas”. Apenas 59,1% dos respondentes optaram por esta alternativa, sendo que o indicativo geral de segunda opção foi de que as IES atendem os indicadores de forma documental. Apesar de se notar diferenças de percepção entre os níveis de atribuição de conceito nos grupos pertencentes à variável tempo de experiência docente, essa categoria de análise é mais homogênea em relação às demais já apresentadas.

Os indicadores com melhor percepção por parte dos avaliadores são o tempo de integralização do curso atende ao previsto nas resoluções, com 87,5%, a denominação do curso de acordo com o Catálogo Nacional dos CSTs, com 85,1%, a carga horária do curso atendendo ao previsto nas resoluções, com 80,4%, todo corpo docente possui formação de pós-graduação, com 74,1%, e já com um desempenho um pouco menor que os anteriores, a prevalência de avaliação presencial para EaD, com 69,2% de respondentes, indicando que, no geral, as IES os atendem com ações concretas.

Ainda analisando a Tabela 21, nota-se que, dos doze indicadores que compõem a categoria de análise, quatro deles tiveram altos percentuais de indicação na opção “atendem apenas de forma documental”. O indicador que trata da coerência do PPC com as DCNs, com 37,3%, o que avalia se o NDE atende a normativa pertinente, com 49,1%, o que determina se a disciplina de Libras consta na estrutura curricular do curso, com 50,3%, e o que verifica se as informações

acadêmicas são disponibilizadas na forma impressa e virtual, com 30,3%, em média, de respondentes assinalando a opção supracitada.

Três indicadores da categoria de análise têm percentuais significativos de respondentes que declaram que as IES no geral não atendem a legislação. A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com 18,6% dos respondentes, as condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, com 17,2%, e educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente, com 17%. Os respondentes destes indicadores, quando não optaram por esta classificação de sua percepção, em sua maioria, declaram que as IES atendem apenas de forma documental a legislação, sendo que no caso da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e da Educação Ambiental, a soma dos indicadores de não cumprimento ou cumprimento documental é maior do que os percentis dos respondentes que declaram que as IES atendem a legislação de forma completa.

Tabela 21 – Percepções acerca da dimensão 4

	No geral atendem com ações concretas				Atendem de apenas de forma documental				No geral não atendem a legislação			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Coerência do PPC com DCN's	59,0%	60,2%	56,2%	63,3%	37,3%	35,9%	41,0%	34,7%	3,7%	3,9%	2,8%	2,0%
A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	24,7%	28,2%	22,2%	24,5%	56,7%	54,4%	60,2%	55,1%	18,6%	17,4%	17,6%	20,4%
Todo corpo docente tem formação de pós-graduação	74,1%	71,1%	79,2%	75,5%	18,2%	20,4%	16,0%	18,4%	7,7%	8,5%	4,8%	6,1%
O NDE atende a normativa pertinente	44,7%	48,7%	42,4%	42,8%	49,1%	46,0%	51,9%	49,0%	6,2%	5,3%	5,7%	8,2%
A denominação do curso de acordo com o Catálogo Nacional dos CST's	85,1%	87,6%	82,1%	93,2%	11,6%	10,1%	14,7%	4,5%	3,3%	2,3%	3,2%	2,3%
A carga horária do curso atende ao previsto nas resoluções	80,4%	83,5%	74,3%	85,7%	15,3%	13,2%	19,3%	12,2%	4,3%	3,3%	6,4%	2,1%
O tempo de integralização do curso atende ao previsto nas resoluções	87,5%	86,8%	84,4%	98,0%	8,6%	8,6%	11,0%	2,0%	4,0%	4,6%	4,6%	0,0%

Tabela 21 – Percepções acerca da dimensão 4

	No geral atendem com ações concretas				Atendem de apenas de forma documental				No geral não atendem a legislação			
	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10	Geral	+20	11-20	0-10
Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida	57,1%	57,4%	58,1%	49,0%	25,7%	29,1%	23,8%	24,5%	17,2%	13,5%	18,1%	26,5%
Disciplina de Libras na estrutura curricular do curso	41,7%	49,0%	35,7%	38,8%	50,3%	42,4%	56,0%	57,1%	8,0%	8,6%	8,3%	4,1%
Prevalência de avaliação presencial para EaD	69,2%	73,6%	64,5%	69,0%	24,9%	23,5%	26,3%	27,6%	5,9%	2,9%	9,2%	3,4%
As informações acadêmicas disponibilizadas na forma impressa e virtual	58,2%	59,6%	55,9%	59,1%	30,3%	31,2%	34,3%	20,5%	11,5%	9,2%	9,8%	20,4%
Educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente	27,4%	31,1%	23,1%	29,2%	55,6%	57,2%	55,7%	47,9%	17,0%	11,7%	21,2%	22,9%
Média Global	59,1%	61,4%	56,5%	60,7%	32%	31%	34,2%	29,5%	9%	7,6%	9,3%	9,9%

Fonte: Dados da pesquisa, questão 21 do instrumento de coleta.

Com relação aos Requisitos Legais e Normativos, presentes na dimensão 4 do IACG, cabe ao avaliador, através da análise dos documentos legais fornecidos pelas IES, como PDI, PPC, atas de reuniões e documentos legais, sinalizar seu efetivo cumprimento. A dimensão é organizada de forma diferente das demais, sendo que, nas três primeiras, o indicativo tem escala de valores que vai de 1 a 5. No caso da dimensão 4, o indicativo é de cumpre (sim) ou não cumpre (não) para cada indicador da dimensão, cabendo ao avaliador justificar sua resposta para cada atribuição.

Os requisitos legais e normativos são regidos pelas leis, resoluções e portarias normativas a saber:

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004;

Titulação do corpo docente: Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Núcleo Docente Estruturante (NDE): Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010

Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia: Portaria Normativa Nº 12/2006

Carga horária mínima, em horas - para Cursos Superiores de Tecnologia: Portaria Nº 10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº 3, 18/12/2002.

Carga horária mínima, em horas - para Bacharelados e Licenciaturas: Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial); Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial); Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP Nº 1 /2006 (Pedagogia);

Tempo de integralização: Resolução CNE/CES Nº 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial); Resolução CNE/CES Nº 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial); Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas);

Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida: Dec. Nº 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008;

Disciplina de Libras: Dec. Nº 5.626/2005;

Prevalência de avaliação presencial para EaD: Dec. Nº 5.622/2005 art. 4, inciso II, § 2;

Informações acadêmicas: Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC Nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010;

Políticas de educação ambiental: Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002;

Percebe-se, pelos conceitos atribuídos, que esta dimensão foi a que teve maior percentual de indicação positiva, sem que alguns posicionamentos críticos deixem de emergir da fala dos respondentes. Um elemento apontado como melhoria da dimensão é a possibilidade de se incluir a variante intermediária, ou seja, o cumprimento parcial ou cumprimento com ressalvas.

Na sequência, a seção 5.5 deste capítulo traz as questões emergentes do questionário de pesquisa. A denominação “emergente” surgiu do fato de que alguns pontos levantados no grupo de foco e no questionário teste, conforme descritivo no Capítulo Cinco, seção 4.4, foram organizados em questões na versão final da coleta de dados. Estas questões, predominantemente qualitativas, são organizadas a seguir a partir de algumas falas dos entrevistados, estratificadas pela variável tempo de experiência docente.

5.5 PERCEPÇÕES EMERGENTES

Esta seção é dedicada à análise das questões qualitativas, presentes no questionário apresentado aos respondentes, numeradas de 23 a 30. As respostas na íntegra estão presentes no anexo 2 e organizadas de forma que se identifique o grupo de respondentes da variável tempo de experiência docente. A sistemática de análise é a reprodução do conteúdo da questão, seguido de comentários relacionados aos contextos que mais aparecem nas respostas e as diferenças apresentadas entre os grupos da variável supracitada. As questões qualitativas deste bloco foram opcionais aos respondentes, sendo que o número deles varia ao longo do conjunto de respostas. As questões foram formuladas a partir de percepções emergentes, daí o título da seção, nas discussões do grupo de foco e do questionário teste desta pesquisa.

À título de facilitar a compreensão, serão reproduzidas na íntegra as questões apresentadas aos respondentes:

“Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações *in loco*. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPAs, NDEs e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações”.

Questão 23 – Qual é o seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?

Do total de respondentes deste estudo, 69 aplicaram seu tempo para responder à questão 23 detalhada acima. A contagem de palavras do *software* NVivo 10 reportou 2.951 palavras, 287 linhas de texto, distribuídos em 7 páginas de texto. Serão destacadas a seguir, em forma de quadro, algumas falas dos respondentes desta categoria de análise, amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. As respostas estão estratificadas de forma que serão apresentadas primeiro as dos respondentes do grupo com avaliadores mais experientes.

O Quadro 24 organiza algumas falas do grupo de respondentes com mais de 20 anos de experiência. O respondente 3 declara ter a percepção de que os processos referentes às avaliações se tornaram mais significativos e “levados a sério”, com as avaliações servindo para subsidiar ações estratégicas da IES. Essa percepção positiva é também relatada pelo respondente 5, que afirma perceber que as CPAs e NDEs, vêm desenvolvendo um trabalho efetivo nas IES, que é refletido nas avaliações *in loco*. Os demais respondentes organizados no quadro têm uma percepção mais negativa da sistemática de avaliação. O respondente 11 declara perceber que o amadurecimento das CPAs e NDEs é lento e que estas não perceberam a abertura dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), carecendo de interdisciplinaridade e iniciação científica. Já o respondente 13 elogia a objetividade do processo avaliativo, mas afirma que esta objetividade reduziu a qualidade da avaliação, transformando os avaliadores em inspetores de ensino. O respondente questiona também o nivelamento entre avaliadores de diferentes regiões do país e o nivelamento entre avaliações entre faculdades e universidades. O respondente 37 destaca perceber redução de distorções significativas no processo avaliativo, porém não atribui isto ao funcionamento dos NDEs e CPAs, mas à criação da figura do Procurador Institucional (PI).

Quadro 24 – afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 23

3	Todos os processos referentes às avaliações se tornaram mais significativos e “levados a sério” pela IES. O comprometimento e o amadurecimento com as avaliações, acredito, se deve ao fato dos retornos que elas apresentam pois servem de subsídios estratégicos para as ações da IES.
5	Percebe-se que as CPAs e NDEs, vêm desenvolvendo um trabalho efetivo nas IES e isto tem refletido nas Avaliação in loco, fazendo com que os resultados das Avaliações vêm melhorando gradativamente.
11	Um amadurecimento muito lento, que as CPAs e NDEs estão implantando nas IES. Mas como regra geral, as IES não se aperceberam da abertura dada pelas Diretrizes Curriculares e continuam a seguir o Currículo Mínimo estabelecido na década de 60, com disciplinas estanques, sem nenhuma interdisciplinaridade, sem atividades de Iniciação científica, o que dificulta o desempenho dos alunos no ENADE.
13	O processo se tornou mais objetivo, mas perdeu em qualidade. Tornou os avaliadores mais inspetores de ensino, pois apenas realização a verificação de itens programáticos e não a valoração das ações propostas e realizadas. Como havia uma não formação estruturada de avaliadores por pessoas que efetivamente militam na educação brasileira como um todo e com visão sistêmica, a saída do INEP quando as avaliações migraram do SESU, foi boa, mas com o tempo nivelou avaliações entre o Norte-Nordeste com as do Sul-Sudeste, nivelou avaliações entre faculdades e universidades o que não é coerente. E dar a mesma quantidade de remédio para um elefante e para uma formiga.
37	Tenho notado a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Quanto à consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional, as IES têm se adequadamente e colaborado muito, notando-se nítida evolução mercê da criação da figura do Procurador Institucional. Não atribuo isso ao funcionamento efetivo das CPAs, NDEs, principalmente os NDEs que, na verdade, não existem de fato... o NDE precisa ser repensado ou cancelado, caso contrário, continuará fictício e com ATAS falsas de reuniões.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se pelas falas dos respondentes do Quadro 24, dos avaliadores com mais de 20 anos de experiência, que não há consenso quanto ao processo de amadurecimento das IES pela sistemática de avaliação. Das falas apresentadas, duas tiveram uma orientação mais positiva, percebendo melhorias gradativas. Dois respondentes tiveram percepção mais negativa com relação a este processo de amadurecimento, chegando a perceber um retrocesso no que tange à unificação do IACG para todas as categorias administrativas e do papel do avaliador na sistemática de avaliação. Um dos respondentes tem posição neutra, apontando qualidades e pontos a melhorar, chegando a afirmar, falando-se dos pontos a melhorar, que o NDE, em alguns casos, se mostra fictício. As falas dos demais respondentes estão organizadas no Quadro 76, presente nos anexos, com outras falas e percepções que corroboram com os posicionamentos apresentados anteriormente.

O Quadro 25 traz três falas dos respondentes com experiência docente de 11 a 20 anos, que sintetizam a percepção dos 26 respondentes para a questão apresentada. As respostas na íntegra estão organizadas no Quadro 77. O respondente 5 afirma perceber que, no geral, o NDE e CPA das IES avaliadas cumprem um papel formal, mas sem avaliação significativa, geralmente por falta de comprometimento das IES com os professores. Na opinião do respondente, geralmente, um pequeno grupo de docentes é remunerado por 40 horas, mas são obrigados a assumir diversas funções relativas à sistemática de avaliação do SINAES. O respondente 22 concorda com esse posicionamento, afirmando que, geralmente, as comissões e os núcleos buscam apenas atender ao instrumento. O respondente 11 afirma que percebe amadurecimento e redução de distorções na sistemática de avaliação. Desabafa que considera o avaliador suscetível a “benesses” das instituições, como reservas e pagamentos de hotéis, traslados, pagamento de refeições e outros.

Um olhar sobre as respostas presentes no Quadro 77, dos 26 respondentes para a questão, mostra que quatro avaliadores discordam sobre o amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos e a conseqüente redução de distorções, proporcionada pelo efetivo funcionamento de NDEs e CPAs. São considerados pontos de “regressão” a falta de deliberação pelos avaliadores no processo avaliativo, que só “apontam” o que veem, a possibilidade de se fazer atas de funcionamento sem que a instância funcione efetivamente e o próprio avaliador ao aceitar “benefícios” das IES avaliadas. Outros 11 avaliadores tiveram posição de concordância parcial com as afirmações, corroborando com as afirmações descritas no detalhamento do Quadro 25. Por fim, 11 avaliadores

declaram concordar com a proposição, se posicionando de forma mais positiva em seus relatos.

Quadro 25 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 23

5	O que se percebe ainda é que em muitas IES visitadas o NDE e a CPA cumprem papel formal mas não de atuação constante e significativa, não por falta vontade e dedicação dos professores e membros dessas instâncias, mas sim por falta de motivação da IES para com os membros, ou seja, disponibilidade de tempo da IES para os professores, falta de remuneração específica para atuação e excesso de atribuição a um pequeno grupo de professores, que além de além de cumprir 40 horas semanais com atividades docentes, coordenações, reuniões diversas dos cursos ainda são incumbidos de “pensarem” o curso junto com o coordenador, no caso os membros do NDE.
11	Tem havido certo amadurecimento no processo avaliativo, com redução de distorções nos resultados dos processos avaliativos. O instrumento de avaliação tem se qualificado e melhorado com o passar dos anos. Apesar disso, os avaliadores do banco de dados do SINAES ainda são muito suscetíveis às benesses que as instituições fornecem, tais como reserva e pagamento de hotéis, traslado do/para aeroporto, pagamento de almoços e jantares e até mimos no final das avaliações. Presencio uma ou mais dessas situações em todas as avaliações que realizo.
22	Concordo parcialmente com o amadurecimento do processo avaliativo e com a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação. Acredito que, com raras exceções as CPA's e NDE tem um funcionamento efetivo. Percebe-se em algumas visitas a existências de CPA e NDE por cobrança do instrumento de avaliação, quando na realidade não existem reuniões e em muitos casos, eventualmente ocorre uma reunião para organizar a documentação para apresentação aos avaliadores.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 26 agrupa as falas dos respondentes com experiência docente de até 10 anos. Apenas quatro avaliadores optaram por responder à questão. Nota-se que, no geral, este grupo concorda com os posicionamentos dos demais respondentes, de que houve evolução das

IES e cursos a partir da sistemática de avaliação, mas sem que isso se traduza no efetivo funcionamento de CPAs e NDEs. Pode-se afirmar, também, que o baixo número de respondentes na questão é um fator que tem relação com a experiência do avaliador, já que esta tendência, da redução do número de respondentes à medida que o fator experiência docente diminui, é percebida também nas demais questões deste estudo.

Quadro 26 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 23

1	Percebo que as avaliações são, na minha opinião, sempre muito consistentes com a realidade da instituição. Não tenho conhecimento dos instrumentos anteriores, mas acho que o formato atual, apesar de ainda necessitar melhorias, é bastante conciso, sem grandes distorções.
2	Não tenho tanta certeza quanto a situação apresentada. Nem sempre o funcionamento das CPA's e NDE's têm sido efetivo, muitas vezes eles existem, mas não há uma ação efetiva.
3	Acredito que a partir do conhecimento do instrumento de avaliação, as IES se preparam para atender esses critérios, o que reduz as distorções.
4	Nem sempre percebemos um funcionamento efetivo das CPA's e NDE's. De qualquer forma as IES estão cada vez mais se preparando para o processo de avaliação, desde a reformulação dos seus projetos pedagógicos e capacitação do seu corpo docente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em resumo, as falas dos respondentes, presentes nos Quadros 24, 25 e 26, demonstram que há concordância entre os avaliadores nos três grupos da variável experiência docente quanto ao amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. O funcionamento das CPAs e NDEs, na opinião da maioria dos respondentes, não é efetivo, geralmente traduzindo-se de forma documental, para atender o instrumento, sem uma ação efetiva de melhoria do curso.

A questão 24 teve um total de 70 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 40 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 27 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e apenas 3 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 2.591 caracteres, 256 linhas de texto e 5 páginas. Percebe-se uma redução do volume de texto com relação à questão anterior. Este também pode ser considerado um

indicativo, já que, sendo as questões opcionais, mais volume ou menos volume de texto pode significar menos importância. É importante perceber que a questão é similar à questão anterior, mas sem incorporar a frase que atribuía a evolução à CPAs ou NDEs. Incluiu-se, também, a afirmação “a partir do SINAES”, no intuito de verificar que elementos “emergem” da fala dos avaliadores. As falas na íntegra dos respondentes desta questão estão organizadas nos Quadros 79, 80 e 81.

24. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: “Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações *in loco* não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita”.

O respondente 1, no Quadro 27, com mais de 20 anos de experiência, relata a similaridade do SINAES com outras sistemáticas de avaliação. Detalha que percebe diferenças entre o postado no e-MEC e o percebido na avaliação *in loco*, sendo que solicita às IES um “resumo” de diversos dados pertinentes à avaliação. Os respondentes 10 e 18 afirmam perceber amadurecimento do processo avaliativo, sendo poucas as divergências encontradas durante a avaliação *in loco*. O respondente 18 reforça ainda que as IES estão percebendo a seriedade do processo avaliativo e avaliadores experientes têm capacidade para perceber “maquiagens”. O respondente 31 tem visão mais negativa do contexto, ao declarar que, normalmente, as informações colocadas no instrumento “suavizam” a realidade, mas este fato é “corrigido” na avaliação *in loco*. Esta situação, na visão do respondente, é mais comum nas dimensões 1 e 3.

Quadro 27 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 24

1	O SINAES é muito parecido com o que fizemos desde os instrumentos pós Provão. Nas avaliações geralmente encontramos muitas semelhanças com o e-MEC, mas geralmente temos muitas falhas nos cadastros dos docentes e efetiva titulação/carga horária contratada e no acervo da biblioteca. Eu geralmente peço que a IES faça um quadro sintetizando dados por docente para facilitar a análise como: titulação; experiência docente; experiência não docente; carga horária contratada; disciplinas lecionadas e respectivos períodos do curso; tempo de trabalho na instituição.
10	Acho que este processo vem se aprimorando e as IES tanto públicas como privadas têm dado maior importância neste processo de avaliação.
18	De maneira geral, concordo com este posicionamento. Tem havido amadurecimento do processo avaliativo a partir do SINAES e não tenho observado em minhas avaliações, grandes divergências entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita. As instituições estão percebendo que o processo avaliativo é sério, veio para ficar e que os avaliadores normalmente têm experiência suficiente em detectar “maquiagens”. Com isto, o retrato institucional colocado no e-MEC é bem próximo do real.
31	Normalmente as informações colocadas no instrumento “suavizam” a realidade. A visita in loco normalmente permite corrigir estes pequenos “deslizes”. Isso ocorre mais frequentemente nas dimensões 1 e 3. A dimensão dois, por seu caráter mais quantitativo não costuma apresentar maiores distorções salvo aquelas geradas por ignorância de quem preencheu o instrumento.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 28 organiza algumas falas dos respondentes com experiência docente entre 11 a 20 anos, para a categoria de análise “evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos”, presente na questão 24. O respondente 4 traz um relato amplo sobre o contexto afirmando que a evolução e o amadurecimento são percebidos em relação à informatização. O respondente critica o excesso de padronização. Descreve que o avaliador é tratado, muitas vezes, como um “corrupto” pelo INEP. Outros pontos são destacados pelo respondente e merecem atenção, já que, até aqui, a percepção que surge é de uma

avaliação que garanta um “perfil mínimo” de qualidade. Percepções como esta, mais “amplas”, no sentido de perceberem a real potencialidade da sistemática de avaliação, provavelmente sejam encontradas caso se propicie um ambiente que fomente a discussão desta temática por parte desta “classe” de docentes, que silenciosamente tem contribuído para o aprimoramento da educação superior brasileira.

Quadro 28 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 24

4	<p>Houve evolução e amadurecimento em relação à informatização. Fui da época da avaliação em Word, era triste. A padronização de critérios é interessante, mas há falhas fortes: a) excesso de padronização. Sou a favor da padronização, mas está muito engessado. b) muita força das instituições e muito questionamento sobre o avaliador. O avaliador é tratado como um corrupto ou incompetente em diversas vezes pelo INEP. Pelas instituições, muitas vezes, é visto como uma consultoria barata ou alguém que eles devem tentar enganar. c) Há avaliadores muito mal preparados e os treinamentos são apenas para padronizar avaliações ou para formações tecnicistas. Falta uma discussão ampla sobre o verdadeiro papel da avaliação. d) O peso dos itens avaliados. Há item que é muito relevante e que tem o mesmo peso de outro que nem sempre é determinante para a qualidade do curso e) A facilidade das IES burlarem os instrumentos, como: Coordenador apenas para atender visita ou plano de ensino apenas no papel. f) Não abordar aspectos relevantes como: a) aluno de segunda formação ou transferência. Como são feitas as análises curriculares? As instituições utilizam qualquer disciplina para otimizar curso b) Critério de avaliação de aprendizagem. Conheci uma IES que a avaliação não poderia conter mais do que duas questões, pois o aluno não poderia ficar estressado. Outra que não aplicava prova. No EaD a situação da avaliação de aprendizagem é pior. C) Produtos gerados pelos alunos.</p>
5	<p>Na maioria das vezes não há divergência, mas as vezes há dados inseridos e forjados, como a carga horaria em hora relógio.</p>
7	<p>Discordo completamente. Em geral, as informações adicionadas no e-MEC pela instituição diferem muito daquela encontrada na visita.</p>
18	<p>Sim há amadurecimento e há muita diferença sim. O problema é conseguir evidencia-las e materializá-las para poder pôr no relatório de tal forma que se possa sustentar frente a uma impugnação. Se não for assim, o avaliador nem relata para não se incomodar com a própria IES avaliada, CTAA e outros.</p>
21	<p>Realmente não existem distorções entre as informações apresentadas pelas instituições e as verificadas nas avaliações. Porém é importante salientar que as instituições apresentam ao avaliador exatamente o Índice de qualidade almejado e não uma busca pela excelência educacional. Percebo uma preparação da IES para a nota. A qualidade pode não ser a mesma até o próximo ciclo avaliativo da IES ou do curso.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda se tratando do Quadro 28, o respondente 5 relata perceber que alguns dados são forjados, entre eles a carga horária real do curso em hora relógio. O respondente 7 afirma que, no geral, as informações inseridas são muito diferentes das averiguadas. O respondente 18 contextualiza que a maior dificuldade é evidenciar e materializar as diferenças encontradas sem que haja impugnação da avaliação por parte da IES. O respondente 21 declara não perceber diferenças entre o que é informado pelas instituições e o percebido nas avaliações *in loco* e alerta, porém, que as IES avaliadas apresentam ao avaliador o índice de qualidade almejado, não uma busca pela excelência educacional.

Dos relatos feitos pelos respondentes, um que chama a atenção é a dificuldade da evidenciação das divergências pelos avaliadores no relatório do e-MEC. Utilizando a mesma ilustração do respondente, sobre horas aula e horas relógio, em determinada avaliação de curso, este pesquisador, que também é avaliador de cursos do SINAES, se deparou com uma situação na qual a matriz curricular no PPC do curso não detalhava se as “horas” ali presentes eram horas aula ou horas relógio. Ao questionar a coordenação do curso, a informação foi de que eram horas relógio, determinando que as aulas terminassem às 23h. A decisão da comissão foi “estender” os trabalhos até as 23h, que constatou, ao menos naquele dia, a presença de alunos esse horário na instituição. Mesmo olhando ao redor e verificando que biblioteca, áreas de apoio e outros cursos já haviam deixado o prédio da IES, o que ficou é que o curso tinha a carga horária apontada em relatório.

Com relação à fala do respondente 21, o percebido até então é que as IES, principalmente as faculdades, buscam um conceito mínimo aceitável de qualidade, o conceito 3. Não se tem ainda o amadurecimento dos atores do processo, principalmente alunos e docentes, da real dimensão e potencialidade da sistemática avaliativa do SINAES. Infelizmente, como em muitas áreas no Brasil, o que se percebe é a atenção voltada para algo que traga algum ganho. Este aspecto pode passar a ser mais percebido a partir das regras do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES/2015), que prioriza oferta de recursos para cursos com conceito 4 ou 5 no SINAES.

Quadro 29 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 24

1	Encontrei poucas situações divergentes e, assim mesmo, as diferenças não eram tão significativas.
2	Sim, concordo que a distorção tem diminuído, mas às vezes ainda encontramos.
3	Temos percebido diferenças significativas para o corpo docente (principalmente nas privadas) e na proposta do PPC. De fato, existem algumas divergências no que é lido anteriormente à ocasião da visita e o que de fato é apresentada à Comissão durante a visita in loco.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 29 traz falas dos respondentes com até 10 anos de experiência para a questão 24. Percebe-se que são poucas as contribuições deste grupo de avaliadores, como na questão anterior. Em resumo, os respondentes percebem que houve evolução na sistemática de avaliação e ocorrem poucas divergências ou divergências pouco significativas entre o informado nos formulários eletrônicos e o percebido nas avaliações. É importante entender que as informações dos formulários eletrônicos são inseridas no sistema e-MEC quando a IES faz a solicitação de visita para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

O prazo para a realização da visita é variado, pois o critério é a ordem cronológica. Caso o tempo entre o preenchimento do formulário eletrônico e a visita seja superior a um ano, é permitido reinserir o PDI e o PPC no sistema, em formato PDF. Quando inferior a um ano, as divergências, caso existam, são corrigidas pelo avaliador. Desta forma, pequenas divergências, como o desligamento de um coordenador, ou a troca de um membro de CPA, são previstas. São considerados problemas graves, por exemplo, divergências na infraestrutura, endereço de oferta do curso, carga horária do curso, número de alunos matriculados superior ao autorizado e outros.

Um olhar geral sobre as falas dos respondentes da questão 24, organizadas nos Quadros 79, 80 e 81, mostra que, dos 70 respondentes, 27 se mostram concordantes com a proposição que aponta a melhoria do processo de avaliação e de cursos no SINAES e que nas avaliações *in loco* não são encontradas divergências significativas entre o informado, os formulários e o percebido pelos avaliadores *ad hoc*. Além do já destacado nos parágrafos anteriores, emerge das falas que um fator que influencia esta evolução é a previsibilidade que o IACG deu para as IES. Este fato pode se traduzir de forma negativa quando a IES opta por buscar uma

“nota mínima” e para tal usa como apoio apenas a figura do “pesquisador institucional”, no lugar de fomentar a real atuação da CPA, NDE e colegiados.

Concordam parcialmente com a proposição ao afirmar que percebem evolução, mas também notam falta de comprometimento das IES no preenchimento do formulário eletrônico, fazendo com que “se encontre” muito mais na visita *in loco*. Ponto bastante destacado, no contexto negativo, é a relação de trabalho das IES com o docente, que deveria ser melhor avaliada pela sistemática do instrumento. Outro elemento é apontado como sendo a tendência das IES apontarem apenas os “pontos fortes” no preenchimento do formulário eletrônico e nos relatórios da CPA. Os demais respondentes discordam da proposição, não percebendo melhoria e apontando divergências significativas percebidas nas avaliações. Destacam que a demora entre a solicitação da avaliação e a sua realização pode ser um fator que justifique as discrepâncias. Afirmam, também, que os dois dias destinados à avaliação *in loco* não são suficientes para aprofundamento por serem muitos os indicadores presentes no instrumento.

A questão 25 teve um total de 60 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. No primeiro grupo, dos respondentes com mais de 20 anos de experiência, foram totalizados 30 respondentes. Responderam, ainda, à questão 25 avaliadores com experiência docente de 11 a 20 anos e 5 com até 10 anos. As falas agrupadas totalizaram 2.591 caracteres, 146 linhas de texto, organizadas em 5 páginas. Percebe-se um volume de dados nas respostas similar ao da questão anterior. A tendência de redução no número de respondentes dos mais experientes para os menos experientes foi mantida. A fim de facilitar a análise, a questão é reproduzida na íntegra a seguir.

“Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país”.

25. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?

As falas dos respondentes no Quadro 25, todos com mais de 20 anos de experiência docente, demonstram que nenhum dos respondentes

concorda totalmente sobre os benefícios da unificação do instrumento. O respondente 1 afirma que a unificação é reducionista e engessa a avaliação, que deveria ser mais proativa do que reativa. O respondente 9 chama a atenção para as diferenças regionais e as dificuldades de IES localizadas fora dos grandes centros, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, atenderem as demandas do IACG. O respondente 16 concorda com a percepção anterior, principalmente pelo fato de que em alguns casos, na realidade local, a IES tem qualidade acima da média. O respondente 20 percebe que a unificação do instrumento reduz a subjetividade, mas traz novamente à tona a questão da regionalidade e das diferentes categorias administrativas. Os respondentes no Quadro 31, avaliadores com experiência docente de 11 a 20 anos, e Quadro 32, avaliadores com até 10 anos de experiência, corroboram com as afirmações acima ao apontar que as diferenças regionais e de categoria administrativa são as principais dificuldades encontradas ao se utilizar um instrumento unificado.

A discussão a respeito da temática que emergiu das falas anteriores será trabalhada com mais profundidade na questão 28 deste trabalho, na qual os respondentes foram novamente questionados, mas com um viés mais negativo e com afirmação específica sobre as diferenças regionais e de categoria administrativa a partir da unificação do instrumento.

Quadro 30 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 25

1	Considero positiva a unificação do instrumento com ressalvas. A orientação quantitativa é reducionista e “engessa” a avaliação. Muitas vezes as escalas não atendem à situação real da melhor forma, sugerindo uma avaliação para cima. Sinto falta da possibilidade de se trocar ideias sobre o projeto pedagógico que é enriquecedor pela nossa experiência e a dos coordenadores da IES. A avaliação na minha opinião deve ser proativa e não simplesmente reativa, e se não podemos sugerir nada, comentar as peculiaridades existentes nesse país tão grande e divergente, fica uma avaliação “pasteurizada” que não reflete a realidade. Não concordo com a supressão das análises subjetivas como uma regra geral.
9	Concordo parcialmente. Esta generalização nacional acaba por gerar algumas distorções. É claro quando comparamos uma IES na região sul-sudeste com uma na região norte ou nordeste, há uma grande diferença. Em algumas localidades torna-se muito difícil

Quadro 30 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 25

	encontrar um corpo docente mais qualificado, entretanto as vezes os dirigentes fazem um trabalho “hercúleo” para manter a IES com qualidade e acabam por se frustrar com uma nota puramente qualitativa.
16	Por vezes esta unificação não se apresenta tão boa assim, pois na prática o avaliador e o avaliado enfrentam realidades distintas. Uma coisa é avaliar a UnB, a UFRJ, a UFMG, etc, onde é possível encontrar todas as condições ideais em termos de recursos materiais e humanos, outra é avaliar uma IES no interior da Paraíba, Maranhão e mesmo do Paraná, onde muitas precariedades se sobressaem, mas que a IES se mostra como extremamente necessária, como fator de desenvolvimento socioeconômico e de promoção humana. É a velha história: “ruim com ela, pior sem ela”. Em algumas situações, um único instrumento, para realidades díspares, pode se mostrar inadequado!
20	Concordo com a unificação do instrumento somente no que tange a supressão de análises subjetivas. Discordo da unificação do instrumento no que diz respeito a supressão do instrumento para todas as categorias administrativas e regiões do país. Porque hoje há um percentual elevado de IES privadas pequenas, que não podem ser comparadas às grandes IES (onde todos os recursos são maiores). E o mesmo acontece com as IES espalhadas pelo Brasil. Uma IES da região sul sudeste, não pode ser avaliada com os mesmos critérios que IES da região norte e nordeste. Deveria ter no instrumento, questões que os avaliadores pudessem demonstrar que diante da determinada realidade local a IES atende ou não atende à índices de qualidade. Ex: Fui avaliar no Estado do Amapá, onde a velocidade da Internet de toda a IES avaliada era muito menor do que a velocidade que tenho em minha casa e sou da região sudeste. Já fiz avaliação em Estado que o número de programas de mestrado e doutorado é reduzido, portanto como cobrar os mesmos percentuais de regiões onde há diversos programas de mestrado e doutorado. O instrumento é equivocado nesses aspectos, num país tão diverso, marcado pelas diferenças socioeconômicas e sociais.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 31 agrupa a fala de alguns respondentes com experiência docente de 11 a 20 anos a respeito da unificação do instrumento de avaliação de cursos de graduação (IACG). Percebe-se que a fala dos avaliadores vai no sentido de que o instrumento unificado não traz tantos benefícios. O respondente 19 traz uma fala interessante ao inferir que um instrumento com viés quantitativo “protege” o avaliador. Esta fala vai de encontro ao já relatado anteriormente, do respondente 18, com experiência docente entre 11 e 20 anos, e fala reproduzida no Quadro 24, da dificuldade de o avaliador “evidenciar” as distorções encontradas nas avaliações *in loco*.

Quadro 31 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 25

4	Somos um país de muitas divergências sociais e econômicas. É extremamente complicado avaliar uma faculdade no interior do Piauí, a 500 km de distância da capital, ou uma faculdade na megalópole paulista com os mesmos critérios. Porém entendo que é necessário que haja essa padronização do instrumento.
9	Se por um lado isto facilita o processo de avaliação, por outro engessa muito a avaliação e não é capaz de lidar com casos específicos, embora no relato das dimensões haja espaço para considerações qualitativas.
16	O instrumento é quantitativo, porém não exclui a possibilidade de relato qualitativo pela comissão ao gerar o relatório final. E concordo que o aspecto quantitativo ajuda na análise final, porém perde-se em percepção dos avaliadores.
19	A avaliação quanti protege mais o avaliador. Face ao INEP não definir e nem construir padrões de avaliação e critérios claros, o avaliador fica refém de recursos das IES frente a questões quali.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 32 traz falas dos avaliadores com experiência docente de até 10 anos. Percebe-se que os posicionamentos são distintos entre os respondentes. O respondente 1 concorda parcialmente, levantando questões relacionadas à subjetividade, principalmente a dimensão 1. O respondente 2 declara concordar com a proposição, sendo o resultado da unificação e objetividade a homogeneização do processo avaliativo. O respondente 3 discorda, trazendo novamente à tona as questões das diferenças regionais.

Quadro 32 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 25

1	Concordo parcialmente. Ainda há questões muito subjetivas em relação ao instrumento, sobretudo no que diz respeito à dimensão 1. A subjetividade faz com que cada avaliador, dependendo de seu referencial próprio de qualidade, atribua conceitos diferentes para as questões do projeto pedagógico do curso. Isto, na minha opinião, está relacionado com o estágio de desenvolvimento da IES de seu vínculo.
2	Concordo. Quanto mais objetivo, mais fácil de avaliarmos de forma homogênea.
3	Não concordo do ponto de vista que o país possui muitas particularidades de região para região, principalmente no que tange à educação desde o ensino fundamental até o superior, o acesso (apesar do advento da internet) não é o mesmo entre as regiões, como como capitais e interior, tanto na formação de professores, quanto às novas tecnologias ou a eventos, etc.

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos respondentes presentes nos Quadros 30, 31 e 32 são um resumo do grupo de respostas original reproduzido na íntegra nos Quadros 82, 83 e 84 nos anexos. Um olhar geral sobre as falas dos respondentes nos quadros citados presentes nos anexos mostra que a maioria dos respondentes discorda ou discorda parcialmente da proposição que afirma que a unificação dos instrumentos é positiva e sua orientação quantitativa contribui para sistemática de avaliação. Além das falas já discutidas anteriormente, os respondentes declaram “sentir falta” de poder apontar “fragilidades” e “pontos fortes”, como em relatórios anteriores. Nesse sentido, vários respondentes declaram que, apesar de quantitativo, o relatório permite descrever as percepções do avaliador no relato global da dimensão, que é de cunho qualitativo. Outro elemento importante apresentado pelos respondentes é o fato de que geralmente a dimensão quantitativa sobressai sobre a qualitativa, principalmente porque em casos de impugnação do relatório pela IES, geralmente, a evidenciação é documental, não demandando outra visita *in loco*.

A questão 26 teve um total de 90 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 39 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 34 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e 17 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 4.026 palavras, 415 linhas de texto

e estão organizadas em 13 páginas, sendo reproduzidas na íntegra nos quadros 85, 86 e 87 nos anexos.

26. Qual é seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: “Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente, o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor”.

Quadro 33 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 26

4	É uma situação comum e o instrumento atual, por ser extremamente engessado, não permite uma avaliação adequada.
9	Apesar dos discursos ensaiados, comum nas entrevistas, a experiência do avaliador influi no direcionamento dos questionamentos para a percepção das incongruências entre discurso e documentos. Há situações referentes a plano de carreira, por exemplo, que o próprio quadro técnico e docente durante a entrevista, acabam relatando a existência do plano, mas a não aplicação deste. O avaliador tem condições de perceber as inconsistências e relata-las nas contextualizações das dimensões a que pertencem os quesitos incongruentes entre documentos e percepções e constatações in loco.
17	Neste caso verifica-se o descumprimento dos parâmetros para uma análise norteada pela subjetividade, normalmente, estabelecidas por critérios pessoais de qualidade. É notória que uma IES, se prepare para a avaliação “é uma visita externa e a casa deve estar arrumada”. Não vejo problemas nisso, pois gradativamente esta cultura vai se perpetuando. Assim como os avaliadores podem estabelecer critérios para verificar se as informações foram combinadas ou não, através de procedimentos, baseados nas análises prévias dos relatórios onde são apresentados questionamentos para serem respondidos in loco.
22	É de se esperar, e acontece, que os gestores das IES queiram destacar, em palavras e em documentos mais “convenientes”, a parte positiva da entidade. Mas a visita in loco é importante exatamente por isto: presencialmente, através das entrevistas agendadas com os vários segmentos de pessoas da entidade, verificação de documentos e infraestrutura, é possível verificar uma possível divergência entre os relatos documentos da IES e a situação encontrada.
27	Tenho esta sensação em 90% das avaliações que participei e estou certo que isto ocorre mesmo. Em alguns casos, através de investigações quase policiais, descobrimos algo que comprova, como atas em folhas de papel da mesma cor, mesmo tipo de letra, identificando que foram feitas no mesmo momento. Se a equipe de avaliação for bem atenta, em algumas perguntas aos alunos pode observar incoerências. Com os professores é algo mais difícil.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 33 reproduz algumas falas dos respondentes com mais de 20 anos de experiência com relação à proposição apresentada. O respondente 4 afirma que o instrumento atual é engessado, permitindo que tal situação ocorra com frequência. O respondente 17 contrapõe afirmando que esta percepção faz parte da sistemática de avaliação, já que a IES busca deixar “a casa arrumada” para receber a visita de avaliação *in loco*, fato que não compromete a veracidade do resultado da avaliação. O respondente 22 traz sua contribuição concordando com o contexto anterior, afirmando que, geralmente, as IES buscam destacar suas potencialidades, e é justamente este o papel da visita *in loco*: despertar os atores do processo sobre os indicadores das avaliações para melhoria. O respondente 27 traz uma percepção mais crítica, afirmando que na maioria das avaliações que participou percebeu este “discurso ensaiado”. Relata, também, que uma observação minuciosa aponta as inconsistências, inclusive com alunos, mas com mais dificuldade quando se trata de docentes.

O Quadro 34 agrupa as falas dos respondentes com experiência docente de 11 a 20 anos. O respondente 2 tem um posicionamento próximo ao dos respondentes 17 e 22 relatados anteriormente, ao declarar não ter percebido “discursos ensaiados”, apenas uma tendência ao autoelogio. Nesta linha de pensamento, destaca-se a fala do respondente 17, que o avaliador não deve emitir juízo de valor acerca da constituição dos processos formativos, e sim apreciar a existência de registros documentais, qualquer opinião fora deste contexto será de cunho subjetivo e de postura não recomendada a um avaliador.

O respondente 3 afirma que já passou por situação similar. Cita, como exemplo, ter encontrado professores que não sabiam o nome do coordenador e defendiam o curso “a plenos pulmões”. Destaca que os relatos mais reais das insuficiências do curso vêm dos alunos. O respondente 6 afirma concordar com a proposição e que os avaliadores são aptos para “lidar” com tais práticas. O respondente 13 afirma que já passou por situações semelhantes e não teve ajuda do MEC/INPE a este respeito. O respondente 32 traz uma contribuição importante ao levantar a questão de que as divergências têm peso diferente dependendo do ato regulatório (autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento). Afirma, também, que a experiência do avaliador contribui para uma avaliação “mais real”.

Quadro 34 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 26

2	<p>Não vivi a experiência do “conceito deveria ser menor”. Não percebi que o discurso dos alunos seja “ensaiado”, mas reconheço que os professores e comissões tendem ao autoelogio, o que, de fato, não implica necessariamente um ensaio prévio. Em linhas gerais, a tendência de os professores, diante do avaliador, incensarem seu próprio trabalho/local/IES me natural...</p>
3	<p>Concordo com a “situação”. Eu mesmo já passei por situação similar. É comum encontrar docentes que sequer sabem o nome do coordenador, mas defende a IES a plenos pulmões. Os alunos acabam sendo até mais espontâneos e apontando situações mais realistas, tais como falta de qualificação dos docentes, inexistência de laboratórios, aulas à distância ou com vídeos, falta de atividades complementares e outros.</p>
6	<p>Concordo. Esta situação ocorre, pois, as IES se preparam para receber as comissões, bem como orientam professores, alunos e funcionários para atender os avaliadores. Porém, os avaliadores estão cientes desta situação e podem conduzir o processo de forma dinâmica, responsável e criteriosa para dirimir tais práticas e encontrar a nota adequada à atuação da IES.</p>
13	<p>Verdadeiro, muitas vezes são construídas com frases feitas, assinadas todas ao mesmo tempo. Já tive problemas com reuniões de Núcleos Docentes Estruturantes – NDE e sabem o que o INEP fez ao nosso favor? Nada.... a faculdade entrou com recurso e o INEP ficou do lado da faculdade.</p>
17	<p>É muito subjetiva e própria esta percepção, mais do que isso perigosa e comprometedora afirmação. Não estamos como avaliador pré-disposto a emitir juízo de valor acerca da constituição dos processos formativos e sim, apreciar a existência de registros documentais. O que de fato deveremos atender são para esse último, ou seja, compete ao avaliador a apreciação <i>in loco</i> dos documentos e da existência de estrutura, corpo docente e condições de oferta. Qualquer outra “opinião”, será de cunho subjetivo e de postura não recomendada a um avaliador.</p>
32	<p>Acho que infelizmente não seria apenas sensação, pois, isto e um fato que acontece em diversas avaliações, atas refeitas ou "fabricadas" para cumprir o item de avaliação. Acho que isto pode ter uma relevância diferente dependendo da etapa de avaliação (autorização, renovação de reconhecimento...). De qualquer forma,</p>

Quadro 34 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 26

	apenas indica problemas no andamento do curso/IES. Acredito que os avaliadores conseguem, por meio das reuniões, contornar e fazer uma real avaliação do andamento do curso. Nisto, quanto mais experiência em avaliação e gestão acadêmica dos avaliadores melhor.
--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 35 agrupa as falas dos respondentes com até 10 anos de experiência. O respondente 3 tem o mesmo posicionamento já relatado anteriormente, pelo respondente 17, relatado no Quadro 34, de que a avaliação deve ser objetiva, baseada em dados e fatos, devendo o avaliador confiar no que lhe foi apresentado. O respondente 1 contrapõe afirmando que todos “conhecem e jogam o jogo”, fazendo com que, geralmente, em IES de grandes grupos, a documentação seja padronizada e busca atender aos critérios da avaliação. O respondente 13 afirma já ter vivido situações, inclusive gerando dúvidas sobre a real existência das comissões apontadas nas documentações. O respondente 17 novamente aponta a dificuldade de se transmitir ao formulário uma situação como a descrita na proposição.

Quadro 35 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 26

1	Esta é uma realidade. Percebo que todos “conhecem o jogo e jogam o jogo”. Desta forma, principalmente nas IES de grandes grupos empresariais, a documentação é padronizada e atende aos critérios de avaliação.
3	O instrumento de avaliação foi elaborado para ser o mais objetivo possível. O avaliador deve verificar dados e fatos e deve confiar no que lhe foi apresentado. Não podemos partir da hipótese de que não há veracidade no que a IES e seus integrantes apresentam ou falam. Avaliar é um ato pedagógico e as pessoas precisam aprender a ter responsabilidades sobre o que fazem.
13	Isso já aconteceu pelo menos 2 vezes que me marcaram bastante. Uma em que as atas pareciam ter sido “produzidas” em série para a avaliação e outra em que as pessoas pareciam ter decorado respostas e o coordenador de todas as comissões era sempre o mesmo e em algumas apenas ele estava presente, deixando dúvida

Quadro 35 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 26

	se realmente existiam na prática essas comissões. É difícil fazer alguma coisa nos casos de análise documental porque não temos como provar que os documentos foram forjados, mas na entrevista costumo fazer perguntas para testar as pessoas e ver se realmente sabem do que estão falando e se o que está escrito nas atas realmente aconteceu.
17	Já vivi esta situação e no relatório descrevi que apesar da instituição atingir a pontuação a equipe de avaliadores não achava que o credenciamento devesse acontecer e os técnicos reduziram o número de ingressantes, como se isso resolvesse a questão. O formulário é engessado e não permite o avaliador usar sua experiência em situações como esta.

Fonte: Dados da pesquisa.

A questão 27 teve um total de 89 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 40 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 31 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e 18 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 2832 palavras, 266 linhas de texto organizadas em 5 páginas.

“A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por ‘amostragem’ O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos”.

27. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?

A questão foi incluída no grupo de questões emergentes por duas razões. Primeiramente, nas reuniões do grupo de foco e, posteriormente, no questionário teste, as bibliografias básica e complementar emergem como pontos problemáticos da sistemática de avaliação. Estes dois indicadores são avaliados pela dimensão 3 do IACG e foram discutidos na seção 5.4 deste trabalho, na Tabela 20, que detalha que um percentual

próximo de 40% de respondentes, se considerar a média geral, percebe que o IACG deveria sofrer alterações para suprir as demandas das avaliações *in loco* vivenciadas. A Figura 15, também na seção 5.4, explora alguns contextos relacionados a estes dois indicadores de bibliografia.

A questão foi construída de forma a apresentar apenas proposições negativas a respeito do indicador análise da bibliografia, sem explicitar se básica ou complementar, além de apresentar situações contraditórias, como análise por amostragem e a dificuldade do avaliador em avaliar corretamente o indicador. Incluiu-se, também, uma proposição que levanta suspeita sobre a veracidade do acervo apresentado aos avaliadores. As falas que emergem da questão estão organizadas na íntegra nos Quadros 88, 89 e 90.

O Quadro 36 agrupa algumas falas dos respondentes com mais de 20 anos de experiência, sobre a categoria de análise e as proposições apresentadas. Percebe-se concordância da maioria dos respondentes com relação ao grau de dificuldade relacionado à avaliação deste indicador, com exceção de dois, presentes no quadro. O respondente 7 afirma perceber que a maioria dos cursos apresenta as bibliografias de forma correta, mas alerta que é importante conhecer a política de compra das IES. O respondente 10 também tem uma percepção positiva do indicador ao afirmar que não percebe dificuldades no indicador, além de não avaliar o acervo por amostragem. Alerta a importância de se consultar o carimbo de tombamento do acervo.

O respondente 18 discorda da posição dos colegas supracitados e afirma que a análise da bibliografia é problema recorrente, além de ser comum a avaliação por amostragem, também utilizada pelos respondentes 29 e 33. Os respondentes apontam para a dificuldade em se aferir livros que são usados em disciplinas e outros cursos e o cálculo correspondente, não no cálculo em si, mas na operacionalização que implica a análise dos PPCs de todos os cursos. Outro problema apontado é o uso do mesmo livro em diversas unidades curriculares dentro do mesmo curso. Três dos cinco respondentes declaram dar importância ao acervo virtual quando estão avaliando, já que o perfil do aluno, principalmente noturno, demanda este tipo de acesso à bibliografia.

Quadro 36 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 27

7	Muitos cursos disponibilizam bibliografias recomendadas e complementares da maneira correta, segundo as planilhas, mas isso tem de ser checado, pois em alguns casos há compartilhamentos com outros cursos na IES. No entanto, a checagem por “amostragem” deve ser muito significativa, sempre que possível. Já presenciei casos onde os livros estavam como saídos da editora, intocados. Outro ponto importante a ser checado é a política de compra de títulos, pela IES.
10	Quando avalio as condições bibliográficas, converso com meu colega de avaliação e nos dividimos nessa tarefa. Não avalio por amostragem, o faço seguindo as referências das disciplinas quanto ao número de títulos básicos e complementares. Durante esses anos como avaliador não observei essa dificuldade de compreensão tanto pelo colega de avaliação como pela IES. Sempre confronto o acervo com as notas fiscais de aquisição, com o registro do acervo e folheio os livros para verificar o carimbo de tombamento do acervo, para me certificar de que o acervo é, de fato, daquela IES. Nos processos de autorização de curso, é comum observarmos acervo bibliográfico não manuseado pelo fato do curso ainda não estar em funcionamento. Mas quando há outros cursos em funcionamento que se utilizam da mesma bibliografia, os cuidados para averiguação do número de títulos e exemplares que atendam o conjunto sempre é considerado na avaliação do quesito.
18	Este problema é recorrente, a fórmula aplicada não considera títulos utilizados por outros cursos e que poderão ter uma demanda grande. Por esse motivo, é comum o uso de amostragens (pré-seleção) de títulos específicos ao curso e que estão elencados na bibliografia básica para efeito de cálculo. Um aspecto não comentado no texto é a repetição de títulos em diversas disciplinas, ora aparecendo na bibliografia básica e ora aparecendo na complementar, por isso o uso da amostragem descrita acima. Quanto aos livros sem manuseio isto poderá ser decorrente de aquisição nova, falta de revisão da bibliografia das disciplinas ou ainda problemas no PPC. O importante é verificar a atualização da bibliografia e a existência do tombamento, considerando a bases de dados bibliográficos e ABNT. Assim como, é importante verificar e relatar na análise qualitativa, outros aspectos referentes à biblioteca, tais como: espaço para estudos, ambientação, acesso aos portais (Universidades, Centro Universitários e Faculdades com programas de pós-graduação); videoteca entre outros.
21	Esse ponto do instrumento tem me dado muita dor de cabeça. Eu mesma devo confessar que até hoje, não entendi muito bem como

Quadro 36 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 27

	fazer a avaliação desse item. Porém, tenho considerado o seguinte. Hoje, não vejo o valor que via antes nos acervos físicos das bibliotecas, principalmente quando faço avaliações em cursos de licenciaturas. A maioria deles é noturno, os alunos são trabalhadores e não frequentam as bibliotecas. É fato que a parte de acervo básico ainda se faz necessária, porém a maior parte da bibliografia hoje se encontra em melhor atualização na internet. Dou mais valor à página da IES que tenha na página da biblioteca links bem colocados para os bancos de dados da área da educação e para os periódicos.
29	Essa situação é um caos, pois ao avaliador faltam dados para uma avaliação mais correta e acurada. Em geral a fazemos por amostragem. Além disso, a depender da IES, não há como nos dois dias de avaliação de fazer “de verdade” essa avaliação da bibliografia. É impossível para o avaliador verificar o compartilhamento de livros por diferentes cursos. Essa avaliação é a meu ver superestimada, de forma a não prejudicar a IES que não tem culpa desse critério de difícil verificação.
33	Sim a análise da bibliografia é um problema. Solicito uma lista de todos os livros à bibliotecária. Em seguida confiro a disponibilidade dos livros nos sistemas de gerenciamento de bibliotecas e por fim realizo uma amostragem para contar o número de volumes nas prateleiras. O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso pois apresenta uma redação que permite dupla interpretação. O cálculo em si não é confuso. Ao realizar a conferencia dos livros é comum encontrar nas bibliotecas livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos. Além disto é possível encontrar livros ultrapassados (em algumas ciências isto é um ponto de vulnerabilidade importante). Se o livro existe, está com carimbo da IES e a nota fiscal de compra para aquela unidade interpreto como um avanço para os alunos uma vez que deverão tê-lo para os próximos semestres.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 37 agrupa algumas falas dos respondentes com experiência docente entre 11 e 20 anos. O avaliador 5 declara ser comum a análise por amostragem, principalmente pelo tempo disponível para realização da avaliação. O respondente se posiciona a favor do compartilhamento de livros entre disciplinas. O respondente 8 enfatiza que uma avaliação honesta do indicador é quase impossível ao avaliador

de curso, apesar de usar o modelo censitário, em concordância com o que relata o respondente 19.

Outro ponto importante que deve ser destacado na fala dos respondentes é o fato de que a percepção de que os livros não foram relatados é comum. Este fato pode ser gerado pelo fato de os livros terem sido adquiridos recentemente, conforme relato do respondente 19, que afirma ser comum as IES completarem o acervo nas “vésperas da visita”, sendo, neste caso, a nota fiscal de compra o melhor parâmetro de avaliação. Outro ponto levantado, relacionado à esta situação, é que muitas vezes não há indicação dos docentes para o uso da bibliografia.

Quadro 37 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 27

5	Esta é uma situação comum nas IES. A checagem por amostragem, considerando-se o tempo disponível, é adequada. Quando se verificam contradições neste procedimento amostral, deve-se fazer o levantamento completo para dirimir as dúvidas e atribuir o conceito adequado. Não vejo problema em compartilhar livros entre disciplinas. Livros novos e sem manuseio é frequente, pois as IES fazem as aquisições no período próximo à visita das comissões. Cabe ao avaliador relatar esta situação. Se os livros foram adquiridos há mais tempo e, mesmo assim, estejam “novos”, logo as atividades de ensino e pesquisa precisam ser questionadas, bem como deve-se verificar a prática docentes em relação à indicação de bibliografias e sua utilização em sala de aula.
8	Já informei em diversas ocasiões que uma avaliação honesta do indicador é impossível para um avaliador de curso. Ele não dispõe da informação material de quais cursos usam quais livros. Será sempre uma aproximação da realidade, salvo se houver um único curso na IES ou os cursos não tiverem nenhuma interseção. Apesar disso, uso sempre o modelo censitário, para que minha aproximação seja a mais próxima possível da realidade. Os livros não serem utilizados pelos alunos têm valor menor em nossa sociedade moderna, em minha leitura. A informação dos livros está disponível na internet e, legal ou ilegalmente, os próprios livros estão disponíveis. A avaliação é também um novo começo para cursos que já estão em oferta. Assim, se a biblioteca resolveu se instrumentalizar melhor (comprar novos livros) por ocasião da avaliação, um dos papéis do sistema de avaliação está cumprido.

Quadro 37 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 27

	Ela induziu a IES a melhorar, ao menos no aspecto auferido no instrumento.
19	As IES, de maneira geral, buscam ter a quantidade de livros exigida pelo instrumento. O cálculo, quando a bibliografia é compartilhada, realmente é confuso e entendo que, muitas vezes, com o objetivo de não ser injusto, o avaliador se satisfaça com uma verificação feita por amostragem. Por outro lado, não há dúvidas de que as IES completam a bibliografia às vésperas da visita. Ao mesmo tempo, me parece que os alunos consultam a cada dia menos as bibliotecas, buscando a internet como fonte única de consulta, e assim a adequação da bibliografia é feita muito mais para conferência dos avaliadores do que por demanda dos estudantes.
24	O fato de o livro não ter sido manuseado não tem nenhuma relação com o cálculo desse indicador. Quanto a realizar a avaliação por amostragem, normalmente é feito quando a IES apresenta condições para tal; ou seja, quando se percebe uma biblioteca bastante estruturada, organizada, verifica-se (<i>in loco</i>) a não necessidade de passar item a item. Não diria que o cálculo é confuso, mas sim trabalhoso. Neste sentido, poderia ser interessante que o próprio INEP fornecesse uma planilha que facilitasse esse cálculo.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 38 traz as falas de alguns dos respondentes com até 10 anos de experiência. As falas de todos os respondentes estão organizadas no Quadro 88, nos anexos. Neste grupo as falas são mais dispersas, no sentido de apontar situações novas. Uma destas situações novas é apresentada pelo respondente 3, que afirma já ter percebido a transferência de acervo entre campi de IES avaliadas, percepção corroborada pelo respondente 9. O respondente 15 discorda dos colegas ao afirmar que percebe evolução no conceito e o que ocorre realmente é uma busca por parte dos gestores de ter acervos completos no momento da avaliação. Enfatiza que um ciclo avaliativo mais curto talvez propiciasse mais conquistas na qualidade dos cursos.

Quadro 38 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 27

3	Esse ponto ainda é um gargalo no sistema avaliativo, muitas vezes a instituição transfere seu acervo bibliográfico para local de avaliação (de um campo para o outro). Observa-se muito pouco ou quase nada as notas fiscais comprobatórias de compras de livros e nem registro de pesquisas feita pelo aluno. Muitas vezes percebe-se, também, que o livro nunca foi manuseado pelo pesquisador.
4	No texto da situação acima, há três questões que devem ser tratadas de maneira separada. O Inep não orienta fazer verificação de livros por amostragem. Sobre o cálculo é importante ter atenção. O fato do livro não ter sido utilizado envolve vários fatores, como a própria indicação do professor.
9	Não vejo problema na amostragem. Muitos livros são comprados para a avaliação. Muitos livros são emprestados de outras IES ou mesmo remanejados de campus. Por isso, sempre peço que se carimbe as obras com o carimbo específico daquele campus, a fim de que não possam ser reutilizadas e remanejadas. Não o carimbo da IES, mas o do CAMPUS.
15	Essa questão, pelo menos para mim, é um mito dos processos de avaliação. Antigamente, até se encontravam livros não tombados, ou seja, emprestados para aparecerem na avaliação. O que ocorre hoje é que no período pré-visita <i>in loco</i> os gestores procuram atender as demandas feitas pelos coordenadores de curso e compram os livros faltantes ou que enriqueceriam os conhecimentos construídos pelos estudantes. Por mais que essa situação não seja ideal, é fato de que a avaliação pressiona a IES a se adequar a uma série de fatores que ficaram sem o atendimento necessário. Quem sabe uma avaliação de 6 em 6 meses não fosse o sonho de todo coordenador de curso, já que neste momento muitos dos problemas e falhas no curso são resolvidos com rapidez?

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação às falas relacionadas ao indicador análise da bibliografia, pode-se afirmar que há uma tendência de as percepções serem mais negativas do que positivas. Uma forma de corrigir este viés é tratar a análise da bibliografia como um processo de auditoria. Para tal, além da referência quantitativa presente no descrito do indicador, elementos qualitativos deveriam ser considerados. Esses elementos

qualitativos, atualmente, podem ser apontados nos relatos dos indicadores, mas apenas o relato não fornece subsídio para um posicionamento crítico mais profundo. Uma opção seria a evidenciação. O avaliador ter a possibilidade, por exemplo, de inserir fotos, caso este seja o caso, de livros com carimbos de tombamento “genéricos” que não apontem a unidade da IES. No processo de auditoria, que é feito por amostragem, a linguagem utilizada é “subir o critério”. Se fica evidenciado na primeira análise uma “não conformidade”, faz-se uma segunda análise, com mais amostras, assim sucessivamente, até que se chegue a uma “linha de corte”, que demandaria um “termo de ajuste de conduta” por parte da IES, comprometido no momento da avaliação *in loco*. A resposta ao termo se daria de forma documental, notas de aquisição de livros, por exemplo, ou evidenciação por fotos.

A questão 28 teve um total de 94 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 40 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 36 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e 18 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 2.926 palavras, 285 linhas de texto, organizadas em 6 páginas. As falas de todos os respondentes estão organizadas nos Quadros 91, 92 e 93 nos anexos.

Esta questão trata novamente da unificação do instrumento, mas com um viés interpretativo negativo na pergunta, diferente na questão 25, que abordava a questão com viés positivo. Nesta questão foram inseridas proposições que abordam diretamente as diferenças oriundas das organizações acadêmicas e diferenças regionais.

“A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores”. Um exemplo é a frase: “numa análise sistêmica e global”. Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)”.

28. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?

Quadro 39 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 28

8	Durante a avaliação de uma faculdade isolada, os instrumentos me parecem injustos, pois exigem que avaliemos uma IES que não tem vocação para a realização de pesquisa como sendo obrigatória a dispender recursos e ações para a qual ainda não é amadurecida ou vocacionada. Muitas dessas faculdades isoladas podem muito bem desempenhar importante papel caso sua vocação de formação profissional seja fortalecida, principalmente em regiões onde ainda carecem de profissionais que militem nas áreas básicas de suas profissões.
15	Acredito que a unificação dos instrumentos foi positiva. Evidentemente a unificação não significa perfeição. Os instrumentos sempre podem e devem ser aperfeiçoados à medida que os problemas vão sendo detectados na prática. Sempre existe uma boa dose de subjetividade de parte dos avaliadores exatamente pelo fato dos instrumentos apresentarem problemas. Entretanto, esta subjetividade deveria ser a mínima possível para evitar-se opiniões conflitantes entre os avaliadores. Um exemplo da necessidade de melhoria no instrumento de avaliação institucional é a Dimensão Sustentabilidade Financeira que acredito deveria ser suprimida. A questão da Ouvidoria como deveria ser interpretada para instituições de pequeno porte onde alunos, professores e dirigentes estão em contato permanente? Neste caso, qual o conceito a ser atribuído?
22	Não considero o instrumento único um dificultador para a avaliação <i>in loco</i> . As regiões são diferentes, mas a legislação é a mesma; todas as dimensões precisam ser justificadas em campos abertos do instrumento, onde o avaliador transcreve suas observações e justificativas para os conceitos dados. Ao final, ainda tem que redigir e justificar toda a avaliação.
27	Se há tipos, estruturas hierárquicas (Universidades, Centros Universitários, e Faculdades isoladas), obviamente deveria haver um tipo de instrumento diferenciado para cada um dos “tipos” de IES. É injusto avaliar um curso de uma faculdade isolada nos moldes do de uma universidade, mas isso não implica diferenciar a qualidade exigida. Não é possível exigir igualmente a diferentes, é injusto e não é razoável.

Quadro 39 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 28

31	Concordo, fica, às vezes, muito difícil comprovar no instrumento a importância daquele curso ou daquela instituição de ensino para aquele contexto.
37	Concordo plenamente. Atualização do instrumento de avaliação ocorrida nos últimos tempos trouxe muita praticidade, é inegável. No entanto, devido à diversidade regional e perfis institucionais bastante distintos, fica, praticamente, submetido ou entregue ao bom senso do avaliador. Às vezes, o avaliador faz comparação ou paralelismo entre instituições de alto conceito nacional como a que ele está avaliando, mesmo que a avaliada cumpra as exigências básicas determinadas pelo Inep, mas é vista com certo desdém. Ou seja, ocorre sempre a possibilidade de um avaliador ser muito exigente e outro avaliador ser muito permissivo. A razoabilidade é mais difícil ocorrer, devido à forma como se apresenta a estrutura do instrumento de avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 39 traz falas de avaliadores com mais de 20 anos de experiência para a proposição presente na questão 28 do instrumento de coleta. Percebe-se que, no geral, os respondentes têm uma percepção positiva da unificação do instrumento. O respondente 15 defende a unificação do instrumento, mas aponta para um exemplo, a Ouvidoria Institucional, em IES de pequeno porte. O respondente 22 defende a unificação do instrumento ao afirmar que as regiões são diferentes, mas a legislação é a mesma. Os respondentes 15 e 31 declaram que nem sempre é possível precisar o nível de importância de um curso ou IES em determinadas regiões, a partir dos indicadores e dimensões do IACG. Já o respondente 37 aponta que a unificação dos instrumentos trouxe praticidade, mas fica prejudicada a avaliação nos diversos perfis institucionais e regiões, deixando a “compensação” a critério de elementos subjetivos a partir da visão do avaliador.

Os respondentes do Quadro 40, que agrupa avaliadores com experiência docente entre 11 e 20 anos, têm suas percepções divididas quanto ao posicionamento, positivo ou negativo, da categoria de análise unificação do instrumento. O respondente 3 afirma que a unificação trouxe uma generalização prejudicial, influenciando no resultado geral da avaliação, traduzido na prática pela “facilidade”, por parte das IES, de ter cursos autorizados ou reconhecidos. Na percepção dos respondentes, os

únicos indicadores que poderiam impedir a autorização ou reconhecimento de um curso são os requisitos legais. O respondente 32 também traz um posicionamento crítico ao afirmar que o instrumento atual tende à superficialidade, transformando o avaliador em mero preenchedor de formulário.

O respondente 9 defende a unificação do instrumento, justificando que os diplomas têm validade nacional. Considera, entretanto, que as questões específicas dos cursos deveriam vir pré-preenchidas no formulário, poupando o avaliador de justificar o óbvio. O respondente 16 defende com ênfase a unificação do instrumento, declarando que sua concepção pressupõe as diferenças regionais, apontada aos avaliadores nas capacitações e executadas por eles nas avaliações *in loco*. O respondente 24 também defende de forma enfática a unificação do instrumento, apontando novamente o avaliador como ponto central da avaliação da Educação Superior nacional.

Quadro 40 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 28

3	Concordo plenamente. A unificação dos Instrumentos traz uma generalização que influencia diretamente no resultado final da avaliação. Em muitas situações a IES não apresentava condições de funcionamento (principalmente no que se refere a Laboratórios e Titulação Docente) mas o Instrumento não era “exato” ou “detalhado” suficiente para que essa situação impedisse a autorização ou renovação do curso. Outra situação também observada é que a “ponderação” dos itens e quesitos praticamente aprovava cursos de baixa qualidade ou qualidade duvidosa. Os únicos aspectos que realmente impedem a autorização ou reconhecimento de um curso são os aspectos legais, tais como: carga horária mínima, acessibilidade, titulação mínima e quantidade de docentes, oferecimento de libras e disciplinas ligadas ao meio ambiente e questões étnicas. Todos os outros quesitos estão sujeitos a interpretações diversas daquelas que os avaliadores são orientados nas capacitações.
9	Os parâmetros de avaliação não podem variar de acordo com a situação geográfica, sob pena de estarmos criando diplomas de maior ou menor importância no país. Quando um diploma é emitido e registrado tem validade nacional e, portanto, não está submetido à regionalismos. Assim, sou de opinião de que não deve haver instrumentos distintos para situações distintas. O instrumento, entretanto, precisa de um pré-processamento para adequação à situação. Podem haver perguntas especializadas para tipos de IES e mesmo cursos específicos, como Medicina e Direito, mas o formulário

Quadro 40 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 28

	precisa já vir pré-preenchido pelo sistema. Não faz sentido o avaliador ter o ônus de justificar o óbvio.
16	Prezado professor e colega, não vejo que o instrumento trouxe dificuldade ou mesmo se posicionou etnocentricamente, pois, de fato, não há nada de objetivo que antes não passe pela subjetividade. Portanto, a avaliação é, em última instância, um certo julgamento de valor. Há uma orientação clara em face da regionalização que o preenchimento do instrumento tem de ser pensado de maneira a relativizar as IES e isto fica claro nos cursos de capacitação. Particularmente, nos meus nove anos como avaliador nunca tive problemas com minha dupla em pensar tais questões acerca da avaliação e julgá-la considerando o seu contexto sócio-econômico-cultural e regional. Ou seja, o modo como nos apropriamos do instrumento e que de fato garante uma maior isenção, e não total, bem como, uma maior relativização.
24	Este posicionamento é equivocado pois a unificação dos instrumentos é na perspectiva justamente ao contrário do que está sendo colocado. O novo instrumento permite que sejam realizados vários olhares inclusive, contemplando as diversidades de todos os tipos desde geográficas até acadêmicas. A avaliação com a frase “numa análise sistêmica e global” ou não, será sempre subjetiva. O problema não é da frase, a questão é que para avaliar, o avaliador além de ter as informações de base necessárias para avaliação precisa, minimamente, entender um pouco sobre avaliação, caso contrário, ele estará prestando um desserviço à comunidade ao invés de participar do crescimento da educação superior do país.
32	O atual instrumento engessa o processo de avaliação, tornando-o artificial e superficial. Os avaliadores se tornaram preenchedores de formulários, sem a possibilidade de expressar a sua percepção sobre o que verificou na visita <i>in loco</i> . Não há interlocução com o INEP, o que poderia ser uma possibilidade de constante aprimoramento dos instrumentos. O atual instrumento beneficia as IES públicas por dar grande ênfase à titulação dos professores e não valorizar propostas originais e extremamente exitosas no ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 41 traz as falas dos respondentes com até 10 anos de experiência docente. Da mesma forma que os respondentes anteriores, os respondentes não apontam consenso com relação à percepção desta categoria de análise, mas a maioria das falas traz uma percepção positiva

e sai em defesa da unificação dos instrumentos. Percebe-se, também, pelas falas, que a imparcialidade, conhecimento dos avaliadores da sistemática do SINAES e da legislação emergem como pontos centrais da sistemática de avaliação. Novamente, aparece a fala, a partir do respondente 18, de que as “pontuações são fáceis de alcançar”, pressupondo a necessidade de um maior rigor do processo de avaliação de cursos. As demais falas dos respondentes deste grupo da variável experiência docente para a categoria de análise unificação dos instrumentos de avaliação estão presentes no Quadro 93 nos anexos.

Quadro 41 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 28

5	Certamente isto já foi um problema. Nestes novos tempos a quantidade de doutores nas Universidades mesmo pequenas e distantes tem se adequado bastante. Quanto às diferenças regionais e subjetividade das avaliações, este pode ser o maior problema em termos das avaliações em si, pois pelo desconhecimento dos avaliadores referente à situação local da instituição, a realidade apresentada sempre vem de uma ideologia dos dirigentes e de coordenadores. As reuniões com estudantes e servidores nem sempre é com uma amostra adequada e sempre parece ter alguma instrumentalização.
6	É um problema real que o avaliador tende a ter uma parcela subjetiva no processo de avaliação. Outro ponto a ser considerado é o custo da formação. Mesmo em grandes capitais existem instituições que procuram atender com um nível de formação, considerado não adequado, quando comparado com instituições de prestígio, uma parcela da população que carece de formação. Como diferenciar a instituição que faz “muito” com pouco e outras que fazem pouco com muito?
8	Não concordo. Acredito que o instrumento unificado é bem flexível e correto. Na legislação não há consideração em relação entre as regiões do país. Por que haveria de ter diferença no instrumento. Além disso, o posicionamento dá a entender que isso abre espaço para subjetividade. Considero essa afirmação sob dois aspectos: primeiro, toda avaliação é subjetiva. Essa objetividade almejada é absolutamente falsa epistemologicamente. Segundo, qual o problema em haver subjetividade. Justamente somos os avaliadores pela expertise que possuímos e a avaliação subjetiva deveria ser MAIS valorizada no instrumento e não temida.

Quadro 41 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 28

	Todavia, se o MEC/INEP tem “medo “dos avaliadores, deveria peneirar mais a seleção, pois já muito colegas despreparados.
15	No quesito que remete a “análise sistêmica e global”, penso que mais do que a subjetividade causada por essa diferenciação no instrumento em relação ao anterior é que são vários fatores de avaliação em uma pergunta somente. Assim um indicador que deveria receber uma pontuação negativa é amenizado pois os demais podem ser positivamente avaliados, e a análise deve ser global e sistêmica, isso vem garantindo – pela experiência não só minha como por observar relatórios de outros cursos da mesma IES, ou anteriores ao processo de renovação de reconhecimento, que as IES estejam e maioria alcançando nota 4 frequentemente, embora umas a mereçam e outras não. Embora a avaliação tenha um caráter reconhecidamente formativo nos últimos tempos, pela falha na comunicação entre INEP-PI-IES como um todo, os avaliadores ficam condenados a trazer as más notícias como mudanças no processo avaliativo, novas regras, e informações que a coordenação de cursos desconhecia totalmente. No quesito contexto das localidades que são avaliadas, entendo que o bom senso prevalece durante a avaliação, e pelo menos nesse meio tempo em que sou avaliador, nunca peguei um em docente ruim em termos de formação, mas sempre pouco estimulado no campo da produção científica, fato que se deve também às políticas do CNPq e CAPES. Mas uma coisa é certa, o novo instrumento que está em vigência uma vez identificado o curso e a etapa de avaliação deveria já retirar os Não Se Aplica que nos fazem perder muito tempo.
18	O documento faz com que as pontuações sejam fáceis de serem alcançadas e as faculdades contratam consultorias que são experts em se atingir as notas mínimas. Pontos cruciais como corpo docente por exemplo podem ser modificados pela instituição causando forte impacto na formação dos alunos e este fato não é muitas vezes suficiente para abaixar a nota da avaliação e isso ocorre com frequência. As divergências regionais também não são levadas em consideração.

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se das falas dos respondentes desta categoria de análise a unificação dos instrumentos de avaliação de cursos, que a percepção dos avaliadores é positiva, ou seja, defendem a unificação. Diversas falas justificam este posicionamento, mas cabe destaque o fato de que a legislação e os diplomas são nacionais. Outro ponto importante é que a dificuldade mais apontada nas falas relacionada com as diferenças regionais é a falta de professores mestres ou doutores. Nesse sentido é preciso destacar que um conceito baixo neste indicador não inviabiliza um curso, ou seja, a IES tem oportunidade de investir no corpo docente para seu aprimoramento. Talvez o problema resida mais nesse sentido do que no instrumento propriamente dito.

A questão 29 teve um total de 65 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 39 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 23 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e apenas 3 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 2.697 palavras, 287 linhas de texto, organizadas em 5 páginas. As falas de todos os respondentes estão organizadas nos Quadros 94, 95 e 96, nos anexos.

29. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: “Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação *in loco* geralmente é tranquila”.

Quadro 42 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

1	A avaliação é geralmente tranquila, mas já sofri várias formas de pressão e até convite de “aprovar por quanto?”. Mas isso normalmente ocorre nas IES que não têm condições de abertura ou mesmo de reconhecimento, sendo reflexo de maus empresários.
6	Nas avaliações efetuadas, percebo que o relacionamento entre Coordenadores e Professores é muito bom, demonstrando que não há constrangimento ou pressão por parte dos dirigentes de IES, o que torna a avaliação <i>in loco</i> tranquila.
13	Nestes meus anos de experiência docente, de fato, nunca estive pressionado por dirigentes ou coordenadores. No entanto, a avaliação <i>in loco</i> , geralmente causa preocupação, pois, é uma avaliação e a experiência e vivência dos avaliadores é que causam pressão, sobretudo aqueles mais neófitos.
20	Nos meus vinte anos como avaliador (primeiro de curso, depois institucional e atualmente curso/institucional) nunca sofri pressão

Quadro 42 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

	ou constrangimento por parte de dirigentes ou coordenadores de curso. A avaliação in loco é geralmente muito tranquila. Tenho cerca de 60 anos de idade e na universidade tive a oportunidade de atuar no controle acadêmico, fui coordenador de curso, pró-reitor de graduação, membro de CPA, atuo no conselho universitário como representante da classe de professor titular, tudo isto nos dá uma experiência muito grande para não aceitarmos todo e qualquer tipo de pressão.
22	De fato, isto ocorre comigo. Desde o primeiro contato com a IES que eu não me coloco como avaliador, mas, sim, como um “retratista à moda antiga”. Onde não se tem possibilidade de utilização de recursos photoshop! A foto sai tal e qual o cenário se apresenta. Em 32 anos de avaliador posso dizer que o sistema tem se aperfeiçoado, principalmente a partir do SINAES, com a transparência de procedimentos e dos instrumentos de avaliação.
29	De fato, no meu caso, sempre foi bastante tranquila. Percebe-se também um amadurecimento da ética no processo avaliativo. Ouço relatos de que, antigamente, quando ainda não havia o banco de avaliadores e o treinamento do SINAES, o processo se dava de forma muito subjetiva, sujeito a pressões e interesses. Atualmente, há um zelo de ambas as partes para que isso não ocorra, mesmo porque avaliadores também são avaliados.
30	Nunca sofri constrangimentos ‘negativos’, mas já sofri os ‘positivos’ (tentativas de pagarem a minha estadia na cidade, oferta de jantares, cestas de alimentação etc.) Isto também constrange o avaliador e vai contra as recomendações do INEP.
32	Discordo. Há sempre pressão, implícita ou explícita, para respostas positivas, além do clima de tensão no momento da “visita do MEC”.
37	Mesmo nos casos críticos, como é o da Renovação de Reconhecimento, nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é sempre tranquila e respeitosa. Mas percebe-se uma preparação prévia de todos os atores envolvidos. Certa feita, uma funcionária foi mandada embora, após a reunião dos avaliadores com o corpo-técnico, porque ela contou sobre o atraso de 3 meses dos salários... mas essa era uma IES mentirosa... uma professora me escreveu um

Quadro 42 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

	<p><i>e-mail</i> dizendo que, assim que a Comissão foi embora, os caminhões encostaram para retirar os livros e equipamentos de laboratório... Precisaríamos ter um canal efetivo entre Avaliadores e MEC para podermos denunciar essas aberrações... e modificar o relatório.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, pela fala dos respondentes do Quadro 42, que a maioria dos respondentes afirma nunca ter sofrido constrangimento, corroborando com a proposição apresentada na questão 29. Os respondentes enfatizam o amadurecimento do processo, a ética da sistemática de avaliação e outros pontos positivos. Dois avaliadores do quadro apontam ter sofrido pressão, inclusive, conforme fala do respondente 1, oferta financeira para aprovar um curso. O respondente 30 fala em “pressão positiva”, como tentativa por parte da IES em pagar estadia, jantares e outros. Um olhar sobre os demais respondentes, com falas organizadas no Quadro 94, nos anexos, demonstra que as percepções são similares ao exposto no quadro supracitado. Destoa apenas a fala dos respondentes 24 e 28 ao alertarem que muitas vezes a pressão na avaliação *in loco* parte dos avaliadores, tornando a avaliação tensa e punitiva.

Já nas falas dos respondentes com experiência docente de 11 a 20 anos, presentes no Quadro 43, nota-se que são mais comuns os relatos sobre pressões ou constrangimentos no processo avaliativo. O respondente 2 declara que já sofreu pressão por dirigentes de IES, inclusive com oferta de “benefícios”. Relata o desconforto causado pela forma como a questão foi tratada, cabendo aos avaliadores o ônus de justificar os relatos da IES posteriores à avaliação, que questionavam a conduta da comissão de pares. O respondente 3 concorda com o posicionamento ao relatar situações nas quais este constrangimento ocorreu.

Quadro 43 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

2	<p>Infelizmente, já sofri constrangimento em uma IES visitada. Fui assediada pela direção da faculdade de um grande grupo educacional, ofereceram para mim e para meu colega uma série de benefícios, tais como brindes (peixe congelado no hotel), oferta de fazer serviços de banco para meu colega, entre outros. Sabendo que</p>
---	--

Quadro 43 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

	<p>a faculdade avaliada estava com problemas tentaram “comprar” o nosso olhar. Colocaram em nossa sala de trabalho um aparelho de escuta, e todo o nosso diálogo foi gravado. Ao final do processo a IES não obteve a aprovação (nota 2) na avaliação. Ao entrarem com recurso na CTAA, gravaram toda a nossa conversa, apontaram que todas as ofertas para nós foi uma exigência dos avaliadores. Apresentamos nossa resposta, porém foi negada e precisamos nos recapacitar e fomos interpelados até o final do processo. Ficamos ausentes do banco de avaliadores por um período e retornamos posteriormente. A CTAA enviou nova comissão ao local para outra avaliação. Passado um ano do fato, a IES mudou sua equipe diretiva, realizou as melhorias que por mim e pelo meu colega foram apontadas e foram aprovados com nota 3. Apesar de todo o desgaste emocional que tivemos, percebe-se que o processo de avaliação pelo SINAES é necessário e fundamental para melhorar a qualidade do ensino.</p>
3	<p>Eram geralmente tranquilas, mas hoje há muitas exceções. Cito duas: a) Uma instituição que buscamos avaliar bem (entenda dar nota mínima), pois ela estava em uma região de muito difícil acesso. A faculdade mais próxima de ônibus demorava 1h30 para chegar. Relatamos tudo, porém citamos alguns problemas. O INEP reformou o relatório (fato que nunca tinha visto), baixou a nota e a instituição ainda colocou no <i>site</i> uma ata que afirmávamos que queríamos algo (como se fôssemos corruptos). A faculdade era razoável, merecia nota mínima, pois era melhor do que muitas que já vi avaliadores darem nota 3, mas estava mal assessorada e não conhecia bem o instrumento. Fomos pressionados pelos dois lados e quase parei de fazer avaliação. Inclusive, atualmente, diminuí muito o número de avaliações. b) Na última avaliação que realizei, o diretor entrou na sala e ameaçou entrar na justiça ou fazer uma má avaliação dos avaliadores, caso não avaliássemos bem.</p>
14	<p>Participo de avaliações há bastante tempo, por volta de 13 anos, e jamais me senti constrangida ou pressionada por ninguém. Acho que a postura do avaliador é muito importante, devendo seguir os princípios éticos que nos são informados.</p>
17	<p>Não sofri qualquer tipo de pressão, realmente; porém, constrangimentos existiram, embora não causados de maneira direta pelos dirigentes das IES privadas que avaliei, mas pelas</p>

Quadro 43 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 29

	circunstâncias criadas no local, em relação ao interesse excessivo em tratar os avaliadores como se fossem autoridades que visitam a IES e, também, à forma que são apresentados os docentes aos avaliadores, reunidos em uma sala, onde coletivamente passam a ser apresentados e devem responder aos avaliadores em presença das autoridades da IES, privadas que é o caso que tive a experiência. Também, na hora das refeições, quando surgem alguns constrangimentos de maneira indireta, nas caronas dos próprios docentes ou autoridades, quando surgem algumas conversas que podem nos deixar constrangidos, quando o correto me parece que deve ser colocar um carro com motorista à disposição, de maneira institucional, caso necessário.
23	Há pressão sobre a comissão de avaliadores, mais por parte de dirigentes da IES do que por parte de coordenadores.

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira constatação do Quadro 44 vem do fato de que ele traz o total de falas dos avaliadores com até 10 anos de experiência. Percebe-se que todos os respondentes declaram ter vivido ou percebido constrangimentos por parte das IES avaliadas.

Quadro 44 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 29

1	Na maioria das vezes é tranquila (cerca de 85%), mas já teve momentos delicados em que nos sentimos pressionados.
2	Já sofri pressões em avaliações.
3	Meu posicionamento é que jamais essa situação deveria ocorrer. Embora já tenha ouvido relatos do tipo de companheiros de outras avaliações, as IES não devem utilizar esse tipo de procedimento. Infelizmente o atual instrumento de avaliação permite, de certa forma, que as IES sejam bem avaliadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao constrangimento no processo avaliativo, é necessário destacar dois pontos que emergiram da fala dos respondentes. Primeiramente, o constrangimento ocorre. Parece tangível o fato de que avaliadores mais experientes, sob o peso de suas cãs, sofrem menos pressão no processo avaliativo, recebendo o respeito devido à sua contribuição passada e presente ao Ensino Superior brasileiro e seu processo avaliativo. Em segundo lugar, o constrangimento também ocorre da parte dos avaliadores para as IES. Mesmo que se tenha um campo de avaliação, onde avaliadores avaliam pares e a si mesmos e as IES avaliam a comissão, é necessário que dinâmica de avaliação exclua a possibilidade deste tipo de conduta, em ambos os lados do processo.

A questão 30 teve um total de 63 respondentes, nos três grupos da variável experiência docente. Destes, 37 respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 25 estão na faixa de 11 a 20 anos de experiência docente e apenas 4 possuem até 10 anos de experiência docente. As falas agrupadas perfazem um total de 2.457 palavras, 272 linhas de texto, organizadas em 5 páginas. As falas de todos os respondentes estão organizadas nos Quadros 97, 98 e 99 nos anexos.

30. Qual é o seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: “Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas”.

O Quadro 45 traz as falas dos avaliadores com experiência docente maior que 20 anos. Nota-se que os respondentes percebem diferenças significativas entre as categorias administrativas comparadas. São considerados elementos positivos das IES privadas, infraestrutura, recepção dos avaliadores e a sistemática do processo avaliativo, inclusive na sistemática de recebimento e atendimento das comissões. Como pontos negativos estão a falta de estrutura voltada à pesquisa e extensão e a titulação (e permanência) do corpo docente. Nas IES públicas, os respondentes apontam maior proximidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, professores com titulação de mestre e doutor (sendo estes a maioria). Como pontos negativos, aponta-se um “certo descaso” com a avaliação, a falta de aderência, em alguns casos, do corpo docente com o curso e falta de investimentos e infraestrutura.

Quadro 45 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 30

1	Percebo sim grandes diferenças. Nas IES privadas há tendência de termos boas instalações, mas o corpo docente deixa a desejar em termos de titulação e carga horária, com laboratórios bons e bibliotecas regulares. Nas IFES, estaduais e municipais geralmente as instalações não são tão boas, mas temos professores bem titulados e com carga horária de 40h e até 40h e dedicação exclusiva, com atividades de ensino, pesquisa e extensão geralmente mais bem estruturadas. Já os laboratórios muitas vezes são regulares e as bibliotecas também, não tanto pelo acervo, mas pelas instalações físicas.
5	Apesar do Instrumento de Avaliação ser o mesmo para IES públicas e privadas, normalmente as Instituições públicas não dão o mesmo valor à avaliação quanto as Instituições privadas.
9	Já percebi, de forma sutil, quando avaliadores de IES públicas avaliam IES públicas, diferenças na forma de avaliação, geralmente sendo mais flexível e favoráveis a determinadas situações em que se poderia ter um rigor maior.
12	Absolutamente contrário. As IES públicas estão mais próximas dos objetivos das Diretriz, com o Tripé ensino/pesquisa/extensão, atividades de pós-graduação, docentes qualificados, com dedicação integral e exclusiva, cursos diurnos, turno integral enquanto as IES publicas se concentram apenas no ensino, sem docentes muito qualificados, a maioria horistas, com a carga horaria do curso muito próximas do mínimo legal, em cursos noturnos. A situação está melhorando um pouco, mas esta´ longe da ideal.
15	Não tenho posição firmada, uma vez que só tenho participado de avaliações de instituições privadas.
18	Nas instituições privadas o processo avaliativo, normalmente, é mais tranquilo que nas instituições públicas. Principalmente por causa da organização das IES privadas, que facilitam o acesso a documentos, pastas de professores, etc. Também quando falta alguma coisa, somos prontamente atendidos. Na maioria das instituições públicas é mais difícil o acesso a documentação, pastas de professores, mais difícil fazer reuniões com o corpo docente e discente. Principalmente nas grandes universidades.
20	Percebo, sim! As particulares são mais atenciosas, mais preocupadas em obterem resultados satisfatórios; arrumam melhor

Quadro 45 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 30

	a casa para receber os avaliadores, enquanto nas públicas percebo um certo descaso para com a avaliação; nem sempre se preparam adequadamente. Parece que o fato de serem públicas conferem-lhes uma certa garantia de continuidade. Mesmo quando avaliadas insatisfatoriamente, parece que isto não lhes alcançam, ficando a responsabilidade para o ente público, que não cumpriu adequadamente o seu papel.
37	As avaliações são completamente diferentes. Nas instituições públicas falta estrutura e investimentos na maioria das vezes, mas tem um ótimo potencial humano, com muitos doutores e mestres, além de muitos acadêmicos envolvidos em pesquisas e extensão. Nas privadas, as estruturas são boas, mas o potencial humano é pobre, com muitos especialistas e alguns mestres, além do que os alunos, na maioria das vezes, nunca tiveram oportunidade de pesquisa ou extensão.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 46 traz as falas dos respondentes com experiência docente entre 11 e 20 anos. Percebe-se pelas falas que os respondentes também percebem diferenças entre IES públicas e privadas, sendo que os relatos são semelhantes aos do grupo anterior.

Quadro 46 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 30

1	Discordo. Existe sim diferenças entre estas IES desde o recebimento da comissão até o desdobramento dos trabalhos; salvo algumas públicas a maioria nos recebe com desdém; inclusive, já fui “esquecida” em uma IES pública; se não fosse o vigia não saberia nem como voltar para o hotel.
2	Não é verdade. Nas instituições públicas muitos avaliadores mudam as posturas, geralmente com posturas mais brandas, pois consideram que as IES públicas são todas sérias. Isto não é verdade, inclusive um fato que eles “fecham os olhos” é relativo à infraestrutura, pois muitos compram livros após a visita e em quantidades muito pequenas. Outro fato é que muitas abrem, porém nem tem corpo docente e nem sempre contratam docentes titulados ou aderentes às disciplinas.

Quadro 46 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 30

9	Aqui temos defensas, principalmente no quesito PESQUISA e dedicação funcional. As instituições privadas ainda precisam ser sensibilizadas para a importância da pesquisa no desenvolvimento do ensino para a sociedade, através de alunos e professores. Ademais, os programas de fomento, a maioria é direcionada as IES públicas.
10	Há muitas diferenças. Nas IES públicas, os dispositivos como o NDE, CPA, colegiados cumprem melhor o seu papel, pela própria forma de gestão das Universidades, enquanto que nas IES privadas estes dispositivos são “apenas para constar”, quem acaba fazendo a gestão é o corpo dirigente, muitas vezes da área financeira.
21	A diferença é muito grande: as IES particulares se preocupam em deixar tudo o mais “redondo “possível, para alcançar o melhor conceito, enquanto que nas IES públicas acontece até um certo “pouco caso”. Já passei por situação de IES pública em que a coordenação e os professores “queriam” que o conceito não ficasse alto, especialmente na infraestrutura, para poderem dessa forma justificar pendências de produção e solicitar melhorias ao governo.
22	Discordo, existe sim diferenças, algumas consideradas normais, como aquisição de equipamentos, que na Privada o processo de aquisição é bem mais rápido, o que beneficia a mesma. E outra diferença se configura nas questões da Pesquisa, que ainda vem se instalando como prática implementada nas privadas, o que é indiscutivelmente presente na Pública. A extensão sim, já se fazem presentes nas duas, e o ensino, apesar do preconceito que algumas pessoas ainda apresentam com a IES Privada, as exigências estão sendo cumpridas, estou falando nas experiências que tive. Sabemos que nas duas situações iremos encontrar Instituições comprometidas com a Educação e outras não.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 47 traz a fala dos dois únicos respondentes para a questão no grupo de avaliadores com até 10 anos de experiência. Os respondentes também declaram perceber diferenças nas categorias administrativa pública e privada. Nota-se que, novamente, surge a fala relacionada à falta de apoio nas questões operacionais relacionadas à avaliação *in loco*. O respondente 2 é o único que não focou sua resposta nas diferenças nos resultados das avaliações entre IES públicas e IES

privadas, mas sim no posicionamento ao avaliar, ou seja, no processo avaliativo, declarando ser igual para ambas categorias administrativas.

Quadro 47 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 30

1	Percebo que há diferença sim. Nas instituições públicas os dirigentes ou coordenadores não se preocupam com as questões logísticas da avaliação: dão pouco ou nenhum apoio quanto à localização de hotéis próximos, não se apresentam aos avaliadores antes do início da avaliação propriamente dita – que é um momento ideal para os avaliadores perceberem muitos detalhes da inserção institucional no local; muitas vezes os docentes não estão comprometidos com a avaliação.
2	Eu na condição de avaliador efetivamente procuro não levar essa condição em análise. Busco verificar a situação da IES dentro do contexto onde ela está inserida, independentemente de ser pública ou privada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta seção é finalizada pela percepção de que o processo avaliativo no âmbito do SINAES evolui. A unificação do instrumento de avaliação trouxe um direcionamento positivo, no sentido de dar previsibilidade às IES quanto ao que será avaliado e segurança ao avaliador quanto à atribuição de conceitos em todos os perfis institucionais e características regionais. Essa tradução, no entanto, precisa de cuidado para que aspectos subjetivos não sublimem a percepção quantitativa do instrumento. Os elementos comprobatórios da sistemática de avaliação mostram-se presentes em todos os contextos, mesmo que em algumas situações aparentem não ter o devido aprofundamento em sua deliberação pelos envolvidos nas instâncias. O elemento mais crítico citado pelos respondentes é a análise da bibliografia, não no sentido de não cumprir a legislação proposta e mensurada pelo IACG na avaliação *in loco*, mas pela operacionalização da evidenciação, principalmente o quesito que trata da conferência do uso das obras por outros cursos da IES avaliada. É consenso entre os respondentes que não ocorrem desvios por pressão de gestores institucionais, apesar de existentes. Existe também pressão dos avaliadores sobre as IES, dando um viés “punitivo” à avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O objetivo geral deste trabalho constituiu-se em analisar a avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES, com base nas percepções dos avaliadores externos pertencentes ao Basis. Para que o objetivo geral fosse alcançado, participaram da pesquisa 713 respondentes, através de um questionário de coleta de dados *online* hospedado na plataforma *Survio*. Os dados foram trabalhados de forma quantitativa, com uso de métodos estatísticos simples, como média e análise de frequência, e também qualitativos, com auxílio do *software* de Análise de Dados Qualitativos NVivo 10. As principais considerações que emergem do estudo, no que tange ao cumprimento dos objetivos específicos, são detalhadas na seção seguinte. Inclui-se também neste capítulo as recomendações de estudos futuros para continuidade da investigação da temática aqui abordada.

6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro objetivo específico deste estudo, que visa descrever a evolução e expansão do Ensino Superior brasileiro foi trabalhado no Capítulo Dois e foi dividido em duas seções. A primeira trata do histórico do Ensino Superior brasileiro, dos primórdios até os dias atuais. Autores como Cunha (1980, 2004), Anastasiou (2001), Fávero (2006), Ristoff (2006), Santos e Cerqueira (2009), De Carvalho (2012), Carvalho (2012) e Cacete (2014) tratam da questão da origem e periodização do Ensino Superior no Brasil.

O primeiro período elencado foi o Período Monárquico, de 1808 a 1889. Como principal característica cita-se a criação de cursos e academias para suprir a demanda burocrática do estado, sem que houvesse real interesse da Coroa Portuguesa na criação de Instituições de Ensino Superior ou Universidades. Não existe consenso entre autores em relação às datas de criação das primeiras universidades, sendo que Fávero (2006) e Barreyro (2008) indicam que isto ocorreu por volta do ano de 1808. Da mesma forma, carecem de consenso os relatos dos autores sobre a data de criação da primeira universidade, mas o ano de 1920 é citado por Sampaio (1991) e Santos e Cerqueira (2009) como o de gênese da primeira universidade brasileira. O segundo período abordado foi o da primeira república, de 1889 a 1930. Nesse período, destaca-se a publicação da Carta Magna, que permitiu a “descentralização” do Ensino Superior brasileiro, fazendo com que até 1918 fossem criadas 56 escolas superiores (não universidades, que conforme citado, somente ocorreu em

1920). É característica predominante deste período a prevalência de estabelecimentos isolados.

O terceiro período corresponde à “Era Vargas” (também denominada de Nova República), que vai de 1930 a 1945. É característica deste período a retomada da centralização por parte do Estado das questões relacionadas à Educação Superior, cerceando inclusive a liberdade da iniciativa privada. Vargas cria o Ministério da Educação e Promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente até a promulgação da Primeira LDB em 1961. O quarto período consiste no período de 1945-1964, ou segunda república (também conhecida como república populista). Esclarece-se que não há consenso entre os historiadores quanto à nomenclatura dos períodos citados, sendo adotado neste estudo a abordagem do historiador Fausto (2012). Neste quarto período, a característica marcante é a presença de políticas que favorecem o crescimento do setor privado em termos de novas instituições criadas. É promulgada a Lei de Diretrizes e Bases após 13 anos de debate, com o intuito justamente de “descentralizar” a educação no país, gerando autonomia nos atores envolvidos.

O quinto período é o que ocorre durante o regime militar brasileiro, de 1964 a 1985. Como principal característica está o aprofundamento das políticas que favorecem o crescimento de IES privadas no período. Aqui começa a consolidação do processo iniciado na década de 1960 e mantido até os dias de hoje da prevalência em número de IES e matrículas na rede privada para suprir as demandas educacionais de Ensino Superior no país. É importante destacar que, no período, as políticas adotadas favoreceram a expansão do Ensino Superior, num processo inverso a outros países da América Latina. O sexto período vai do fim do regime militar em 1986 até a ano de 2002. A concentração de matrículas no setor privado chegava a casa dos 76,5%. É promulgada a Segunda Lei de Diretrizes e Bases, a LDB/96, que entre outras premissas definiu universidade como a instituição que articulasse ensino, pesquisa e extensão. Fixou, também, a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Previu-se, também, que as IES poderiam adotar quatro formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

O sexto e último período inicia em 2003 e vai até os dias atuais. São destaques no período as políticas para reestruturação e desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. A consolidação da expansão do Ensino Superior privado foi mantida,

principalmente a partir da quebra da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Foi instituído em 2007 o REUNI, pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as metas do REUNI citam-se a elevação da taxa de conclusão média até o patamar de 90%, ou seja, reduzir a evasão, ocupação de vagas ociosas, criação de novas vagas, principalmente no período noturno. Dos pontos apresentados, apenas a questão da evasão emerge nas falas dos respondentes, mas sem entrar no mérito de suas causas ou percentuais. Esta temática também não foi abordada no referencial teórico deste estudo, já que, apesar da importância, não é avaliada na pelo IACG utilizado nas avaliações *in loco*.

A expansão do Ensino Superior brasileiro foi trabalhada neste estudo, e deu-se em três bases distintas. Primeiramente, analisou-se a expansão no número de IES do período colonial até a década de 1960. Nota-se que neste período o número de estabelecimentos de Ensino Superior teve crescimento percentual significativo, saindo de 14 IES no início da primeira república para 404 em 1960, em sua maioria estabelecimentos isolados. Na década de 1980, este número dobrou novamente, chegando a 793 IES, mantendo a predominância de estabelecimentos isolados particulares. De 1980 para 2012, o número de IES atingiu o numerário de 2416 IES, das quais 108 são universidades públicas e 85, universidades privadas. O número de Cefets e IFs chega a 40. Os Centros Universitários Privados somam 129 IES, contra 10 IES particulares. Já as faculdades públicas totalizam 146 IES, contra 1.898 faculdades particulares, 78,6% do total geral de estabelecimentos de Ensino Superior no país.

A expansão das matrículas segue o mesmo ritmo acelerado demonstrado no parágrafo anterior, que tratou da expansão do número de IES. As estatísticas educacionais, no entanto, só estão disponíveis a partir do ano de 1933. Até o ano de 1950 a rede privada tinha prevalência absoluta no número total de matrículas, chegando a deter 93,7% do total de alunos em 1945. Esse cenário se inverte até o início da década de 1970, quando se percebe a prevalência no número de matrículas na rede pública em detrimento da rede privada, já que, em 1969, a participação da rede pública era de 54% total de matrículas, contra 46% da rede privada. Uma outra inversão nesse balanço é dada, conforme já destacado anteriormente, ao abordar-se as políticas educacionais a partir da década de 1970, e os percentuais de participação nas matrículas da rede pública são reduzidos significativamente ano após ano. O último dado disponível, do Censo da Educação Superior (2012), mostra que o percentual de

participação nas matrículas de cursos superiores é de 73% na rede privada, ou seja, 5,14 milhões do total de 7,04 milhões no ano de 2012.

As matrículas citadas estão distribuídas em 31.866 cursos nas IES brasileiras, mas com forte concentração em alguns deles. Na graduação presencial, os cursos de administração e direito, sozinhos, representam um total de 29,8% do total de matrículas. O curso de medicina, por exemplo, nem aparece na lista dos 10 primeiros. O terceiro colocado neste *ranking*, segundo o Censo da Educação Superior (2009), conta com 419 mil matrículas, contra 874 mil matrículas do primeiro colocado, o bacharelado em administração. Percebe-se que o processo de consolidação e expansão do Ensino Superior teve um elemento de distorção que ocasionou um desequilíbrio. O primeiro desequilíbrio é a forte concentração de matrículas e cursos no âmbito privado. Outro elemento é a concentração de matrículas em um número reduzido de cursos.

O segundo objetivo específico deste trabalho busca compreender o processo de avaliação institucional e de cursos a partir da concepção do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Para tal, traçou-se um breve histórico da temática da avaliação do Ensino Superior no Brasil, fez uma síntese dos sistemas de avaliação do Ensino Superior e, por fim, detalhou-se o SINAES e seus elementos constitutivos, dentre eles o avaliador *ad hoc* pertencente ao Basis, sujeito de pesquisa desta tese.

Autores como Luckesi (1998), Dias Sobrinho (2005), Barreyro e Rothen (2006), Brito (2008), Ferreira (2013) e Barreyro e Ristoff (2015) trazem suas contribuições para o arcabouço teórico desta temática. Como ponto principal desta seção está a constatação de que a avaliação institucional e de cursos superiores no Brasil teve suas origens ainda nos tempos do império, conforme ilustra o Decreto nº 11.134, de 30 de março de 1853, que deu estatutos aos cursos jurídicos. Nessa época, também, eram comuns os cursos livres, que não davam grau acadêmico aos estudantes, apenas os preparavam para exercer as funções burocráticas no aparelho estatal.

É justamente em função destes cursos livres que surge, em 1879, nas palavras de Silva (2007), a palavra reconhecimento, termo equivalente à equiparação, que na prática conferia à escola livre a possibilidade de ofertar Ensino Superior. Apesar de sua origem no Império, a efetivação deu-se apenas em 1900, já na primeira república. Para ser equiparada ou reconhecida, o estabelecimento de ensino deveria ter, no mínimo, sete anos de funcionamento, aprovar seus alunos em cursos oficiais e submeter-se ao controle do Estado, através do Conselho

de Instrução Superior (CIS). O CIS realizava a inspeção do Governo Federal nos estabelecimentos de Educação Superior, através de “delegados” portadores do grau de doutor ou bacharel oriundos de estabelecimentos oficiais ou equiparados. A sistemática da equiparação e inspeção permaneceu até meados da década de 1960, sendo que em 1937, já na Era Vargas, surgem os termos autorização e reconhecimento.

Percebe-se neste recorte histórico que muito do que vemos hoje, no que se trata da avaliação do Ensino Superior no Brasil, tem origem nessa gênese avaliativa. Apesar de os alunos não necessitarem de aprovação em cursos oficiais para validar seus diplomas, vemos, na realização do ENADE, certa semelhança. Resguardadas as proporções e a metodologia, sem que aqui se esboce uma crítica, aponta-se apenas a semelhança para que se chame atenção para outros elementos constituintes das políticas atuais que resguardam preceitos oriundos do século passado.

Em 1963, seguindo as determinações da LDB/61, foram estabelecidas normas para autorização e reconhecimento de escolas superiores. Dentre elas determinava-se que era obrigatória a autorização seguida de reconhecimento para o funcionamento e expedição de diploma pelas IES. Definiu que a autorização e o reconhecimento são concessões da União. Determinou condições mínimas para autorização, como prédios apropriados e capacidade financeira para funcionamento, comprovação de idoneidade moral e técnica do corpo docente, atestados mediante comprovação. Obrigatoriedade de o professor residir na mesma cidade da IES. O pedido de reconhecimento deveria ser formalizado um ano antes da formatura da primeira turma.

A título de comparação, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, para credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica do ano de 2014, abriga algumas semelhanças com o relato do parágrafo anterior. O item 4.5 do referido instrumento trata da sustentabilidade financeira da IES, já a dimensão 5 abriga dezesseis indicadores relativos à infraestrutura. Já o corpo docente é avaliado nos indicadores 4.1 – Capacitação – e 4.7 – Plano de carreira. Na avaliação de cursos, a capacidade financeira é analisada apenas pela leitura do PDI, já o corpo docente aparece em 19 indicadores do instrumento, a maioria na dimensão 2, corpo docente e tutorial.

A sistemática de avaliação da década de 1960 previa apenas a autorização e o reconhecimento institucionais, sendo que, em 1969, nas palavras de Silva (2007), tornou-se obrigatória a renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados. Nos dias atuais, para instituições usa-se a terminologia credenciamento e

recredenciamento. Para cursos, faz-se a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento, também com renovação periódica. Os prazos para estes atos legais estão previstos no Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício de funções de regulação e supervisão de instituições e cursos superiores. Para universidades, o ciclo avaliativo para recredenciamento institucional é de até 10 anos, sendo de até 5 anos para centros universitários e faculdades. Para cursos, a renovação de reconhecimento é feita a cada dois anos, sendo dispensado no caso de nota no ENADE igual ou superior a 3, conforme Instrução Normativa nº 4, de 31 de maio de 2013.

A primeira tentativa de se estabelecer um Sistema de Avaliação da Educação Brasileira se deu em 1983 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Surge por iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES), no final do governo militar, com foco na gestão das instituições e na disseminação do conhecimento. Uma nova política para a educação brasileira foi proposta dois anos depois pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. O GERES (Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior) propõe, em 1986, a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, proposto pela ANDIFES, de cunho voluntário, previa a avaliação em três estágios: avaliação interna, externa e reavaliação. Do ano de 1996 a 2003, os alunos passaram a ser avaliados através do Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO). Em 2003, surge, também, a Avaliação das Condições de Ensino, que previa a avaliação dos programas de mestrado e doutorado. O ano de 2004 traz o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Pressupõe uma avaliação integrada com diversos instrumentos; autoavaliação conduzida pela própria IES através da CPA (Comissão Própria de Avaliação); avaliação externa (*in loco*) feita por membros externos da comunidade acadêmica; censo, instrumento independente com diversos elementos quantitativos; cadastro com dados referentes às IES e seus respectivos cursos; Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Percebe-se que os sistemas de avaliação da Educação Superior tiveram continuidade, resguardando práticas de políticas anteriores, somando novas, até culminar no SINAES, primeiro que pode ser visto como um sistema. Considerando o tempo de vida das sistemáticas de avaliação propostas, um dos indicadores de sucesso da sistemática atual é seu tempo de vida, que desde 2004, apesar de atualizações operacionais,

não sofreu modificações contundentes em sua lógica de trabalho, sinalizando maturidade na sistemática avaliativa.

O terceiro objetivo deste trabalho é caracterizar o perfil do avaliador do SINAES e suas atribuições. A dinâmica do SINAES prevê a avaliação externa para cursos e instituições. Estas avaliações são realizadas por avaliadores *ad hoc* selecionados de acordo com os critérios da Portaria nº 1.027, de 16 de maio de 2006, e agrupados no Banco de Avaliadores do SINAES, o Basis. Os avaliadores podem se candidatar através do *site* do e-Mec ou ser indicados por conselhos educacionais. Esta pesquisa demonstrou pela análise de seus resultados que a maioria dos respondentes ingressou no Basis através de candidatura.

Após a seleção, os candidatos passam por um processo de capacitação presencial ou *online* através da plataforma moodle. Os respondentes, de maneira geral, avaliam que a capacitação presencial é melhor que a *online*. Percebe-se, também, que existe uma tendência dos avaliadores com menos experiência em avaliar melhor as capacitações. Os respondentes declaram que as capacitações deveriam ser mais frequentes e ministradas nos estados de origem dos avaliadores, quando presenciais (apesar de alguns relatos indicarem que em alguns casos isto já acontece). De maneira geral, os avaliadores sentem-se preparados, principalmente pelo fato de, geralmente, as primeiras avaliações terem ocorrido com avaliadores mais experientes. Mesmo nos casos onde isto não ocorre o treinamento e conhecimento prévio, garantido pela sistemática de seleção, somados ao instrumento de avaliação estruturado, garantem o bom desempenho das avaliações.

Quanto ao perfil do avaliador, os dados indicam que 75% dos avaliadores respondentes da pesquisa têm até 10 anos de experiência como avaliador, ou seja, ingressaram no Basis após o SINAES. Os avaliadores com até 3 anos representam 6,2%, sinalizando que o processo de indicação e candidatura permanece aberto. Os avaliadores com mais de 20 anos de experiência representam 2,3% do total, contra 22,4% dos avaliadores que têm entre 11 e 20 anos.

A legislação do Basis prevê que o avaliador se disponha a fazer, no mínimo, três avaliações anuais, mas nem sempre isto é fato. Considerando um período de 11 anos, de 2005 a 2014, por exemplo, numa média de 3 avaliações anuais, um avaliador nessa faixa de experiência teria realizado 33 avaliações. Pelos dados da pesquisa, apenas 38% teriam atingido ou superado esta projeção, os demais teriam realizado menos de 20 avaliações. Em termos gerais, 8,3% dos respondentes já realizaram mais de 50 avaliações, 33,2% entre 21 e 50 avaliações, 37,7% entre 11 e 20 avaliações e 20,8% menos de 10 avaliações. Os dados indicam uma

distribuição homogênea entre o número de avaliações e o número de anos do ingresso no Basis. Outro fator importante na caracterização do perfil do avaliador do Basis é sua experiência docente em anos. Os dados mostram que 49% dos respondentes possuem mais de 20 anos de experiência docente, 35,3% de 11 a 20 anos, e 15,3% têm até 10 anos de experiência. O percentual de doutores nos respondentes é de 84% do total.

Desta forma se conclui que o corpo de avaliadores que compõe o Basis é tem bastante experiência no quesito avaliação, seja pelas avaliações realizadas, seja pela participação em outras instancias da avaliação de curso das IES em que estão vinculados.

O quarto e último objetivo específico deste estudo intenta discutir, à luz do processo avaliativo, as percepções dos avaliadores externos do SINAES no processo de avaliação *in loco* de IES e cursos superiores. Para cumprir com este objetivo, os avaliadores foram convidados a responder a três grupos de questões, qualitativas e quantitativas, sendo estas últimas opcionais. O primeiro grupo faz alusão aos procedimentos administrativos (antes, durante e depois) da avaliação *in loco*. O segundo grupo trata dos indicadores das quatro dimensões do questionário de avaliação de cursos superiores do SINAES. O terceiro grupo, predominantemente qualitativo, foi denominado de “questões emergentes”, por abordar situações que emergiram do grupo de foco e do questionário teste deste estudo.

Nos procedimentos administrativos, antes da avaliação *in loco*, os dados quantitativos indicam que o maior percentual de problemas está no tempo decorrido entre a designação e a avaliação e a emissão de passagens. Como estes dois elementos estão interligados, investigaram-se as respostas qualitativas relacionadas ao processo de designação e percebeu-se que a substituição de colegas em cima da hora gera desconforto com outros elementos pré-avaliação, entre eles a emissão de passagens citadas. Outro problema relatado é a dificuldade de se conseguir reservar hotel dentro do valor da diária paga, já que reservas mais próximas da data de viagem são mais caras, principalmente em grandes centros com maior taxa de ocupação nos hotéis. Outro fato que merece destaque por sua gravidade é o cancelamento de última hora da visita *in loco*, após a emissão de passagens, depósito de diárias, organização da agenda do avaliador e da IES.

Nos procedimentos realizados durante a visita *in loco* emerge da análise das variáveis quantitativas, como problemática maior, as questões relativas à documentação comprobatória e atas de reuniões. As falas dos entrevistados indicam que é pouco comum que as IES não apresentem, mas é fato que, principalmente em grandes grupos educacionais, as

documentações são demasiadas “padronizadas”, muitas vezes não considerando aspectos regionais da região onde a IES está inserida. Outros relatos indicam, também, a falta de conhecimento dos sujeitos arrolados nas documentações de seu conteúdo, caracterizando que o objetivo é apenas atender a demanda legal do processo avaliativo.

Nos procedimentos administrativos, após a avaliação *in loco*, nota-se que as questões relacionadas ao processo de avaliação da IES, como fechamento da avaliação e relação com o par avaliador, são bem administradas, na visão dos respondentes. Novamente, surge a questão das passagens, através do envio dos originais à Secretaria de Concessão de Diárias e Passagens. Até que todo o processo seja concluído, novas emissões ficam bloqueadas e o pagamento da avaliação não é realizado, causando desconforto.

Análise dos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica, do IACG, a partir da percepção dos avaliadores, demonstra que esta dimensão teve percentuais de avaliação positivos para praticamente todos os indicadores, com um percentual médio de 72,3% dos respondentes afirmando que o instrumento de avaliação se mostrou adequado para as todas as situações vivenciadas nas avaliações *in loco*. Percebe-se, entretanto, que existe divergência significativa na percepção dos indicadores da dimensão a partir da variável experiência docente. Um exemplo é o indicador 1.18 (número de vagas), em que 40,9% dos respondentes com experiência até 10 anos declaram que o instrumento deveria sofrer alterações, contra um percentual de 26,5% para mesmo critério e indicador dos avaliadores com mais de 20 anos de experiência.

O IACG indica a atribuição de um conceito 3 no indicador, quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira suficiente, à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES. Para verificação deste indicador *in loco*, o avaliador analisa o PPC do curso e a infraestrutura prevista ou implantada para o curso. Não é possível determinar se as estruturas são compartilhadas com outros cursos, ou se, por exemplo, faz-se o agrupamento de turmas. Ainda que o recurso da entrevista com alunos e professores possa corrigir qualquer viés, muitas vezes o avaliador fica “refém” do instrumento, já que nem sempre é possível declarar insuficiente, no caso um conceito 2 no indicador, sem um elemento formal que determine tal situação. Desta forma, os indicadores que têm percentuais altos (maiores que a média geral na mesma dimensão), mesmo que em apenas um dos grupos da variável experiência docente, na opção “deveria sofrer alterações”, merecem atenção. Chama-se a atenção então para os indicadores

Estrutura Curricular, Conteúdos Curriculares e Número de Vagas, na dimensão 1 do IACG.

Com relação aos conteúdos curriculares e à estrutura curricular, a pesquisa demonstrou diversos pontos que merecem atenção. Dentre eles a utilização de PPCs “padronizados” para cursos em diferentes regiões do país. Os respondentes relataram, também, perceber que, muitas vezes, as temáticas presentes nos Projetos Pedagógicos são de difícil comprovação de aplicabilidade nos cursos, principalmente no que tange à temática da história e cultura afro-brasileira e indígena. Destacou-se, também, que o IACG avalia a quantidade de livros nas bibliografias básicas e complementar, mas sem dar margem para que se relacione a bibliografia com o perfil profissiográfico requerido para o curso avaliado.

A dimensão 2 do IACG trata do corpo docente e tutorial. Chama-se a atenção nesta dimensão para os indicadores: Produção científica, cultural, artística ou tecnológica; Atuação do NDE; Percentual de doutores; e Regime de trabalho do corpo docente do curso. Estes indicadores tiveram a percepção mais negativa por parte dos respondentes, sendo que o com pior avaliação foi a produção científica. Diversas questões foram levantadas a esse respeito, das quais destaca-se a percepção da falta de valorização da produção discente na atual sistemática de avaliação de cursos. Percebe-se, também, que o fato do IACG avaliar IES de diferentes organizações acadêmicas traz desconforto a alguns avaliadores. Há falta de clareza para avaliadores e avaliados quando se trata de produções técnicas, culturais ou artísticas.

A dimensão 3 do instrumento de avaliação trata da infraestrutura das IES. Os indicadores com pior avaliação foram os Gabinetes de Trabalho para Professores de Tempo Integral, as bibliografias básicas e complementares e os periódicos especializados. Com relação às bibliografias, percebe-se que os principais tópicos abordados pelos entrevistados são relativos à dificuldade da real verificação da bibliografia conforme indicação prevista no IACG. Outro fator que merece destaque é o uso de bibliografias digitais por parte das IES. Um ponto interessante é a indicação de que a diversidade também deveria ser avaliada, não só a quantidade de livros.

A dimensão 4 foi que teve mais indicadores com percepção negativa, obtendo também a pior média geral dos indicadores analisados pelos respondentes. É comum, na fala dos entrevistados, a percepção de que os indicadores são organizados apenas “para receber” as comissões. Fato que, na fala de um dos respondentes, por si já ajuda a melhorar as condições de ensino no país. Os indicadores da dimensão 4 são verificados na avaliação *in loco* através da documentação fornecida pela

IES (com exceção da acessibilidade). Nem sempre é possível verificar a real aplicabilidade deles. Um exemplo é a disciplina de Libras, obrigatória nos PPCs como disciplina opcional, mas geralmente com pouca ou nenhuma procura por parte dos alunos.

Outra constatação que emergiu da pesquisa é a percepção dos respondentes de que a unificação dos instrumentos de avaliação de cursos em um único contribuiu para o processo avaliativo. Os avaliadores declaram que os critérios de análise se tornaram mais objetivos, com poucas margens para distorções. Esta unificação também possibilitou que as IES aprendessem com o processo avaliativo, respondendo à dimensão formativa prevista no projeto do SINAES. Esse aprendizado dá consistência ao ciclo avaliativo, reduzindo distorções e possibilitando a manutenção de um padrão mínimo de qualidade independente da região do país, do tamanho ou da organização acadêmica da IES. São raros os casos de IES que “forjam” ou “forçam” os avaliadores no sentido de um conceito que não condiz com o informado no sistema e-MEC ou a realidade da instituição ou curso.

Conclui-se que o Ensino Superior brasileiro tem enfrentado desafios desde sua gênese no império. No rol de desafios, cita-se a alternância de posicionamentos mais e menos centralizadores das políticas de avaliação e regulação da Educação Superior. A centralização permanece, oriunda dos governos da década de 1960, mas este fato não impediu a ampliação significativa no número de IES e oferta de vagas. Das políticas de avaliação vivenciadas, a mais recente, mais ampla e também mais longa é o SINAES. Dos pilares desta sistemática de avaliação surge o avaliador *ad hoc*, figura transitória, mas fundamental para a consolidação das políticas de qualidade do Ensino Superior brasileiro. Quiçá fôssemos mais ouvidos, mais solicitados, não apenas vistos como alguém que sai “a passeio”. O avaliador, também professor, coordenador de curso, ou membro de comissão de avaliação, tem muito a contribuir.

No cerne deste estudo empírico temos que a sistemática de avaliação de instituições e cursos evoluiu a partir da implementação do SINAES, sem entretanto, ampliar de forma significativa a qualidade destas instituições e cursos de ensino superior. Esta percepção valida a hipótese geral levantada neste estudo. São apontados como fatores que baseiam esta afirmação a percepção dos avaliadores respondentes desta pesquisa quanto aos aspectos operacionais da visita *in loco*, que apesar de apresentarem falhas, estão consolidados e assimilados por avaliadores avaliados. Os elementos avaliados a partir do IACG geralmente são bem pontuados pelas IES havendo poucas distorções na percepção dos

avaliadores. O número de IES ou cursos que tiveram conceitos 1 ou 2 também vem diminuindo nos últimos anos. Estes indicadores apontam apenas que as instituições e cursos de ensino superior brasileiras estão atingindo um “estado mínimo” sem que isto garanta a qualidade ou excelência das instituições e cursos avaliados. A sistemática de avaliação não dá respostas para a evasão, por exemplo, ou então para a concentração de matrículas em determinados cursos.

Fica então o desafio, para avaliadores, professores, gestores institucionais, alunos e todos os envolvidos na educação superior do país, que deixem sua parcela de colaboração para melhoria do ensino. Crer que uma ação externa realizada em ciclos, como a avaliação do SINAES, é suficiente para garantir o impulso necessário à melhoria contínua é no mínimo ingenuidade. Destaco neste estudo a percepção de que relançamos as bases, construir sobre elas é dever de todos.

6.2 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Como exposto na seção anterior deste trabalho e nos procedimentos metodológicos, este trabalho tem caráter exploratório, ou seja, pode ser considerado inicial. O avaliador *ad hoc* do SINAES tem papel fundamental no contexto da Educação Superior brasileira. Continuar a investigação de um sujeito com tamanha relevância é de suma importância para aprofundar conhecimentos a respeito de tão importante contribuição.

Detalhar aqui quais tipos de estudos “deveriam” ser feitos, que tenham relação direta com o avaliador *ad hoc*, seria pretensão do autor desta pesquisa. É fato que outros olhares podem ser lançados sobre a figura do avaliador, nos mais diversos campos do conhecimento. O que deixo aqui é mais um convite do que uma recomendação, já que, apesar das dificuldades citadas, o exposto na fala de muitos professores e colegas avaliadores é um total comprometimento e profundo conhecimento com a educação do nosso Brasil.

Recortes podem surgir a partir dos dados apresentados neste estudo, mas uma inquietação que surgiu ao longo da pesquisa, e que por fatores diversos não foi abordada, é o fato de que o avaliador, enquanto professor, é avaliador, desde que cumpra os requisitos normativos, legais e éticos e faça as três avaliações anuais mínimas para se manter no banco. A legislação prevê, entretanto, que um avaliador sem “vínculo” na graduação é descredenciado. Resumindo, o professor que por opção decide atuar na pós-graduação e no mercado de trabalho (provavelmente de IES privada) não pode mais, caso queira, avaliar? A pergunta que fica

é, o que ocorre com ex-avaliadores? E os que “desistem”? Está se formando uma “classe” de novos especialistas? Serão um dia “valorizados” ou “aproveitados” pelas IES? Enfim, é assunto para uma nova investigação!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. L. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003.** 2006. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.

ALVES, C. P.; COBRA, C. M. Políticas Públicas de Educação no Brasil: possibilidades de emancipação? **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 3, n. 1, 2015.

AMARAL, N. C. O vínculo avaliação-regulação-financiamento nas IES brasileiras: desafios para a gestão institucional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, v. 27, n. 1, 2011.

AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade.** Curitiba: Cortez Editora, 1991.

ANASTASIOU, L. G. C. Universidade brasileira: adoção de modelos e suas decorrências. **Revista de Administração Educacional, Recife**, v. 1, n. 3, p. 37-56, 1999.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. Eugênia. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papirus, 2001.p. 57-69.

ANDRIOLA, W. B.; LIMA, C. I. O Papel dos Coordenadores das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) na Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior (IES). **Revista Meta: Avaliação**, v. 5, n. 13, p. 46-68, 2013.

ARAÚJO, P.; JORDÃO, F. “Os Inempregáveis”: Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do não-emprego em licenciados portugueses. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 2, p. 289-314, 2011.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior**, p. 597-622, 2007.

ARAGÃO, J. E. D. O. S. As políticas de avaliação e a qualidade do ensino superior brasileiro na ótica dos gestores de cursos de graduação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, p. 51-65, 2012.

BALTAR, R.; BALTAR, C. S. A defasagem das ciências sociais no uso de recursos de informática para o ensino e a pesquisa no Brasil. **La Educación**, v. 144, p. 2, 2010.

BARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação**, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004.

_____. De exames, rankings e mídia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 863-868, 2008a.

_____. **Mapa do ensino superior privado**. MEC/INEP, 2008b.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 955-977, 2006.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

_____. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui**, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BARREYRO, G. B.; RISTOFF, D. I. Os bastidores do SINAES. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 295-351, 2015.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 2012.

BELMONTE NASCIMENTO, Z.; ZAMPIERI GROHMANN, M. Uma década de auto avaliação institucional: o que mudou na percepção dos docentes? **REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, 2014.

BERTOLIN, J. C. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, Campinas, p. 267-290, 2009.

BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. D. O.; RODRIGUES, A. C. D. M. Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação**, Campinas, p. 667-682, 2009.

BITTENCOURT, H. R. et al. Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 147-166, 2010.

BOMENY, H.. A reforma universitária de 1968, 25 anos depois. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 26, n. 26, p. 51-71, 1994.

BOTH, I. Da avaliação precursora ao complemento da avaliação: PAIUB e SINAES construindo pontes. **Avaliação**, v. 10, n. 4, p. 61-73, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 1997. (Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001).

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2001. (Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006).

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Presidência da República. Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso

do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regula os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2004a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: da concepção à regulamentação**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: roteiro de autoavaliação institucional**. Brasília: MEC/CONAES/SESU/ INEP, 2004c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC/CONAES/ INEP, 2004d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004e.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília: CONAES/INEP, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 1.751, de 27 de outubro de 2013. Divulga a relação nominal dos

avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out. 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 1.446, de 28 de dezembro de 2010. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 60, de 25 de março de 2011. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 48ª reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 157, de 22 de junho de 2011. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 51ª reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 418, de 11 de novembro de 2011. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 56ª reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 419, de 11 de novembro de 2011. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 56º reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 441, de 22 de dezembro de 2011. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 57º reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 273, de 07 de agosto de 2012. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 64º reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 32, de 04 de fevereiro de 2013. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 67º reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 66, de 26 de fevereiro de 2013. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior homologados pela CTAA na 69º reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria Ministerial Inep nº 225, de 07 de maio de 2013. Divulga a relação nominal dos avaliadores de cursos de graduação e de instituições de educação superior

homologados pela CTAA na 71ª reunião. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: instrumento de avaliação institucional externa. Maio 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 8 set. 2014.

BRITO, M. R. F. D. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 841-850, 2008.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, p. 43, 2009.

BROTTO, R. B. A Escola de Enfermeiras Luiza de Marillac e a Formação de Enfermeiras Católicas no Brasil (1930-1960). In: **XXIV Simpósio Nacional de História**, 2011, São Paulo.

CACETE, N. H. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui**, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2013.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013.

CALDERÓN, A. I.; PFISTER, M.; FRANÇA, C. M. Rankings acadêmicos na educação superior brasileira: a emergência de um campo de estudo (1995-2013). **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 11-30, 2015.

CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011.

CARDOSO, H. H. P. Narrativas de um candango em Brasília. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 163-180, 2004.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 713-732, 2008.

CARVALHO, C. H. A. D. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006.

_____. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006b. p. 125-139.

_____. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 58, p. 209-244, 2014.

CARVALHO, E. M.; GAMBOA, S. S. O estado da arte da produção do conhecimento sobre as ações afirmativas nas Universidades Estaduais paulistas. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 32, p. 169-190, 2015.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **RBHE**, n. 11, p. 169-174, jan./jun. 2005.

COUTINHO, Afrânio. **Universidade: instituição crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M. I. D. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007a.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. São Paulo, Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo, Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo, Editora UNESP, 2007d.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 357-377, 2014.

DE BRITO, R. M. **Da Escola Universitária Livre de Manáos à Universidade Federal do Amazonas: 95 anos construindo conhecimentos**. Manaus: EDUA, 2004.

DE CARVALHO, L. R. A educação brasileira e a sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 131-135, 2012.

DE LIMA, T. C. M. P. **O ensino superior de administração no Brasil e em Goiás: expansão, privatização e mercantilização no período de 1995-2006**. 2007, 446p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2007.

DA SILVA, M. G.; DA CONCEIÇÃO, S. G. Diferenças e desigualdades: o curso de Administração na UFAM. **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia**, p. 10, 2006.

DA SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011.

DA SILVA LOURENÇO, H.; CALDERÓN, A. I. Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 2, p. 187-197, 2015.

DAVEL, E.; DE SOUZA-SILVA, J. C. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização de ensino superior. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 1, p. 43-68, 2005.

DE JESUS, G. M. Construindo a cidade moderna: a introdução dos esportes na vida urbana do Rio de Janeiro. **Revista Estudos Históricos**, v. 13, n. 23, p. 17-40, 1999.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Situando o Campo. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. D. L. M.; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 435-464, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Vozes, 2000.

_____. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, v. 9, n. 1, p. 113-124, 2004.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo I.; ALMEIDA JR., Vicente de Paula

(org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Educação Superior em Debate, Brasília, v. 1, p.15-38, 2005.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

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

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DOS SANTOS, P. M. et al. Hábitos e percepção socioambiental de acadêmicos do curso de bacharelado em educação física de uma universidade pública de Santa Catarina. **CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 13, n. 2, p. 29-53, 2015.

DOS SANTOS ROSA, S.; ANGOTTI, J. A. P. Caracterização de modelos pedagógicos de educação superior a distância: um estudo de caso coletivo. **Revista Dynamis**, v. 19, n. 2, p. 35-45, 2013.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010.

DURHAM, E. R. A educação depois da nova constituição: a universidade e a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Aberto**, p. 10-17, 1989.

_____. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** São Paulo: USP/Nupes, 2003 (Documento de Trabalho, 3/03).

DUTRA, N. L. L. A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: limites e possibilidades. **Artifícios. Revista do Difere**, v. 2, n. 4, 2012.

EYNG, A. M. et al. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013.

FARIAS, G. O. et al. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em educação física. **Em. Educ. fis**, v. 22, n. 4, p. 497-509, 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, 2006a.

_____. A Universidade do Distrito Federal (UDF): construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006b.

_____. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista brasileira de história da educação**, v. 8, n. 2, p. 161-180, 2012.

FÁVERO, M. L. A.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, 2012.

FERREIRA, A. **Autoavaliação Institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES**. 2013, 109f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

FIGUEIREDO, C.; MOITA, M.; RODRIGUES, R. Caracterização do uso do YouTube pelas Instituições Universitárias. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 2, n. 1, 2011.

FRANCISCO, T. H. A. et al. A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 851-876, 11 2012.

_____. A colaboração do segmento privado da educação superior na proposta de democratização do acesso: um estudo da perspectiva sul catarinense. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 1, p. 79-105, 2014.

_____. et al. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, 2015.

FRIDMAN, F. Uma cidade nova no Rio de Janeiro. **Revista Acervo**, v. 22, n. 1, p. 139-152, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOLO, J. “SINAES” Intermitentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 851-856, 2008.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO, Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, 2010.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 275-298, 2002.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. D. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 171-190, 2012.

GOUVEIA, A. B. et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, 2005.

GROPPO, L. A. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 37-55, 2011.

GUERRA, M. P. et al. O consumo de tabaco numa instituição universitária: Prevalência e características do fumador. **Análise psicológica**, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2012.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAMID BETANCUR, N. E.; TORRES-MADRONERO, M. C. Acreditación de programas em ingeniería em la región: analisis comparativo. **Educación em Ingeniería**, v. 10, n. 19, 2015.

HOPFER, K. R.; MACIEL-LIMA, S. M. de. Grounded Theory: Avaliação Crítica do Método nos Estudos Organizacionais. **Revista da FAE**, v. 11, p. 15-24, 2009.

HORTALE, V. A.; MORA, J.-G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 937-960, 2004.

CAVALCANTI JÚNIOR, H. S. B.; FERRAZ, I. N. A expansão da educação a distância e o ensino superior no Brasil: caminhos tortuosos. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 49, 2013.

KARIN NUNES, A.; SCHMIDT, J. P. SINAES: da Concepção à Ação. Uma Análise a Partir da Experiência da Unisc. **Avaliação**, v. 12, n. 1, p. 91-109, 2007.

LAGE, M. C. Utilização do software Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD: Educação Temática Digital**, n. 12, p. 198-226, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Florianópolis: Editora Vozes, 2005.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 833-840, 2008.

LEVINE, D. M. et al. **Estatística: teoria e aplicações**. 5. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2008. 752p.

LIMA, E. F. **A contribuição do ensino superior ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no desenvolvimento regional do estado no período de 1996-2007**. 2012, 157 f. Tese (Doutorado em Economia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LIMANA, A. Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n.3, p. 869-873, 2008.

LUCKMANN, L. C.; BERNART, E. E. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 5, n. 2, p. 211-220, 2014.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, n. 8, p. 71-80, 1998.

MACEDO, A. R. D. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.

MACHADO, M. S. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, n. 4, p. 5, 2000.

MADEIRA, A. V.; MACEDO, R. S.; PACHECO, J. A. Identidade de professores universitários de ciências biológicas: hibridismo epistemológico e formativo? In: **XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação (CIEd), 2013. p. 2754-2768.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 845-866, 2004.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. D. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da unesa. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 81-98, 2013.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, 2015.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 56, p. 351-372, 2007.

MARINHO, A. et al. Programas de intercâmbio/cooperação internacional em lazer no contexto dos grupos de pesquisa nacionais da área. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 632-639, 2014.

MARINHO, A.; DOS SANTOS, P. M.; FARIAS, G. O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MATOS, D. A. S. **A avaliação no ensino superior**: concepções múltiplas de estudantes brasileiros, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela Anpae**, v. 27, n. 2, 2011.

MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2012**: Resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2011**: Resumo técnico. Brasília, 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2010**. Resumo Técnico. Brasília, 2012. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2009**. Resumo Técnico. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior, 2008**. Resumo Técnico. Brasília, 2009. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2007**. Resumo Técnico. Brasília, 2009. Disponível em:

<download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2004**. Resumo Técnico. Brasília, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2003**. Resumo Técnico. Brasília, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2002**. Resumo Técnico. Brasília, 2003. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumo_tec.xls>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Evolução da Educação Superior: Graduação**. Censo da Educação Superior. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 66, p. 117-149, 2003.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 6, p. 134-150, 1997.

MORAES, E. A. S. **O impacto da instituição de ensino superior no desenvolvimento local e regional**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas (RS). 2014, 165 p. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional. Porto Alegre, 2014.

NAGHETTINI, M.; PINTO, E. J. de A. **Hidrologia estatística**. Belo Horizonte, MG: CPRM, 2007. 552 p.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, n. 31, 2008.

NEVES, C. E. B. Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 21-44, 2003.

NUNES, E. O. **Equipe Técnica do Observatório Universitário**. Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, A. P. D. M. et al. Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 629-655, 11 2013.

PAULILO, A. L.; SILVA, J. C. S. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 127-143, 2012.

PEINADO, J.; GRAEML, A. R. Pesquisa, Ensino e Prática de Gestão de Operações: Consonâncias e Divergências entre Três Mundos. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 5, p. 627-649, 2014.

PEREIRA, L. D. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 422-429, 2009.

PIRES, V. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 263-268, 2004.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. D.; LARROSA, S. F. T. Avaliação institucional participativa. **Avaliação**, Campinas, p. 333-348, 2007.

QUEIROZ, F. C. B. P. et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ**, 2013.

RANGEL, M.; DO CARMO MACHADO, J. Avaliação Institucional: O modelo brasileiro. **Indagatio Didactica**, v. 6, n. 2, 2014.

REAL, G. C. M. Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 573-584, 2009.

RIBEIRO, J. L. L. de S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011.

RISTOFF, D. et al. BASIS: Banco de Avaliadores do SINAES e perfil dos integrantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 153-173, 2006.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **RBPG**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, 2006.

RODRIGUES, A. T. A força e a lei como instituições. Uma introdução à sociologia política de Max Weber. Mosaico. **Revista de Ciências Sociais**, Vitória (ES), v. 2, n. 1, p. 249-278, 1999.

RODRIGUES, M.; DE FREITAS, M. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 2, p. 284-301, 2014.

ROTHEN, J. C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p. 119-137, 2006.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, n. 65, p. 729-752, 2009.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. **Revista Série-Estudos**, n. 30, 2013.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro. **NUPEB, Documento de Trabalho**, São Paulo, v. 8, p. 91, 1991.

_____. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. **Ensino superior: expansão, diversificação, democratização**, Rio de Janeiro, v. 7, 2013.

SANTOS, C. D. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação à distância. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, A. P. D.; CERQUEIRA, E. A. D. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-17.

SANTOS, G. E. de O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SEGENREICH, S. C. D. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 47, p. 149-168, 2005.

_____. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio): pioneirismo e mudança. In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Aval Pol Públ Educ**, v. 17, n. 62, p. 55-86, 2009.

SEKI, A. L. S. Os debates parlamentares acerca da intervenção da união na educação pública de 1890 a 1905. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, 2010.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: Cortez Editora, 2014.

SGUISSARDI, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52

_____. Reforma universitária no Brasil–1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

_____. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SILVA, F. M. **Universidade e compromisso social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina no núcleo de estudos da terceira idade**. 2013, 185 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração. Florianópolis, 2013.

SILVA, I. M.; MARTINS, S. M. F.; OLIVEIRA, T. C. Vídeos promocionais das Universidades no YouTube. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 1, n. 1, p. 34-46, 2010.

SILVA, R. S.; NASCIMENTO, I. Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 37-47, 2012.

SILVA, T. T. F. da. **Configurações da ação do estado na educação superior: processos e regulação e avaliação institucional no Brasil (1853 – 2004)**. 2007, 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SILVEIRA BUENO, F. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi-guarani**. São Paulo: Saraiva, 1965.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5 ed, revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2009. 328 p.

SOARES, L. T. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. In: RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Flacso/Brasil-Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, 2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20-45, 12 2006.

SOUSA, J. V. D. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 242-256, 08 2009.

SOUZA, M. R. D. A.; MENEZES, M. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 84, p. 609-633, 2014.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 347-370, 2014.

SUELY, F. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 56, p. 161-189, 2006.

STEVESON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 1986.

TAVARES, M. D. G. M. et al. A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 92-105, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUFFANI, E. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **Revista SOLETRAS**, n. 17, p. 64-80, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

WALTER, S. A.; AUGUSTO, P. O. M. Prática estratégica e strategizing: mapeamento dos delineamentos metodológicos empregados em estratégia como prática. **RECADM**, v. 11, n. 1, p. 131-142, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECÔNOMICO
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

VOLUME 2

**Florianópolis
2015**

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Lauro Mattei.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Figueredo, Marcelo Salmeron

A AVALIAÇÃO IN LOCO DE CURSOS SUPERIORES BRASILEIROS NO
CONTEXTO DO SINAES : ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS
AVALIADORES EXTERNOS / Marcelo Salmeron Figueredo ;
orientador, Lauro Francisco Mattei - Florianópolis, SC,
2015.

730 p. 2V

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Ensino Superior Brasileiro. 3.
Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. 4.
Avaliador do SINAES. 5. Avaliação in loco de Cursos
Superiores Brasileiros. I. Mattei, Lauro Francisco. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Administração. III. Título.

MARCELO SALMERON FIGUEREDO

**A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DE CURSOS SUPERIORES
BRASILEIROS NO CONTEXTO DO SINAES: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DOS AVALIADORES EXTERNOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Administração e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de outubro de 2015

Marcus Venicius Andrade De Lima, Dr.
Coordenador do Curso.

Banca Examinadora

Prof. Lauro Mattei, Dr.
Orientador – CPGA/UFSC

Prof. Marcus Venicius Andrade De Lima, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Sérgio Luís Boeira, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Rudimar Antunes da Rocha, Dr.
Membro – CPGA/UFSC

Prof. Maurício Andrade de Lima, Dr.
Membro Externo – PPGA/UNISUL

Nério Amboni, Dr.
Membro Externo – ESAG/UDESC

LISTA DE QUADROS

VOLUME 1

Quadro 1 – Sistemas comparados de educação superior.....	50
Quadro 2 - Origem do Ensino Superior brasileiro 1808-1889	57
Quadro 3 – Primeiras universidades brasileiras	62
Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior – 1945 e 1964	64
Quadro 5 – Legislações do Ensino Superior no Brasil – Século XIX a 2004.....	76
Quadro 6 – Expansão do Ensino Superior brasileiro em número de estabelecimentos até 1960.....	78
Quadro 7 – Instituições de Educação Superior segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica (1971-1979).....	81
Quadro 8 – Evolução do número de IES por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-2012.....	83
Quadro 9 – Taxas de crescimento anual do número de IES e participação percentual de IES públicas e privadas de 1980 a 2012.....	87
Quadro 10 – Expansão das universidades, dos campi/unidades e dos municípios atendidos, incluindo a expansão prevista para 2014.....	91
Quadro 11 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados - Brasil 1933-2012	93
Quadro 12 - Evolução do número de cursos por natureza e dependência administrativa - Brasil 1984-1998.....	104
Quadro 13 - Evolução do número de cursos de graduação, por categoria administrativa - Brasil - 2002-2008.....	105
Quadro 14 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação presencial.....	107
Quadro 15 – Matrículas nos 10 maiores cursos de graduação a distância.....	108
Quadro 16 - Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira..	130
Quadro 17 – Transformações ENC-PROVÃO/ENADE: vigência de conceitos e índices.....	152
Quadro 18 – Famílias de critérios para seleção dos candidatos a avaliador do SINAES e respectivas ponderações	158
Quadro 19 – Estudos sobre avaliação do Ensino Superior SINAES ...	160
Quadro 20 – Relatos sobre a seleção para o Basis	194
Quadro 21 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com mais de 20 anos de experiência	212

Quadro 22 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com 11 a 20 anos de experiência	213
Quadro 23 – Relatos de treinamento e primeiras avaliações avaliadores com até 10 anos de experiência.....	215
Quadro 24 – afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 23.....	285
Quadro 25 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 23	287
Quadro 26 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 23	288
Quadro 27 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 24.....	290
Quadro 28 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 24	292
Quadro 29 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 24	294
Quadro 30 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 25.....	296
Quadro 31 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 25	298
Quadro 32 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 25	299
Quadro 33 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 26.....	301
Quadro 34 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 26	303
Quadro 35 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 26	304
Quadro 36 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 27.....	307
Quadro 37 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 27	309
Quadro 38 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 27	311
Quadro 39 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 28.....	313
Quadro 40 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 28	315
Quadro 41 – Afirmações dos respondentes de até 10 anos de experiência docente acerca da questão 28	317

Quadro 42 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 29	319
Quadro 43 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 29	321
Quadro 44 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 29	323
Quadro 45 – Afirmações dos respondentes com mais de 20 anos de experiência docente acerca da questão 30	325
Quadro 46 – Afirmações dos respondentes de 11 a 20 anos de experiência docente acerca da questão 30	326
Quadro 47 – Afirmações dos respondentes com até 10 anos de experiência docente acerca da questão 30	328

VOLUME 2

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	402
Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	406
Quadro 50 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)	409
Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)	411
Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)	421
Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)	429
Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)	433
Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)	442
Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)	449
Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)	453
Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)	463
Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)	469
Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)	473
Quadro 61 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)	478
Quadro 62 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)	481
Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	483
Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	488
Quadro 65 – percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)	491
Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)	493

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18).....	498
Quadro 68 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18).....	502
Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	504
Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	510
Quadro 71 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20).....	514
Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	516
Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	521
Quadro 74 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22).....	524
Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	526
Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	532
Quadro 77 – Percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23).....	537
Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	538
Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	544
Quadro 80 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24).....	548
Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	548
Quadro 82 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	554
Quadro 83 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25).....	557
Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	558
Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	564
Quadro 86 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26).....	570

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	573
Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	582
Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27).....	589
Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	593
Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	602
Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)	611
Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de ies nas avaliações (questão 29)...	615
Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29) .	621
Quadro 95 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de ies nas avaliações (questão 29)...	625
Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	625
Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	630
Quadro 98 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)	633
Quadro 99 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1990.....	647
Quadro 100 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1991-1998.....	648
Quadro 101 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2003.....	649
Quadro 102 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2004.....	650
Quadro 103 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2005.....	651
Quadro 104 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2006.....	652

Quadro 105 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2007	653
Quadro 106 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2008	654
Quadro 107 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2009	655
Quadro 108 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2010	656
Quadro 109 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2011	657
Quadro 110 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2012	658

SUMÁRIO

VOLUME 1

1	TEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	35
1.1	INTRODUÇÃO.....	35
1.2	QUESTÕES DE PESQUISA	42
1.3	OBJETIVOS.....	43
1.3.1	Objetivo Geral	43
1.3.2	Objetivos Específicos	43
1.4	JUSTIFICATIVAS.....	44
1.5	ESTRUTURA DA TESE	46
2	TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR	48
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR	48
2.1.1	O Ensino Superior Brasileiro no Período Monárquico (1808-1889)	54
2.1.2	O Ensino Superior Brasileiro na Primeira República (1889- 1930).....	60
2.1.3	O Ensino Superior Brasileiro na Era Vargas (1930-1945)	61
2.1.4	O Ensino Superior Brasileiro na Segunda República (1945- 1964).....	63
2.1.5	O Ensino Superior Brasileiro no Regime Militar (1964-1985) ..	65
2.1.6	O Ensino Superior Brasileiro de 1986 a 2002	69
2.1.7	O Ensino Superior Brasileiro desde 2003.....	71
2.2	EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	78
2.2.1	Expansão do número de IES.....	78
2.2.2	Expansão das Matrículas	91
2.2.3	Expansão dos Cursos de Graduação	103
2.3	SÍNTESE DA TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	109
3	AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO... 112	
3.1	BREVE HISTÓRICO.....	112
3.1.1	Primórdios da Avaliação do Ensino Superior Brasileiro	113
3.1.2	Autorização e Reconhecimento	120
3.1.3	A Avaliação do Ensino Superior dos anos 1980 aos anos 2000	125
3.2	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E LEGISLAÇÕES DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	130
3.3	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES	133

3.3.1	Atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação	137
3.3.2	Metodologia da Avaliação Institucional.....	141
3.3.3	Metodologia para Avaliação de Cursos Superiores.....	145
3.3.4	Banco de avaliadores do SINAES (BASIS).....	153
3.4	ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DO SINAES	160
3.5	SÍNTESE DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	170
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	173
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	173
4.2	GRUPO DE FOCO E QUESTIONÁRIO TESTE	176
4.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	179
4.4	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	181
4.5	MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	185
4.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	189
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO EMPÍRICO.....	192
5.1	SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES	192
5.2	PERFIL DOS AVALIADORES	216
5.3	PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS DA AVALIAÇÃO IN LOCO.....	224
5.4	PERCEPÇÕES DO AVALIADOR SOBRE A AVALIAÇÃO IN LOCO A PARTIR DOS INDICADORES DO IACG	251
5.5	PERCEPÇÕES EMERGENTES.....	283
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	329
6.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	329
6.2	RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	340
	REFERÊNCIAS.....	342









VOLUME 2

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa	383
APÊNDICE B - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto a seleção e capacitação de avaliadores	402
APÊNDICE C - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto aos procedimentos administrativos antes da avaliação <i>in loco</i>	433
APÊNDICE D - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos durante a avaliação <i>in loco</i>	463
APÊNDICE E - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos depois da avaliação <i>in loco</i>	473
APÊNDICE F - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – dimensão 1	483
APÊNDICE G - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 2	493
APÊNDICE H - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 3	504
APÊNDICE I - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Requisitos Legais e Normativos.....	516
APÊNDICE J – Questões emergentes da percepção do avaliador	526
ANEXO A - Leis, portarias, resoluções, pareceres e decretos que compõem o arcabouço legal da avaliação da educação superior.....	635
ANEXO B - Quadros Quantitativos de Evolução de Matrículas	646
ANEXO C - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG)	659

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

A avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES: análise das percepções dos avaliadores externos



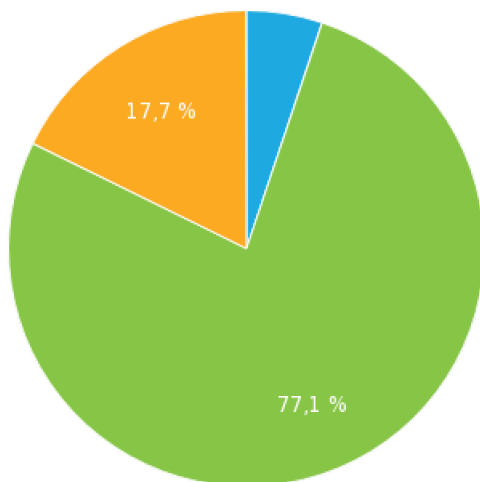
	Nome da pesquisa	A avaliação <i>in loco</i> de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES: análise das percepções dos avaliadores externos.
	Autor	Marcelo Salmeron Figueredo
	Idioma	 Português Brasileiro
	URL da pesquisa	http://www.survio.com/survey/d/G5Z4A8P1W4C9E1T9C
	Primeira resposta	23/10/2013
	Última resposta	08/11/2014
	Duração	381 dias

■ Visitas do questionário on-line de coleta de dados

2462	713	1749	117	28,9 %
Total de visitas	Respostas prontas	Respostas inacabadas	Apenas mostrando	Sucesso geral

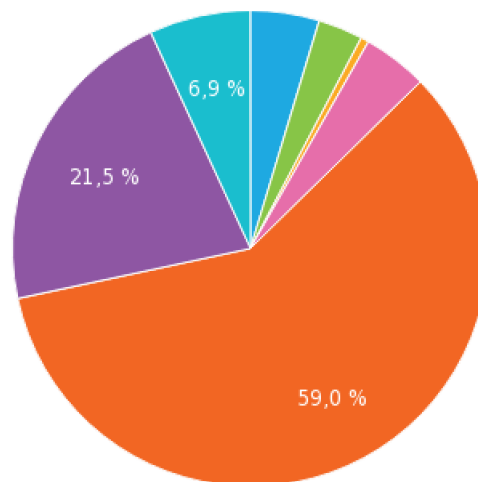
- Total de visitas (2462)
- Respostas prontas (713)

Total de Acessos



- Apenas mostrando (5,2 %)
- Incompleto (65,8 %)
- Concluído (28,9 %)

Tempo Médio de Realização



- <1 min. (4,7 %)
- 1-2 min. (3,0 %)
- 2-5 min. (0,6 %)
- 5-10 min. (4,4 %)
- 10-30 min. (59,0 %)
- 30-60 min. (21,4 %)
- >60 min. (6,9 %)

Avaliação in loco de Cursos Superiores Brasileiros no Contexto do SINAES: Análise das Percepções dos Avaliadores Externos

Caro (a) colega Avaliador (a), meu nome é Marcelo Salmeron Figueredo.

Sou Doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e como você Avaliador *ad hoc* do SINAES. Este questionário tem como objetivo pesquisar a Avaliação in loco de Cursos Superiores Brasileiros no Contexto do SINAES: Análise das Percepções do Avaliador, para elaboração de minha Tese, sob a orientação do Prof. Dr. Lauro Francisco Mattei. Solicito sua ajuda aplicando seu tempo e respondendo este BREVE questionário. A maioria das perguntas é OPCIONAL!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Professor (a) para participar desta pesquisa intitulada Perfil do Avaliador Institucional e de Cursos do SINAES, sob a responsabilidade do pesquisador Marcelo Salmeron Figueredo, Doutorando da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento deste instrumento de coleta on-line. Não existem despesas ou remunerações relacionadas a esta pesquisa. Este convite deu-se pela busca de portarias de nomeação de avaliadores ad hoc no Diário Oficial e e-mails disponíveis na web em perfis de LinkedIn, artigos publicados, sites de IES e outros. Os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do respondente será preservada, pois o instrumento de coleta não relaciona as respostas ao e-mail ou nome do respondente.

DECLARO ter lido o TCLE desta pesquisa, concordando em participar, sabendo que não serei remunerado e que minha identidade será preservada.

CONCORDO com o TCLE.

NÃO CONCORDO com o TCLE.

O contato com o autor desta pesquisa pode ser feito pelo e-mail: prof.salmeron@gmail.com.

SELEÇÃO E CAPACITAÇÃO DE AVALIADORES

1. Como foi o processo de "seleção" para o Basis. Por indicação, candidatura, outros?

2. Falando das primeiras avaliações... como foi "começar" a avaliar? Você se sentiu preparado? Como foram as capacitações?

3. Atribua um conceito em relação à capacitação dos Avaliadores:

1 2 3 4 5

Capacitação Presencial (1 muito ruim, 2 ruim, 3 neutro, 4 bom, 5 muito bom).

Capacitação On-line via Moodle (1 muito ruim, 2 ruim, 3 neutro, 4 bom, 5 muito bom).

Tempo decorrido entre as alterações nas Legislações e a realização dos treinamentos (1 muito ruim, 2 ruim, 3 neutro, 4 bom, 5 muito bom).

4. Baseado em suas respostas na questão anterior deixe sua opinião com relação à capacitação dos avaliadores. Questão OPCIONAL, mas APRECIAREMOS sua importante contribuição!

PERFIL DO AVALIADOR

5. Experiência como avaliador:

	Até 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	de 11 a 20 anos	+ de 20 anos
Tempo de atuação como Avaliador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Número aproximado de Avaliações de Curso ou de IES realizadas:

	Menor que 10	Entre 11 e 20	Entre 21 e 50	Acima de 50
Número de avaliações (por aproximação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Com relação ao seu tempo de atuação como docente (por aproximação):

	Não possuo	1 a 3 anos	4 a 10 anos	11 a 20 anos	+ de 20 anos
Experiência como docente em IES Públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência como docente em IES Privadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Com relação a sua formação acadêmica:

	Instituição de Ensino Pública	Instituição de Ensino Privada
Graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doutorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS DA AVALIAÇÃO

9. Considerando situação ocorridas ANTES do processo de avaliação in-loco:

	Ocorrem problemas com POUCA frequência	Ocorrem problemas com MUITA frequência	NUNCA tive problemas
Tempo decorrido entre a designação e a avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negociação de saída com a IES vinculada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo de emissão de passagens aéreas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reserva de hotéis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deslocamentos não aéreos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos iniciais entre pares de avaliadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos iniciais com a IES avaliada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Com base em sua resposta aos itens da questão anterior, cite, se assim desejar, algum evento relacionado a uma ou mais situações listadas. Se desejar você pode citar alguma situação não contemplada na questão. Questão OPCIONAL, mas APRECIAREMOS sua importante contribuição!

11. Considerando situação ocorridas DURANTE o processo de avaliação in-loco:

	Ocorrem problemas com POUCA frequência	Ocorrem problemas com MUITA frequência	NUNCA tive problemas
Visitas as instalações físicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumprimento da agenda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões com membros da IES, comissões, núcleos e outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões com alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões com membros externos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reuniões com dirigentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação com par avaliador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preenchimento do relatório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atribuição de conceito nos indicadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificação de documentação comprobatória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificação de atas de reuniões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema e-MEC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Com base em sua resposta aos itens da questão anterior, cite, se assim desejar, algum evento relacionado a uma ou mais situações listadas. Se desejar você pode citar alguma situação não contemplada na questão. Questão OPCIONAL, mas APRECIAREMOS sua importante contribuição!

13. Considerando situação ocorridas APÓS o processo de avaliação *in-loco*:

		Ocorrem problemas com POUCA frequência	Ocorrem problemas com MUITA frequência	NUNCA tive problemas
Deslocamento aeroporto	IES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reunião de encerramento		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fechamento do relatório		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação com par avaliador		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema e-MEC		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pagamento da Avaliação		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envio de originais de passagem SCDP (extravio)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prestação de contas e relatório de viagem		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reembolso de traslado rodoviário		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Com base em sua resposta aos itens da questão anterior, cite, se assim desejar, algum evento relacionado a uma ou mais situações listadas. Se desejar você pode citar alguma situação não contemplada. Questão OPCIONAL, mas APRECIAREMOS sua importante contribuição!

PERCEPÇÕES ACERCA DAS 4 DIMENSÕES DO SINAES

15. Em relação aos indicadores da Dimensão 1 (Deixar em branco os NSA do seu curso), Organização Didático-Pedagógica, como você classifica o instrumento de avaliação de cursos? Esta questão é OPCIONAL. Você também pode responder APENAS ALGUNS ITENS. Ao responder esta pergunta considere a FORMA AVALIATIVA do indicador. Use a questão seguinte para tecer seus comentários, caso deseje.

	Adequado para todas as situações que vivenciei.	Deveria sofrer alterações.
Contexto Educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas institucionais do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetivos do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perfil profissional do egresso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estrutura curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdos curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologia de atividades pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estágio curricular supervisionado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades complementares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho de conclusão de curso (TCC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio ao discente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de tutoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tecnologias de informação e comunicação (TIC's)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material didático institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Número de vagas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração com as redes públicas de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integração com o sistema local e regional dessaúde e o SUS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino na área dessaúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades práticas de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Use este espaço para comentar qualquer indicador relacionado à Dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica. Esta questão é OPCIONAL.

--

17. Em relação aos indicadores da Dimensão 2 (Deixar em branco os NSA do seu curso), Corpo Docente e Tutorial, como você classifica o instrumento de avaliação de cursos? Esta questão é OPCIONAL. Você também pode responder APENAS ALGUNS ITENS. Ao responder esta pergunta considere a FORMA AVALIATIVA do indicador. Use a questão seguinte para tecer seus comentários, caso deseje.

Adequado para todas as situações que vivenciei. Deveria sofrer alterações.

	Adequado para todas as situações que vivenciei.	Deveria sofrer alterações.
Atuação do NDE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação do (a) coordenador (a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carga horária de coordenação de curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Titulação do corpo docente do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percentual de doutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Regime de trabalho do corpo docente do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência profissional do corpo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência no exercício da docência na educação básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência de magistério superior do corpo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Titulação e formação do corpo de tutores do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência do corpo de tutores em educação a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Use este espaço para comentar qualquer indicador relacionado à Dimensão 2, Corpo Docente e Tutorial. Esta questão é OPCIONAL.

--

19. Em relação aos indicadores da Dimensão 3 (Deixar em branco os NSA do seu curso), Infraestrutura, como você classifica o instrumento de avaliação de cursos? Esta questão é OPCIONAL. Você também pode responder APENAS ALGUNS ITENS. Ao responder esta pergunta considere a FORMA AVALIATIVA do indicador. Use a questão seguinte para tecer seus comentários, caso deseje.

	Adequado para todas as situações que vivenciei.	Deveria sofrer alterações.
Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografia básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografia complementar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periódicos especializados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratórios didáticos especializados: quantidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratórios didáticos especializados: qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Laboratórios didáticos especializados: serviços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema de referência e contra referência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biotérios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratórios de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratórios de habilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protocolos de experimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comitê de ética em pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Use este espaço para comentar qualquer indicador relacionado à Dimensão 3, Infraestrutura. Esta questão é OPCIONAL.

21. Considerando sua experiência como Avaliador (Deixar em branco os NSA do seu curso), em uma análise sistêmica e global, de que forma você avaliaria o DESEMPENHO DAS IES AVALIADAS, quanto aos Requisitos Legais e Normativos? Esta questão é OPCIONAL. Você também pode responder APENAS ALGUNS ITENS. Use a questão seguinte para tecer seus comentários, caso deseje.

	No geral atendem com ações concretas.	Atendem de apenas de forma documental.	No geral não atendem a legislação.
Coerência do PPC com DCN's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todo corpo docente tem formação de pós-graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O NDE atende a normativa pertinente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A denominação do curso está de acordo com o Catálogo Nacional dos CST's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A carga horária do curso atende ao previsto nas resoluções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo de integralização do curso atende ao previsto nas resoluções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Disciplina de Libras na estrutura curricular do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Prevalência de avaliação presencial para EaD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22. Use este espaço para comentar qualquer indicador relacionado aos Requisitos Legais e Normativos. Esta questão é OPCIONAL.

PERCEPÇÕES DO AVALIADOR DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DE CURSOS

"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".

23. Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?

24. Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações in loco não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".

"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".

25. Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?

26. Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".

"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".

27. Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?

"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".

28. Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?

29. Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".

30. Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".

APÊNDICE B - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto a seleção e capacitação de avaliadores

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com +20 anos de Experiência	
1	O treinamento foi intensivo, 5 dias, em Belo Horizonte, muitas horas de trabalho, simulações, informações e farta disponibilização de material. Naturalmente a insegurança ao realizar a primeira avaliação é natural. Mas o fato de ser feita em duplas favorece que o processo seja coletivizado minimamente e a responsabilidade partilhada.
2	O primeiro treinamento preparou-me apenas parcialmente para a avaliação, mas tive grande ajuda da outra avaliadora com mais experiência em avaliações.
3	Não teve treinamento.
4	No início apesar de minha insegurança acompanhei um avaliador mais experiente. O treinamento oferece uma noção da logística avaliativa.
5	Senti-me preparado pela minha experiência, mas não havia treinamento.
6	O treinamento foi indispensável para formar a base do conhecimento para avaliar. Mas, o mais importante foi a experiência da colega de Comissão, na minha primeira avaliação.
7	O processo de avaliação é complexo e por mais objetivo que possa ser, não deixa de ser subjetivo. O início foi difícil, não me senti preparada o suficiente pelo treinamento, mas o começar a fazer, discutir com a equipe de avaliação, uns muito experientes, outros menos experientes e outros ainda com experiência similar, são enriquecedoras as experiências <i>in loco</i> , juntamente com a disciplina em ler sobre os critérios indicados pelo SINAES.
8	Recebi treinamento. No entanto, a realidade avaliada pareceu bem distante.
9	Participei de dois treinamentos: avaliador do Arcu-Sul e avaliador do Basis. No entanto, a primeira avaliação é sempre uma aproximação ao campo e existe certa insegurança sobre atuar de forma ética e técnica. Creio que a experiência anterior como docente e como administrador acadêmico (vice-chefia de departamento, vice-diretoria e diretoria de faculdade,

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com +20 anos de Experiência	
	coordenadora de curso) auxilia baste no direcionamento das atividades a serem cumpridas durante o processo de avaliação.
10	Tem muita informação. Algumas não muito úteis. Outras incompletas. Me senti preparado para o desafio, mas com formação/treinamento limitado.
11	Sim, pois fiz o curso de formação em Brasília. Além disso, procurei me informar sobre as leis, resoluções e portarias relativas à avaliação.
12	Não me sentia preparada, visto que o treinamento realizado há muito tempo, mesmo que em dois dias presenciais, carecia de atividades práticas fora do computador, isto é, o treinamento presencial objetivava o preenchimento do instrumento, não a avaliação em si.
13	Antes da primeira avaliação tive curso preparatório. Senti-me preparado para realizar a avaliação. O INEP sempre ao montar a equipe prioriza um avaliador experiente com outro menos experiente. Assim foi quando comecei, agora este processo não necessariamente acontece.
14	Treinamento INEP, que considere muito superficial. Não me sentia preparada em relação aos instrumentos de avaliação e aos procedimentos <i>in loco</i> .
15	Quase não houve treinamento. Com o acompanhamento do instrumento foram feitas as primeiras visitas
16	Na realidade, não. O treinamento, a meu ver foi muito rápido e elementar.
17	Participei de um treinamento realizado na capital em que resido. Embora nele tenha havido simulações, percebi que muitas situações você vai aprendendo. Não sei se por coincidência, no entanto nas avaliações institucionais de que participei sempre houve docentes que tinham uma experiência maior em relação a outros membros das comissões, às vezes iniciando nos processos avaliativos.
18	Senti-me mais ou menos preparado, mas como o processo não é nada difícil, pude realizar as avaliações aprendendo sempre. O treinamento aconteceu e, depende do interessado aplicar-se e entender o processo.

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com +20 anos de Experiência	
19	Parcialmente preparado, pois naquele momento tive apenas um único treinamento em Brasília.
20	A documentação e o treinamento auxiliam a ter segurança nas avaliações.
21	Fiz um treinamento que funcionou muito bem, simulando situações comuns nas avaliações. Eu me senti preparado, sim, embora sempre seja difícil avaliar, como também ser avaliado. Mas, com bom senso e conhecimento, tudo se resolve. Tive bons companheiros de avaliação, que ajudaram muito!
22	Estudei muito os dados da instituição e a legislação. Ainda procedo assim e por isso as avaliações das quais participo ocupam-me muito mais tempo prévio que aquele da visita.
23	Tivemos treinamentos prévios que subsidiaram as atividades além do manual
24	O início foi em projetos de credenciamento de EAD. Não houve capacitação formal (feita em serviço com profissionais mais experientes).
25	Um pouco preocupado nas primeiras avaliações, mas como os companheiros já eram mais experientes, foi muito instrutivo.
26	O primeiro treinamento foi muito esclarecedor das bases que constituíram o processo avaliativo. Depois houveram outros, em média muito pouco esclarecedores. Aprendi a avaliar no contato com outros avaliadores colegas, com alguma experiência como eu, em IES privadas e participando de CPA's entre outras atividades.
27	A participação de um outro colega com maior experiência foi fundamental. O treinamento é satisfatório, mas somente no uso é possível compreender os riscos associados a erros de avaliação.
28	Me sentia preparado. Os treinamentos foram importantes, porém o que valeu mais foi a experiência acadêmica-administrativa anterior
29	Considerando minha atuação na gestão de cursos no ensino superior em cargos de coordenação, direção e pró-reitoria de ensino, já possuía conhecimentos práticos e experiências com o trabalho de preparar a IES para o processo de avaliação externa. Também, a capacitação presencial e atividades de estudo de caso fazendo parte da metodologia da capacitação foi de suma importância para fortalecer essa prática. Mas a construção dessa

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com +20 anos de Experiência	
	habilidade e competência na função de avaliadora só foi possível através da prática como avaliadora e na troca de experiências com outros avaliadores mais experientes que fizeram parte da minha equipe de avaliação.
30	Minha primeira avaliação foi feita junto com um avaliador que já havia participado de algumas avaliações e ele me ajudou, embora eu já tivesse feito curso de capacitação oferecido pelo INEP.
31	Pela experiência que já tinha não houve nenhuma dificuldade. O treinamento foi muito rápido e se fosse um iniciante teria mais dificuldades.
32	Treinamento muito bom. Repetido quando aparecia novo instrumento de avaliação
33	Sem problemas. O treinamento foi bom. Lógico que com o tempo íamos pegando experiência.
34	Sim. Tive treinamento realizado em Brasília e depois via EAD, plataforma Moodle
35	O treinamento foi muito bom, de maneira que me senti seguro e preparado para desempenhar a função.
36	A época era tudo muito simples e manual. Trabalho realizado em formulários que após preenchidos eram encaminhados a SESU. Na perspectiva de evolução que as avaliações percorreram, observa-se que foram mantidos os princípios fundamentais.
37	A partir do treinamento realizado, foi tranquilo realizar as primeiras avaliações.
38	O treinamento foi amplo e esclarecedor. Me senti preparado para realizar as avaliações.
39	O primeiro treinamento foi bastante complexo, foi em 2005, 3 dias inteiros no MEC. Mesmo com treinamento intenso o formulário era realizado no Word, muito subjetivo, com muitas questões e com pouca clareza. O Parâmetro era a realidade de universidades federais sem respeitar as singularidades regionais e as situações das instituições particulares. Depois deste participei de mais 5 outros treinamentos.
40	Fui aprendendo com o tempo.

Quadro 48 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com +20 anos de Experiência	
41	Senti-me muito preparado e na minha primeira Avaliação tive como companheira uma colega experiente. O treinamento foi muito bom e esclarecedor. Mas prefiro os on-line pelo Moodle.
42	O treinamento foi fraco e a minha primeira avaliação foi bastante trabalhosa e complicada. Mas havia uma boa retaguarda por parte dos técnicos do INEP naquela época.
43	A minha primeira avaliação fui acompanhada de uma pessoa muito experiente no ensino. Não tivemos treinamento específico na época e fizemos a avaliação muito mais com o nosso conhecimento no ensino e na avaliação e respeitando as condições da instituição para o desenvolvimento do ensino de enfermagem com qualidade e competência.
44	Treinamento muito bom, dois ou três dias (não lembro mais) com pessoal capacitado. Senti-me preparado e seguro.
45	Os treinamentos são suficientes se o avaliador se dedica a leitura da legislação pertinente, me senti preparada quando comecei a avaliar.
46	Fiz todos os treinamentos presenciais. Eram bons, produtivos, você tirava as dúvidas na hora, mais à vontade...de forma que me senti preparada. Sinto falta da atualização/treinamento presencial.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com de 11 a 20 anos de Experiência	
1	O treinamento foi suficiente. Não estava preparado, mas consegui entender o processo pelos manuais e pela experiência dos demais.
2	Sim. O treinamento foi simples, mas efetivo. E trabalhar em dupla ajuda no esclarecimento de dúvidas.
3	Não, foi um tanto confuso inicialmente. O treinamento foi muito corrido ao meu ver, frente a responsabilidade.
4	A primeira avaliação ocorreu com muito pouco tempo entre ela e a designação, pois estava substituindo alguém que tinha desistido na última hora. Felizmente, a outra avaliadora já tinha algum conhecimento e pudemos desenvolver um bom trabalho e realizar

Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com de 11 a 20 anos de Experiência	
	uma avaliação de forma responsável. Depois vieram os treinamentos, que foram muitos úteis para melhor conhecimento dos instrumentos de avaliação e para sanar algumas dúvidas sobre todo o processo
5	Recebi durante as Capacitações as informações necessárias para "começar" a avaliar.
6	A utilização do instrumento foi fácil. Conhecer o processo e entrar em contato com colegas apenas <i>in loco</i> foi uma experiência diferente, mas lido bem, em geral. Acho o instrumento muito interessante. A IES que quiser trabalhar bem tem ali um ótimo roteiro. A Educação Básica também deveria ter um SINAES. Incomoda quando nos deparamos com as contradições nas relações, nas "brechas" que alguns colegas encontram para fazer o processo fora do combinado.
7	Fiz um treinamento de 2 dias no INEP. Me senti preparado.
8	Apesar de ter recebido treinamento/orientação, muitas situações distintas surgiram no processo de avaliação o que me levou e o grupo em muitas ocasiões a manter contato por telefone com a equipe do Basis em Brasília para esclarecimentos.
9	O treinamento foi suficiente, mas a prática apresenta questões que não podem ser previstas na formação. Acho que deveríamos ter alguma prática acompanhada no início.
10	Fui treinado em Brasília durante um dia. Todavia, o treinamento se dá do ponto de vista técnico e não político. O que se percebe muito é que a avaliação tem um caráter político. Também, o processo de uniformidade dos avaliadores é muito difícil de se conseguir.
11	O treinamento foi intensivo e satisfatório.
12	Achei o primeiro treinamento muito cuidadoso. Não tive problema com as primeiras avaliações acho que os maiores problemas estavam em acessar o sistema e no "mito" que se construía em torno da avaliação.
13	Sim. Obtivemos curso de formação. O treinamento foi muito bom.

Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com de 11 a 20 anos de Experiência	
14	Sim preparado para realizar a avaliação, o treinamento foi satisfatório em razão do pouco tempo para demonstrar todas as dificuldades que podem ocorrer no processo de avaliação de um curso.
15	Foi uma nova experiência. Estava preparado do ponto de vista de conteúdo, porém sem experiência real o que causou insegurança. O treinamento inicial foi presencial. O segundo treinamento também foi presencial. Os demais treinamentos e atualizações foram/são via plataforma do Moodle
16	O treinamento foi muito rápido e insuficiente. Não me senti preparada nas primeiras avaliações.
17	As primeiras avaliações foram norteadas com as experiências dos "pioneiros" da época do CEAU - época dos disquetes. Também utilizei experiências de coordenador de curso sendo avaliado.
18	O treinamento foi bom e presencial. Estudaram-se casos reais muito elucidativos de situações que podem ocorrer durante as avaliações.
19	Fiz treinamento e senti-me preparado quanto as atividades específicas da minha área de atuação.
20	Talvez por fazer parte já há algum tempo, todo o treinamento dos instrumentos e suas atualizações eram realizadas de forma presencial, com oficinas e simulações, mesmo nas primeiras avaliações eu buscava elucidar todas as dúvidas e tinha o hábito de ler todo o material postado pela instituição a ser avaliada, isso me dava a segurança necessária para realizar a avaliação.
21	Não me senti preparara, mas sempre tive interesse e faço as avaliações com muito prazer e vontade de acertar.
22	Houve um treinamento presencial, contemplando simulações de possíveis situações que podem ser defrontadas na prática do avaliador. O começo da atividade na função de avaliador, como toda nova atividade, me despertou certa apreensão. Entretanto, como diversas situações encontradas na prática já eram previstas, aos poucos fui me sentindo preparado para exercer a atividade e aplicar os indicadores de qualidade da educação superior conforme previstos nos instrumentos de avaliação.

Quadro 49 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores com de 11 a 20 anos de Experiência	
23	Achei superficial.
24	Iniciei em 2002. A capacitação foi presencial e muito boa. Ainda assim me senti insegura e disse isso ao colega da primeira avaliação. Ele assumiu a responsabilidade por me ensinar e fez isso de forma muito gentil e competente. Foi decisiva essa minha primeira experiência e eu fiquei mais confiante. Sempre achei que os novos avaliadores deveriam ter um tutor, por algum tempo, em virtude dessa minha experiência. No mínimo, os avaliadores deveriam ficar em experiência por algumas avaliações, fato que teria de ser do conhecimento da comissão.
25	Quando fui indicada, fui chamada pelo MEC para fazer uma capacitação em EAD. Nas primeiras avaliações a comissão era composta por 3 ou as vezes 4 componentes, e aprendi com os colegas mais experientes das comissões. Posteriormente participei de outras capacitações presenciais, porém estas capacitações geralmente são com grandes grupos e abordam as questões de forma muito geral. Em todas as capacitações em EAD, senti falta da mediação dos professores no Fórum de discussão. Existem situações em que precisamos de uma posição formal do INEP procedimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 50 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores de 0-10 anos de Experiência	
1	O treinamento deu uma ideia geral. Eu fui tomar conhecimento do processo com o colega da primeira avaliação.
2	O treinamento não foi bom. Faltou organização, cordialidade, ouvir as pessoas mais do que impor. Fiquei com má impressão do INEP. Decidi não participar de avaliações.
3	O treinamento foi muito esclarecedor: dois dias em Brasília. Fui avaliado pela primeira vez enquanto coordenador de curso e na semana seguinte fiz minha primeira avaliação - como avaliador, detalhe, era a primeira avaliação do meu parceiro também. Decidimos fazer 100% da avaliação em conjunto - deu muito certo!

Quadro 50 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores de 0-10 anos de Experiência	
	Ps. ajudou-me muito neste processo o fato de participar da CPA, forte na IES que eu estava/estou vinculado, assim como, ter participado no preenchimento de questionários na plataforma do e-MEC ...
4	O treinamento foi muito completo.
5	O treinamento foi curto, ainda no sistema anterior (Moodle), em um Hotel em São Paulo. Os próprios responsáveis por ministrar o curso não dominavam completamente o sistema.
6	Não estava muito confortável em minha primeira avaliação; mas dei sorte de estar com outro avaliador bem experiente, que me ajudou e me ensinou muito. O treinamento foi muito rápido e não abordou tem que penso ser muito importante: onde encontrar a "materialização" dos requisitos do instrumento (quais documentos do curso comprovam tal coisa!)
7	Me senti plenamente preparado devido atuar na área da Educação, onde a Avaliação é uma dimensão fundamental. O treinamento foi realizado na sede do INEP, em Brasília, durante dois dias e correspondeu as minhas expectativas, assim como o "Instrumento de Avaliação" produzido pelo INEP potencializa o processo de avaliação.
8	Na primeira avaliação o Coordenador designado foi um professor mais experiente da Universidade Estadual Paulista. Isso me garantiu conhecimento prático de avaliação. Foi, portanto, treinamento prático. Depois participei de uma outra avaliação, ainda como participante, cuja Coordenadora foi uma professora da universidade Federal do Pará, muito experiente por sinal. Nessa avaliação, os fundamentos e critérios aplicados ficaram mais consolidados. Essas avaliações forneceram conhecimentos práticos, a compreensão das dimensões utilizados nas avaliações.
9	O treinamento deixou muito lacunas e fiquei muito tensa na primeira avaliação.
10	Pouco preparado. Fiz a capacitação, mas o maior aprendizado foi na prática.
11	Razoavelmente preparado. Treinamento com cases
12	O treinamento foi muito superficial e os exemplares estavam fora de contextos reais ou plausíveis, por isso nas primeiras avaliações

Quadro 50 – Treinamento dos avaliadores e primeiras avaliações (questão 2)

Grupo de Avaliadores de 0-10 anos de Experiência	
	me senti despreparada. O apoio de outros avaliadores, mais experientes, com os quais trabalhei foi muito importante na constituição de minhas competências como avaliadora.
13	Sim, me sentia preparado, mas do ponto de vista de como avaliar. Tive um pouco de dificuldade no preenchimento do formulário on-line de avaliação, principalmente para redigir os campos discursivos e argumentativos, uma vez que na primeira avaliação fui convocado juntamente com outro professor que também não tinha experiência. Éramos ambos debutando na avaliação. Salvo as dificuldades, a primeira avaliação transcorreu sem problemas e a cada nova avaliação sentia-me me aperfeiçoando.
14	Como houve um intervalo de tempo muito grande entre a formação e a minha primeira avaliação, senti-me um pouco inseguro. O que ajudou foi o fato de eu fazer a avaliação com outro avaliador com mais experiência.
15	O treinamento pode ser melhorado. Seguindo o manual e o instrumento, a avaliação é um ato simples. A primeira avaliação é, e sempre será, uma incógnita. Mas, feita com atenção às normas, todas as demais tornam-se mais diretas e mais, muito, simples.
16	Me senti preparada e achei o treinamento bom.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
1	Deveria ouvir mais os avaliadores que são os que estão no front da avaliação.
2	Seria interessante que as próximas capacitações pudessem elaborar critérios de área em alguns temas, como, por exemplo, sobre o que seja produção técnica e cultural e distribuição de bibliografia básica e complementar.
3	São fundamentais pois são o único contato que temos com o pessoal técnico do INEP. Elas padronizam, temos oportunidade de trocar figurinhas com nossas experiências pessoais e "sentir" a política do INEP.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
4	As capacitações de que participei foram suficientes para o desempenho de minhas funções como Avaliador.
5	A capacitação presencial possibilita dirimir todas as dúvidas e a troca de experiências com instrutores e outros avaliadores são muito, muito importantes.
6	A capacitação dos avaliadores deve ressaltar a ética do avaliador; explicar a legislação atualizada e enfatizar que ele recebe diárias para a hospedagem e alimentação. Pois vários avaliadores estão deixando as IES arcarem com as despesas de estadia.
7	A capacitação é importante como meio de atualização. Porém, a forma presencial promove um intercâmbio entre os participantes o que é menos representativo via Moodle.
8	Efetuar capacitações presenciais e com mais ênfase em treinos práticos e descritivos.
9	Não há reciclagem dos avaliadores. Não podemos expressar as nossas duvidas pessoalmente com os pensadores do INEP. O 0800 é com burocratas que não entendem o contexto da dúvida, eles apenas dão ctr-c ctr-v do manual como resposta. Ha claramente quesitos equivocados, entre eles a produção dos docentes (quesito com erro de redação) e o 3.6 bibliografia básica, onde é impossível saber quem (número de alunos e cursos) em uma IES utilizam o mesmo livro do curso que estamos avaliando. Ou seja, não há como tirar estas duvidas com os dirigentes do INEP, os mesmos que nos capacitaram. O tira dúvidas do Moodle não funciona.
10	Realização de capacitações periódicas para troca de experiências e alinhar os procedimentos avaliativos.
11	Não é muito importante para avaliadores experientes. Mas é fundamental para avaliadores com menos de 5 anos no SINAES
12	Deveriam ocorrer mais frequentemente e com capacitadores com experiência de campo em avaliações.
13	Atendem razoavelmente as necessidades dos capacitandos.
14	A capacitação deveria ocorrer com mais frequência e, no caso da educação a distância, o INEP deveria se aprofundar mais no treinamento. Recebemos avaliadores para EaD que não conhecem EaD
15	Precisa ter o fórum virtual para tirar dúvidas

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
16	Acredito que a capacitação deve ser mais permanente, com chamadas e distribuição de documentos de atualização pela forma on-line e alguns eventos presenciais.
17	Poderia ser melhor.
18	A capacitação é mediana, muito focada em aspectos legislativos/regulatórios. Creio que INEP quer "amarrar" os avaliadores quando fazem a capacitação dos avaliadores, para que não venham a ter problemas com as inúmeras avaliações que terão para analisar. Participei de duas capacitações presenciais e uma on-line, e a impressão que tive é que o importante é aprender o "pedagoguês limítrofe".
19	A capacitação via Moodle atende mais ao pesquisador que dispõe de pouco tempo. As capacitações presenciais pouco acrescentam.
20	A capacitação tem sido adequada
21	São sempre produtivas e esclarecem bastante.
22	Poderia ser melhor se fossem periódicas. Não o é. Julgo importante capacitar não só com relação a instrumentos de avaliação, deveria ser mais profundo principalmente com base na legislação. Deveria ser elaborado aos avaliadores um "Vade Mecum" das legislações"
23	É boa. Infelizmente tem se procurado uma relação custo benefício
24	Deveria haver capacitação permanente, incluindo discussão sobre experiências adquiridas e constatações feitas pelos mesmos. A capacitação não deveria se limitar à mera transmissão de regras a serem obedecidas.
25	Este ano que voltaram a capacitar.
26	Ha necessidade de capacitações presenciais que propiciem discussão entre os avaliadores
27	Acredito que o custo da capacitação dos avaliadores tem interferido na quantidade de processos realizados, mas acredito que esses procedimentos são fundamentais para que se possam envolver os avaliadores no sentido do processo avaliativo, que não se restringe à regulação, mas que busca contribuir com o processo de emancipação das IES. Como sugestão eu abriria um espaço de interlocução entre avaliadores e gestores/coordenadores que passaram por processo de avaliação.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
28	Deveria ter mais treinamentos práticos presenciais e com casos práticos para ajudar na tomada de decisão.
29	As avaliações presenciais deveriam ocorrer após a realização de avaliações on-line a fim de que pudéssemos tirar as dúvidas e fazer simulações de situações reais.
30	Muito bom para tirar dúvidas e interagir de forma mais pessoal com o INEP.
31	Há uma preocupação permanente na padronização dos relatórios que indicam os conceitos avaliativos; e, portanto, cada vez menos o avaliador externo de fato seu conceito. De fato, os indicadores levam a um relatório que tendem a aprovação de um conceito, no mínimo, 3 - suficiente.
32	Embora uma reunião presencial seja dispendiosa, acredito que o retorno é mais interessante para os avaliadores, há uma maior troca de experiências.
33	Não tenho feito capacitações presenciais atualmente.
34	Acredito que alguns avaliadores necessitam de avaliações de forma mais constante. Já participei de avaliação em que um dos avaliadores demonstrou não possuir a capacitação necessária para atuar como avaliador.
35	Bom desempenho da equipe
36	As capacitações presenciais são mal direcionadas. Ficam discutindo muito os "rótulos" e entram muito pouco nos conteúdos. Não é muito diferente das capacitações on-line.
37	Falta capacitação presencial de forma mais frequente a fim de troca de experiências entre avaliadores
38	Sugiro fazer algum tipo de "mix", ou seja, manter as capacitações on-line, mas também explorara as capacitações presenciais.
39	Em relação a capacitação presencial ocorrida em 2010 - muito deficiente, muito curto o tempo e material inadequado. As capacitações on-line, muito simples, básica, sem reflexões para questões práticas.
40	Considero o treinamento dos avaliadores na forma presencial mais comprometedor, no sentido do envolvimento do avaliador com os objetivos do MEC/INEP

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
41	Caótica. Adapto muito bem em fazê-la on-line, em EaD. A presencial tem apenas a vantagem do tempo protegido "estamos ali para fazer isso". Minhas críticas são em relação à mudança constante de técnicos à nível central (MEC e secretarias) com um constante e desordenado recomeçar, sem planejamento, avisando em cima da hora para quem tem uma agenda preenchida para meses. Sou avaliador de cursos e de IES. Nunca participei de treinamento em relação à IES. Sou médico e avalio EaD. É mole?
42	Capacitação presencial importante devido a troca de ideias e o networking.
43	Considero a capacitação presencial melhor porque amplia a interação entre os participantes e os ministrantes.
44	Nas capacitações presenciais o avaliador tem condições de trocar experiências, tirar dúvidas e discutir o instrumento de avaliação com o objetivo de melhorá-lo.
45	Tendo em vista que, em treinamentos presenciais, poderão ser trocadas experiências entre os avaliadores, considero esta a forma mais válida de treinamento.
46	Em algumas situações falta objetividade e planejamento nas capacitações
47	Questões relacionadas a orçamento federal têm impedido uma melhor interação INEP - Avaliador de tal forma que se passou a se utilizar do Moodle, porém sem muito preparo técnico em ambas as partes.
48	O ideal seria todo ano proporcionar capacitação por grupo de avaliadores, ou seja, em cada capital.
49	Capacitação boa. Poderia ser melhor aproveitada presencial para algumas discussões não apenas do instrumento, mas para onde as avaliações institucional precisa caminhar.
50	As capacitações presenciais são imprescindíveis, pois há uma troca de conhecimentos entre os participantes o que a torna mais eficiente.
51	Não gostei da capacitação on-line, não havia interação daí eu preferir a presencial.
52	A capacitação, geralmente, considera apenas as questões técnico-burocráticas. Penso que os avaliadores, em função da experiência,

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
	deveriam contribuir com algumas questões que pudessem orientar as IES. O avaliador poderia agir também como orientador; desde que esta orientação não entre em aspectos ideológicos ou de paixões pessoais.
53	Penso que a cada nova legislação, portaria, decreto, normativas, os avaliadores poderiam ser comunicados, para fins de atualização. Para aquele avaliador que realiza visitas constantemente, o tempo fica mais escasso, para acompanhar as atualizações da legislação.
54	Quando acontecem são excelentes. Nos deixam mais seguros para o processo avaliativo. Gostaria, se possível, de um canal mais fácil de ágil para tirar dúvidas, caso aconteça.
55	A capacitação tem baixo aproveitamento em uma única etapa. Se feita em módulos, intercalado com um processo avaliativo ou mais de um, seria mais proveitoso.
56	Pode ser melhorada em relação a alterações que acontecem e o avaliador não foi capacitado e as vezes nem sabe do que se trata.
57	Deve ser presencial.
58	Acho que as capacitações deveriam ser contínuas.
59	Acredito que capacitações presenciais permitem um maior contato entre os avaliadores e INEP e isso permite que o avaliador entre em contato com seus pares e esclareça suas dúvidas num ambiente mais acolhedor do que o ambiente Moodle. Há espaço para inter-relacionamentos que permitem maior dinamismo ao processo avaliativo.
60	O treinamento e a atualização dos instrumentos são sempre necessários. Os presenciais são massificados e as vezes pouco produtivos. Aprendemos na pratica das avaliações. Os treinamentos on-line ainda são meio confusos e pouco aprimorados.
61	As capacitações são muito fracas pelo fato de serem muito espaçadas, acarretando uma quantidade enorme de conteúdos por capacitação.
62	Acredito que um encontro presencial com avaliadores de mesma área, para uma formação conjunta na área, seria muito importante. A troca de experiências é algo bastante louvável.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
63	AS capacitações devem ser mais frequentes e objetivas. Devem ser feitos estudos de casos, discussão e apresentação de situações possíveis após exposição da legislação em vigor.
64	Anteriormente, a capacitação presencial para avaliação era de três dias. Com o tempo, as atualizações passaram a ocorrerem em um dia e, mais recentemente, via Moodle. A vantagem do presencial é o contato e a troca de experiências entre os participantes. Normalmente, as capacitações ficam muito na dependência da equipe gestora e isso atrapalha um pouco pois acaba tendo um viés ideológico que, em alguns casos, prejudica algumas análises (problema público e privado ou público versus privado, por ex.). Isso piora no EaD pois não há troca de experiências ao menos incentivadas.
65	Vejo este item como importantíssimo, mas destaco também a atuação do avaliador em funções como Procurador Institucional e Presidente da CPA, pois além de manter o profissional atualizado em termos legais dá ao avaliador a chance real de estar de outro lado.
66	Acredito que o INEP deveria fazer uma avaliação dos atuais avaliadores. Em decorrência das deficiências das formações, há muitos avaliadores que não desempenham a função com a seriedade que ela merece, o que compromete todo o processo e contribui para o descrédito do sistema avaliativo e dos avaliadores que fazem o trabalho de maneira correta.
67	A capacitação trata os Avaliadores uniformemente e isso, via de regra, não é o que se verifica no conjunto. Seria necessário uma melhor seleção para a composição dos grupos de capacitação.
68	Há necessidade que os instrutores tenham feito avaliações em todas as modalidades e não apenas conhecedores do instrumento e titulados em educação. Ex: O instrumento avalia quantidade do acervo bibliográfico em relação aos ingressantes, porém não avalia a atualização deste e a relevância da obra em relação à missão, o perfil profissiográfico, e as diretrizes curriculares nacionais (isto jamais será observado nos procedimentos atuais).
69	Todas as alterações/atualizações na legislação devem ser informadas de imediato ao avaliador.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
70	A capacitação presencial permite uma melhor compreensão das orientações a serem repassadas além de permitir uma interação com a equipe. Também gostaria que as capacitações ocorressem logo após as alterações na legislação.
71	Os treinamentos são suficientes para treinar alguns aspectos do processo avaliador. No entanto, o avaliador, se quiser avaliar adequadamente necessita uma constante preocupação em se conservar atualizado.
72	Considero as capacitações presenciais importantes, porém com algo de fato novo para ser mostrado e em um tempo curto como um ou dois dias de capacitação. As capacitações on-line são mais eficientes, principalmente se o instrumento de avaliação não mudar significativamente.
73	As capacitações deveriam ser mais frequentes e rotineiras aproveitando o Moodle como espaço para troca de experiências e dúvidas. Há situações que poderiam ser trocadas entre os avaliadores. O instrumento nem sempre é claro o suficiente.
74	As capacitações poderiam ser mais frequentes e melhor preparadas. Já houve casos em que o padrão de resposta esperada não condizia com o que dispõem as orientações e diretrizes da avaliação.
75	Precisamos ter pelo menos uma vez no ano uma capacitação presencial
76	Acredito que a capacitação deveria acontecer a cada dois anos em razão das mudanças na legislação.
77	Os treinamentos acabam sendo redundantes para quem faz treinamento on-line e se mantem atualizado quanto as alterações legais. Na maioria das vezes não acrescentam muito, tendo em vista que as últimas alterações nos formulários e na legislação não foram drásticas, diria que as mesmas foram em caráter de adequação ao formulário.
78	Em meu entendimento a capacitação dos avaliadores é muito variável. Os cursos para a capacitação são muito "inconstantes": alguns são muito relevantes e adequadamente ministrados; outros são irrelevantes e inadequadamente ministrados. Creio que deveria ser ministrado um curso aos que ministram os cursos de capacitação.

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
79	O processo de formação de um avaliador não pode se dar de forma tão fragilizada como vem acontecendo. Muito do processo precisa ser melhorado, a iniciar por se agrupar os avaliadores de áreas específicas para que os olhares sejam calibrados e não haja discrepâncias tão grande em processos avaliativos. Essa é uma reclamação recorrente de IES que são avaliadas, rotulando-se grupos e/ou áreas com esse ou aquele perfil. Essa posição demonstra a fragilidade dos olhares e do empoderamento que por vezes acontece e são relatados nos processos.
80	Os treinamentos presenciais, são mais produtivos, visto que possibilita a multidisciplinariedade
81	Deveria o INEP retomar as capacitações presenciais sem, no entanto, abdicar do uso da capacitação à distância.
82	As capacitações presenciais é mais rica do que a feita a distância em termos de discussão e troca de experiências entre os participantes, mas pode ser continuada através de fóruns e redes sociais. Quando existem alterações na legislação e na ferramenta as capacitações devem ser feitas de forma mais rápida, para isto o uso de ferramentas de EAD é essencial
83	Às vezes o processo é cansativo e repetitivo sem que mudanças operacionais ou legais tenham sido introduzidas no sistema
84	Na atualidade é pertinente realizar capacitação na modalidade à distância, contudo continua sendo importante algumas capacitações presenciais.
85	A capacitação dos avaliadores deveria acontecer em menor tempo; utilizando as instalações regionais.
86	A capacitação precisa ser melhorada, e não concordo como é feita a escolha do avaliador pelo "sorteio", pois às vezes o avaliador é totalmente inexperiente o que acaba atrapalhando em vez de contribuir. Exercícios práticos colaboram mais com o conhecimento do que palestras.
87	Deveriam ser periódicas.
88	Tomando como referência as transformações na sociedade do conhecimento e a necessidade de atualização com relação as legislações educacionais vigentes, reconheço a urgência na Capacitação dos Avaliadores em caráter permanente, através de

Quadro 51 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de + de 20 anos de Experiência	
	diferentes recursos tecnológicos disponíveis, visando elevar os padrões de qualidade da educação e do ensino no país
89	A capacitação deveria ser ministrada por docentes que realmente utilizam o instrumento, os técnicos querem apenas fazer a aplicação de um questionário que, na maioria das vezes foge da realidade. E não ouvem aqueles que lá estão dando respostas evasivas ou muitas vezes nem tendo respostas para questões.
90	Muito incipiente. Tempo curto e on-line falta estrutura.
91	Deveria ocorrer com maior regularidade, com a exploração efetiva de casos, discussão entre os avaliadores e produção de consensos.
92	A capacitação presencial sempre é e será melhor que aquela através da plataforma Moodle. As discussões são mais objetivas e participativas, e permite conhecer os colegas de outras regiões/IES.
93	Considero os treinamentos insuficientes e superficiais, não preparando o avaliador para a realidade que encontrará na IES. A legislação está constantemente se adequando ou mudando e os treinamentos não acompanham essa realidade.
94	Considero que o INEP tem feito as capacitações necessárias. Tanto as presenciais quanto as realizadas na modalidade a distância foram muito importantes para mim, pois esclareceram como os itens devem ser corretamente avaliados. E também como as mudanças na legislação repercutiram sobre o instrumento de avaliação. De minha parte, poderiam ser feitas mais capacitações, inclusive com o intuito de reciclagem dos avaliadores, mesmo os mais experientes.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	A utilização da ferramenta Moodle não é funcional. Os exercícios propostos não são claros e não há qualquer auxílio dos tutores em nos orientar: olhando o sistema, a gente vê que alguns deles não acessaram o Moodle por um longo tempo antes da avaliação, tampouco depois. A gente consegue fazer os exercícios meio que na tentativa e erro, postando perguntas e reclamações que são respondidas pelos outros alunos (avaliadores), que também estão fazendo os exercícios. Aliás, sequer foi nos ensinado a usar o ambiente Moodle, que não é muito intuitivo. Enfim, pela minha percepção e pelos comentários de colegas, não é nada funcional. A capacitação presencial é ainda infinitamente mais eficiente que o ambiente Moodle.
2	Creio que a melhor forma de capacitação continua sendo a forma presencial.
3	A capacitação pelo Moodle não funcionou. As perguntas nunca foram respondidas, não havia atenção tutorial. Além disso, a troca que fazíamos na capacitação presencial, muitas vezes mais rica do que o material recebido, simplesmente deixou de existir. Lamento profundamente essa alteração metodológica.
4	Já houve capacitações canceladas. Outras são marcadas com apenas um mês de antecedência (impossível em nossa realidade acadêmica). Algumas foram muito boas outras seriam dispensáveis por repetiram o óbvio.
5	A capacitação dos avaliadores deve acompanhar sistematicamente as mudanças na legislação e no instrumento de avaliação, o que não se tem observado rotineiramente.
6	Precisa ser mais frequente.
7	O mais importante é que a capacitação ocorra com maior frequência.
8	As capacitações devem ser presenciais, proporcionar maior interação entre os avaliadores, para que os mesmos tenham um perfil avaliativo semelhante. Elaborar capacitações que tragam além do instrumento, outros aspectos relevantes para o ensino superior, que muitas vezes, estão implícitos nos aspectos "sistêmicos e globais" que alguns avaliadores não conhecem, ou não utilizam.

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
9	A capacitação se dá de maneira eficiente e satisfatória, de modo que caberá ao avaliador cumprir as prerrogativas dos instrumentos de avaliação no envolvimento com o trabalho. Penso que a aproximação teórico-prática se dará mesmo no momento da avaliação <i>in loco</i> , assim como o aprimoramento dos mecanismos de avaliação serão desenvolvidos com a experiência.
10	Nas capacitações "on-line" ocorrem erros e a dificuldade de um "apoio" é grande. Quando há dúvidas, as mesmas, geralmente, não são respondidas. Acredito o problema estar mais no formato inserido do que no curso propriamente dito.
11	A sistemática de avaliação deveria envolver mais os avaliadores em 2 fases até para que a IES pudesse corrigir o que fora desfavorável a ela.
12	A capacitação via Moodle é bastante genérica e apenas revisa conteúdos. Um fórum de experiências agregaria muito valor a formação do avaliador.
13	Percebo que alguns avaliadores não se preocupam em buscar atualizações sobre o assunto e nem mesmo se questionar sobre seu papel, acredito que o INEP deveria ser mais criterioso na seleção dos avaliadores e buscar treinamentos e avaliações constantes das capacidades destes.
14	Há que se priorizar capacitações presenciais inevitavelmente, são mais produtivas, a oportunidade de trocas e interações é muito importante.
15	Acredito que deveriam ter encontros anuais presenciais. Talvez sempre no início do ano, objetivando uma atualização das posturas avaliativas e troca de experiência com os demais avaliadores.
16	Acho que deveria ser mais frequente, mesmo não havendo mudanças no instrumento. A capacitação é sempre uma oportunidade para troca de experiências.
17	Deveria haver capacitações mais frequentes e realizadas regionalizadas (próximo de onde o avaliador reside). Evitaria custos adicionais ao INEP. Atualmente só ocorrem em Brasília.
18	Acredito que os treinamentos dos avaliadores devam ser realizados constantemente para que as políticas de avaliação sejam atualizadas frequentemente. Esta interpretação se deve a alguns

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	fatos, como; abrangência territorial das avaliações, filosofias diferenciadas das IES, frequência das designações dos avaliadores, etc...
19	Penso que na primeira capacitação seria necessário grande detalhamento dos itens avaliados e norteadores para minimizar aspectos subjetivos. Na minha experiência isso não aconteceu e tive que aprender com colegas mais experientes, o que não significa que estava correto.
20	Acho a capacitação na modalidade EAD prática e eficaz.
21	Considero que seria fundamental mais encontros presenciais com troca de experiências dos avaliadores. É necessário entendermos em conjunto que a avaliação é sobretudo um ato acadêmico e científico que não deve ser motivada por questões subjetivas ou emocionais, ou seja de norte a sul do país existe um referencial mínimo de qualidade que toda IES deve atingir caso deseje ofertar um ensino de qualidade.
22	Eu participei de capacitações no início, o que foi muito importante, principalmente na troca de experiências e aprendizado entre pares. A última capacitação que participei on-line foi interessante, mas as trocas com os colegas, na minha opinião, são imprescindíveis.
23	Nas capacitações não há espaço para discussão da metodologia de avaliação. Na última alteração do instrumento, os avaliadores simplesmente não foram ouvidos.
24	As avaliações presenciais são praticamente ausentes e as on-line deixam muito a desejar
25	Por mais oneroso que seja, as capacitações presenciais são necessárias.
26	Acredito que o ideal seria a possibilidade de treinamentos presenciais a cada 2/3 anos.
27	Necessidade de maior troca de vivência e experiência entre INEP e avaliadores.
28	Creio que o avaliador deve se manter constantemente atualizado em relação às alterações na legislação. Mas entendo que isso nem sempre é fácil se o mesmo não trabalha diretamente com legislação na sua IES. Eu reviso a legislação periodicamente, mas creio que seria interessante o INEP enviar por e-mail as alterações

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	relacionadas com o trabalho do avaliador, com link para a nova legislação. Já fiz avaliações em que o (s) outro (s) avaliador não tinha conhecimento de alterações, que eu só conhecia por ter precisado tratar na minha IES de origem. Creio que isso seria muito proveitoso para o processo.
29	A capacitação é muito malfeita, não dá oportunidade aos avaliadores tirarem dúvidas ou colocarem suas opiniões para a melhoria do instrumento de avaliação.
30	Compreendo que a capacitação não deveria ser somente de aspectos pontuais ou de elementos relacionados somente ao questionário. A capacitação para avaliação deveria ter um módulo básico sobre a teoria de avaliação institucional, as peculiaridades, amplitude e complexidade a atitude do avaliador. Nos treinamentos iniciais, geralmente a ênfase é mais no instrumento de avaliação, deixando de fora elementos importantes relacionados com o processo complexo de avaliar. Por isso, o comportamento nas avaliações acaba sendo muito heterogêneo, dependendo do background do avaliador e de qual é a sua concepção (se é que a tem) de avaliador.
31	São muito teóricas e não permitem uma avaliação pontual do conhecimento dos avaliadores
32	Acho melhor a capacitação presencial e num período mais curto, as vezes existem mudanças no instrumento e fizemos avaliações sem capacitação. O momento presencial propicia a troca de experiência e uma maior proximidade com os gestores do INEP.
33	As capacitações deveriam ser (mais) presenciais e mais frequentes.
34	Os treinamentos presenciais são cada vez mais escassos e a os treinamento on-line não são muito eficientes - dificuldade de comunicação com os facilitadores e retorno das avaliações (notas de desempenho).
35	Os treinamentos presenciais poderiam mais frequentes, com estudos de casos "reais".
36	As capacitações estão diminuindo. Sinto falta de capacitações que permitissem discussões sobre o instrumento.

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
37	Capacitação? Isso é brincadeira. Na última não era necessário nem ler os documentos para preencher o questionário. Elas têm piorado radicalmente ao longo dos anos!
38	Penso estar adequado a sistemática do INEP, mas deveria existir um grupo de discussão para troca de experiências.
39	Cursos EAD associados aos prazos e períodos escolhidos para a realização dos mesmos (P. Ex. ocorrem sempre em fim de semestre onde as funções e obrigações do avaliador, somadas as atividades de fim de semestre do professor em sua respectiva IES atrapalham o empenho e dedicação aos cursos). Cursos presenciais, são intensivos, exigem mais e a dedicação do avaliador é maior.
40	As capacitações on-line são um bom avanço no processo de atualização dos avaliadores, porém, muitas vezes o tempo decorrido é longo e os avaliadores atuam de maneira defasada.
41	Considero que existe uma interferência pessoal da pessoa que está ministrando a capacitação dos avaliadores e dos próprios avaliadores. Como se as decisões pessoais prevalecessem sobre o instrumento de avaliação
42	As capacitações, presenciais e on-line, deixam a desejar no que diz respeito à prática. Ressaltando-se, ainda, que nas avaliações foram elaboradas questões equivocadas, levando à anulação destas.
43	A capacitação presencial é muito mais operacional, pois podemos tirar dúvidas e trocar experiências imediatas com colegas, ao passo que no Moodle nem sempre os feedbacks vêm a tempo.
44	A capacitação é importante. Os custos de uma capacitação presencial são maiores, mas às vezes, poderia ser feito um encontro para sinalizar mudanças de grande monta. Também é preciso mais celeridade no processo de capacitação com novas exigências. Por exemplo: há toda uma discussão acerca da Portaria 1224/13 sobre acervo acadêmico e não recebemos capacitação a respeito, enquanto as IES (particulares) já fizeram até cursos patrocinados por entidades de classe.
45	As capacitações realizadas são sempre de grande valia, pois propiciam a ampliação de conhecimentos concernentes ao tema avaliação; oportunizam a atualização de informações e, quando presenciais, oportunizam maior contato, conhecimento e troca de informações entre os colegas avaliadores.

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
46	Deveria haver maior iteração entre os avaliadores e instrutores. Dúvidas na capacitação via on-line é deficiente.
47	Participei de muitas capacitações. Inicialmente eram problemáticas pois não se tinha acesso ao instrumento on-line, para esclarecer dúvidas surgidas. Ficava no plano da suposição. As últimas capacitações presenciais, com grupos menores, foram muito boas e produtivas. As capacitações on-line versaram sobre a legislação e situações prováveis no preenchimento do formulário. O aspecto negativo é que não postam no Moodle o feedback de seu desempenho.
48	Acho importante treinamentos mais frequentes e atualizações constantes.
49	As capacitações via Moodle tem sido proforma e muitas vezes repetitivas pouco acrescentando ao trabalho real em campo. As capacitações presenciais ao menos permitiam a colocação de dúvidas e uma maior aproximação com a equipe do INEP
50	Considero as avaliações presenciais mais produtivas do que aquelas que são realizadas à distância.
51	Na minha opinião, as capacitações presenciais e com um número menor de avaliadores tende a ser mais eficiente, embora o custo às vezes seja muito elevado.
52	A capacitação tem melhorado a cada novo episódio. Isso decorre inclusive da inserção da cultura de avaliação no espaço acadêmico e governamental.
53	Seria importante na capacitação discussões de cases reais polêmicos em avaliações anteriores, em formato de oficinas de trabalhos.
54	Em função das constantes mudanças legais, considero que as capacitações são insuficientes. Participei ao longo de 10 anos de apenas 2 presenciais. Soluções simples podem melhorar tal quadro, como um jornal eletrônico de informes, de relatos, de FAQs, dentre outros. Receber os informes é muito mais prático que ir a fóruns, etc. Muitos esquecem que os avaliadores possuem uma carga de trabalho imensa, e pouco tempo às vezes para buscar essas informações que poderiam ser sistematicamente enviadas. A comunicação é deficiente com o INEP/DAES, claro, que em função da alta demanda de trabalho interno e possivelmente o

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	corpo técnico pequeno para o número elevado de demandas. A reformulação de indicadores ainda segue uma lógica de consulta de "experts", e erros graves permanecem e se perpetuam. Acredito que os avaliadores pudessem ser mais consultados e suas experiências e opiniões levadas em consideração.
55	A capacitação deveria envolver elementos multimidiáticos, e não apenas avaliações presenciais ou via Moodle, utilizando recursos mínimos da ferramenta.
56	Considero que a capacitação on-line, embora prática e bem menos onerosa para o governo, não tem a mesma eficácia da capacitação presencial.
57	Em regra, são muito fracas, valem mais pela convivência com os colegas. Já houve instrutores incompetentes que ficavam a repetir o manual. Isso eu poderia fazer, ler, em casa... falta discussão crítica sobre os instrumentos.
58	A capacitação presencial permite melhor interação entre gestores e avaliadores, reconhecimento dos atores do processo avaliativo, melhor esclarecimento e discussão das mudanças propostas. Em caso de pequenas alterações o Moodle é suficiente e agiliza o processo.
59	A capacitação via Moodle foi complicada, pois mor no interior da Bahia em uma região onde a internet não funciona, e quando funciona é muito lenta, portanto não consegui concluir as avaliações em tempo hábil, não consegui responder todas as questões nas duas capacitações realizadas. Quanto ao tempo realmente foi muito demorado!
60	Creio que a exata relação entre experiência institucional, a ponderação entre as questões locais e legislação, acrescidas do diálogo entre os avaliadores darão uma ponderação melhor a cada situação. Assim, os cursos de capacitação são referências, mas falham pela desorganização e tempo para a realização de tarefas. Já os cursos presenciais possuem datas muito fechadas que impedem aqueles que tenham compromissos e/ou são sempre em datas pouco flexíveis, favorecendo ao INEP e desconsiderando que os avaliadores também têm calendários em suas instituições.

Quadro 52 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
61	O retorno acerca de equívocos que possam ser cometidos no processo de treinamento é praticamente nulo. Esse retorno é importante para qualificar nossa ação.
62	As capacitações que participei pessoalmente foram muito boas, as "on-line" muito ruins, pouco proveitosas, além de muito mal explicadas e cheias de erros graves de português, o que considero 1 absurdo!
63	Fiz uma capacitação presencial de três dias em Brasília, em contato com vários colegas. Revisamos todo o instrumento, estudamos juntos a legislação vigente. Depois disso, atuei intensamente como avaliadora até 2004. Com o SINAES, fiquei quase 3 anos sem avaliar. Aí, fiz uma nova capacitação presencial, de um dia, em Porto Alegre, para mais de 200 pessoas! Foram algumas conferências, sem oficinas, nem interação. Saí decepcionada! Fiz mais algumas avaliações, mais uma capacitação (de um dia ou um dia e meio) em Brasília, onde percebi uma enorme dificuldade dos colegas com questões bem básicas... depois disso, tentei fazer várias capacitações on-line e não consegui completar nenhuma! Não tínhamos apoio, nem tutoria, não se entendia nada... tinha a sensação que eram cerca de dez mil professores avaliadores juntos... os fóruns eram incompreensíveis! Enfim, foi um horror! Desde então, nunca mais fiz avaliações, nem participei de capacitações. Daí, comecei a me dar conta que alguns colegas estavam participando de processos de avaliação sem terem se inscrito no sistema, nem feito avaliações... não entendi mais nada! Existem capacitações atualmente? Estão sendo feitas avaliações? Quem designa as comissões? Como são designadas? Enfim, tenho mais dúvidas do que respostas...

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
1	Fazer levantamento, ou seja, diagnóstico prévio, para conhecer as necessidades dos avaliadores. Desenvolver treinamento em conformidade com as necessidades dos avaliadores, bem como às mudanças que geralmente ocorrem. No processo de capacitação on-line, maior abertura para fóruns.
2	Deveriam ser mais frequentes.
3	No início tivemos capacitações frequentes, mas nos últimos anos foi quase nula. Reciclagem e atualização contínua é sempre importante.
4	São poucas as capacitações presenciais, que são essenciais para troca de experiências e conhecimento dos profissionais do MEC e INEP
5	Tem que ser dinâmico e mais interativo. Não gera discussões entre os pares.
6	Poderiam ser mais frequentes e contextualizadas com a realidade da avaliação. Boa parte das capacitações se relacionam a apresentar os instrumentos "novos", que acabam a ser compreendidos apenas na avaliação em loco. Os problemas enfrentados por avaliadores e IES não são pauta das capacitações.
7	As capacitações funcionam razoavelmente bem. Dou preferência para as presenciais, pois considero que o aprendizado é melhor fixado.
8	Penso que deveria haver um contato mais dinâmico entre a coordenação de avaliação e os avaliadores.
9	Poderia haver capacitação presencial com mais frequência
10	Acho q todas as mudanças de legislação, boas portarias etc. Deveriam ser encaminhadas p a caixa e-MEC do avaliador.
11	As reuniões presenciais devem ser mais objetivas. E as capacitações no Moodle precisa sofrer alguns ajustes.
12	O primeiro dia foi ocupado por falas bastante genéricas e cansativas, porém, no segundo dia foram apresentadas muitas situações e exemplos práticos, capacitando-nos a agir de modo a atingir o mais plenamente possível os propósitos de nossa função (e, por isso, o conceito 5). A capacitação via Moodle é importante para nos mantermos atualizados mesmo à distância, porém tem um formato que às vezes não reforça plenamente o que precisamos

Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
	fixar: algumas questões não esclarecem bem o que é pedido e, pior, a possibilidade de se contentar com uma nota inferior a 100% na nossa avaliação deixa avaliadores sem o preparo em questões importantes (ocorreu com colegas de avaliação que não tinham preparo para pontuar corretamente a bibliografia ou o Corpo Docente, embasando-se em subjetividades).
13	A capacitação é muito importante para o aprendizado teórico. Entretanto, acredito que na avaliação in loco que o avaliador consegue um melhor entendimento do que foi apresentado na capacitação.
14	Ambiente Moodle pouco interativo.
15	Algumas capacitações podem ser feitas on-line. Entretanto outras, que envolvem principalmente as mudanças do instrumento de avaliação, deveriam ser mantidas presencialmente. O tempo para realizá-las, com estudos de caso para os avaliadores praticarem e dirimirem suas dúvidas deveria ser ampliado.
16	As capacitações presenciais de que participei foram muito boas, mas com gestão do tempo inadequada. Isto impossibilitou abordar todos os conteúdos previstos. No caso das capacitações via Moodle, embora o material disponibilizado fosse excelente, os textos de algumas questões estavam muito mal elaborados, quase incompreensíveis.
17	No caso das capacitações presenciais, entendo que são muito importantes. Porém, quando de suas realizações, são fornecidas muitas informações em muito pouco tempo, o que acaba prejudicando o aproveitamento. Mas, elas são imprescindíveis, ainda que as tecnologias ofereçam alternativas interessantes, com os Ambientes Virtuais de Aprendizagens.
18	Fiz apenas uma capacitação de um dia em Brasília e outra via Moodle. Ambas foram importantes, porém o que foi preponderante no processo foi ir a campo e trabalhar. Cada uma das avaliações que fiz foi muitíssimo importante para minha formação profissional e pessoal e o amadurecimento do processo como um todo foi muito grande.
19	Quando fiz a capacitação, fiquei com muitas dúvidas e achei que deveriam ter dividido o grupo de reciclagem e grupo de formação

Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
	e capacitação. Para o grupo de formação, que era meu caso, deveríamos ter recebido maiores informações.
20	A capacitação presencial tem um impacto maior pois possibilita que os avaliadores possam trocar impressões de forma mais intimista e deveria ocorrer com maior frequência.
21	Acredito que as capacitações presenciais sejam muito mais produtivas, pois permitem a discussão e troca de experiências entre os avaliadores. As avaliações aplicadas na ferramenta Moodle são extremamente protocolares e pouco contribuem para o crescimento do avaliador.
22	Dependendo da alteração na legislação, por vezes decorre muito tempo até um novo treinamento. Com relação ao treinamento do Moodle ele é muito ruim (parece apenas garantir que as pessoas leram os documentos). Se o INEP não confia que os avaliadores estudem a legislação antes das avaliações deveria descredenciá-los e não obrigar a todos a fazer esta formação. Já fiz avaliações com pessoas sem o menor entendimento dos instrumentos.
23	Já realizei a capacitação no "Grupão" (Centenas de pessoas na academia de tênis, em Brasília), na sede do INEP, em um grupo de 25 avaliadores, e pela plataforma EaD. Diante dessas experiências, acredito que a primeira capacitação do novo-avaliador deva ser presencial, em um grupo pequeno 20-30 docentes. As demais (semestrais) via plataforma EaD, e uma com um "grupão" a cada 3 ou 4 Anos.
24	Considerarei as capacitações que fiz via Moodle precárias. Com bom material, mas bastante deficientes em termos de acompanhamento e avaliação. A capacitação presencial que realizei quando me tornei avaliador foi muito boa. Embora mais custosa, a capacitação presencial, com apoio on-line, deveria ser mais frequente.
25	Participei de um treinamento presencial único, no início e foi bem importante para conhecer as pessoas, tirar dúvidas. Os dois outros que fiz pelo Moodle me obrigaram a ler os materiais, me atualizar, mas não se pode tirar as dúvidas e os exercícios são bobos e as vezes inúteis para fazer pensar. Só nas avaliações que nos damos conta. E, o instrumento muda mais do que as capacitações. Deveria

Quadro 53 – Percepção dos avaliadores sobre capacitação presencial e on-line (questão 4)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
	haver mais comunicação entre os treinamentos, envio de documentos etc.
26	Nem sempre as mudanças nos instrumentos são acompanhadas de capacitações que deem conta das necessidades dos avaliadores, principalmente para aqueles que não possuem nenhum conhecimento na área de avaliação. As capacitações on-line poderiam ser mais exploradas. As capacitações presenciais às vezes ficam muito genéricas.
27	Acredito que deveria ser continua.
28	A capacitação deveria ser constante e não apenas esporádica.
29	On-line, nunca fiz. Falta divulgação e disponibilização mais clara como opção. As duas capacitações que fiz: a primeira foi muito ruim, a segunda foi excelente. São Paulo Capital merecia ter mais capacitações (minha dificuldade é o deslocamento).

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE C - Respostas Qualitativas do Questionário na Íntegra quanto aos procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco*

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação *in loco* (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	Já tive situações em que a avaliação foi confirmada pelo INEP 2 dias antes da viagem. Pensava que a mesma nem ia mais acontecer. Aceitei um convite para ser preletor em uma cidade e o INEP me fez voltar a minha cidade para ter que sair de lá, sendo que seria mais barato, prático eu sair de onde estava, Rio de Janeiro. Isso prejudicou meu estado físico.
2	As avaliações deveriam ocorrer, preferencialmente, em períodos de recesso acadêmico, como nos meses de fevereiro, julho, final de novembro e dezembro.
3	Uma vez avaliando em Minas me compraram a passagem aérea de volta partindo do Santos Drummond, no Rio. Cheguei à rodoviária de Juiz de Fora, fora dos horários de ônibus e para não perder o voo acabei tomando uma van não oficial na madrugada para o Rio, com chuva, um veículo sem manutenção, uma aventura. Em relação aos outros tópicos foram pontuais. E a questão das passagens aéreas têm melhorado muito depois que podemos colocar nossas sugestões de voos. Talvez o problema maior com o INEP atualmente seja as suspensões das avaliações muito encima da data agendada, depois que já nos organizamos para nos afastarmos 4 dias do trabalho e de casa.
4	Dificuldades de enquadrar as diárias recebidas do INEP com as diárias cobradas no mercado da cidade sede, principalmente em capitais. Dificuldades de vagas na rede hoteleira da sede da IES. Passagens aéreas fornecidas não atendiam ao planejamento solicitado pelo Avaliador. Às vezes temos que nos adaptar e para quem trabalha na rede privada não é fácil.
5	Passagens às vezes são emitidas com muito pouca antecedência, causa problemas para logística no local da avaliação.
6	Cancelamentos em cima da hora, com dois ou três dias antes da avaliação. As respostas sempre são aquelas estabelecidas no termo de compromisso assinado pelo avaliador, ou seja, não há recurso para passagens aéreas muito caras pois sempre deixam para

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	adquiri-las na semana anterior. Esse é um problema sério, pois as vezes já disponibilizamos todos as solicitações via e-mail inclusive reservas de hotéis e já tive que pagar por ter cancelado muito próximo da viagem.
7	Dependendo da IES ser pública ou privada, o contato com os dirigentes de lá pode ser demorado. Em relação as passagens aeres, o SCDP enche a nossa caixa de e-mail até que os canhotos cheguem no setor de passagens. Desde o dia 27ago2014 até ontem, 22-out-2014 estou em dívida com o SCDP porque viajei de ônibus e ele não fecham a viagem porque não enviei o canhoto da passagem aérea. Em relação ao outro avaliador, geralmente e principalmente após a copa, estamos todos fazendo avaliações semanalmente e somente fechamos a sugestão de avaliação dias antes do prazo máximo de envio. Outro problema mais como com o par avaliador é que ele se julga o experiente e não segue mais o regulamento/portaria 40.
8	Reservas em hotéis de capitais, principalmente no Rio de Janeiro, não são fáceis e nem acessíveis.
9	Já enfrentei problemas de conduta ética com outro avaliador.
10	Tive duas avaliações canceladas em cima da hora, quando já havíamos contatado a IES e reservado hotéis (muito tempo jogado fora!!!). Isto já me levou a não aceitar avaliações por algum tempo. Outro problema que tive em duas avaliações foi o fato delas ocorrerem em locais distantes e ter que tomar um ônibus (após um longo voo), chegando muito tarde, dormindo muito pouco e enfrentando horas de trabalho no dia seguinte.
11	Fiz uma reserva no Hotel IBIS de Aracaju pela Internet e o INEP/MEC cancelou a viagem. Fiquei no prejuízo pois o IBIS não me ressarciu e quando comuniquei ao INEP/MEC meu prejuízo ele disse que não tinha responsabilidade. Inclusive as diárias que já tinha sido depositada em minha conta fui obrigado a devolver. Moral da História: Não faço mais reserva pagando antecipadamente.
12	Houve situação em que eu já havia entrado em contato com a IES e após esse contato o INEP cancelou a avaliação. A remuneração

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	permanece a mesma por mais de cinco anos, e desestimulante ser mal pago por uma atividade tão importante para o Brasil.
13	Algumas avaliações são marcadas, mas não ocorrem.
14	A CTTA classificá-las em leve, média ou grave. Em função disso adotaria procedimentos para afastar o avaliador para posterior capacitação. Nivelava-se, para capacitação da mesma maneira. Prejudica muito o "ânimo" de avaliadores.
15	Só um caso que a instituição não respondia e em outro em que o segundo avaliador não respondia. Todas duas foram canceladas, mas perdi muito tempo.
16	Tive uma avaliação postergada por duas ocasiões, que terminou sendo cancelada. Depois, descobri que o avaliador, motivo dos atrasos na avaliação terminou indo fazê-la; enquanto eu, que não tive qualquer dificuldade para a dita avaliação, terminei sendo "colocada para escanteio": ele, que atrasou duas vezes, é que foi. Vi nisso uma jogada, pois depois coincidindo de tê-lo como companheiro noutra avaliação, ele fez questão de "conversar em separado com o Reitor, para umas orientações". Deve ter-se "estrepado", pois avaliávamos uma federal e ele oriundo de uma particular/estadual.
17	Já trabalhei com avaliadores que não sabiam fazer a avaliação e com isso precisei assumir todo o trabalho
18	Nem sempre as agendas disponibilizadas no e-MEC são respeitadas.
19	As vezes o hotel que parece bom, bem localizado, dentro do valor das diárias, etc. , não corresponde quando chegamos.
20	No passado (anterior 2013) era comum ser convocado para substituir, de última hora, colegas que desistiam do compromisso. O grande problema são as diárias recebidas - elas são insuficientes para custear as despesas de viagens incorridas em muitas cidades.
21	É comum o e-MEC desmarcar as avaliações muito perto da data de viagem e causa um transtorno para os avaliadores, em desmarcar viagens, hotéis e com a própria IES a ser avaliada. Nem sempre consigo fazer a sugestão de voos via sistema e-MEC, mas é um problema menor, pois há a possibilidade de fazer a sugestão via e-mail.

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
22	Já ocorreu de eu ter de realizar deslocamento terrestre. Ao chegar no destino, devido ao horário (meia-noite), tive de me deslocar a pé entre a rodoviária e o hotel.
23	A mais comum se refere ao atraso na emissão das passagens aéreas. Já deixei de participar de avaliação em razão do atraso na aquisição da passagem, que somente ocorreu após a lotação do voo. Outra situação difícil se refere aos trechos rodoviários. Deveria haver algum mecanismo legal que comprometesse a IES a dar apoio a estes deslocamentos
24	Sofri um acidente e fiquei imobilizada nas pernas, 2 dias antes de uma avaliação. Tive que cancelar tudo, comprovei com ocorrência e atestados médicos e fotos. Situação resolvida sem problemas. Mais tarde, retomei o trabalho de avaliador
25	Cancelamento de voos em cima da hora e você tem que criar um plano B sozinho sem auxílio, bem-vindo, do INEP
26	Já ocorreu de o colega avaliador não responder aos demais de contato até as vésperas do embarque. Vale considerar que foi uma avaliação problemática em função do perfil do par.
27	Avaliadores pouco experientes acrescidos de uma postura excessivamente impositiva já me causaram alguns problemas e são um desafio para realinhar com os princípios básicos de postura de uma comissão. A boa notícia é que eles acabam entendendo como as coisas devem ser conduzidas.
28	Houve um caso que IES questiona a solicitação de informação e reclama a INEP. Por exemplo: para atribuir nota ao acervo bibliográfico é preciso termos dados de referências bibliográficas de outro curso que utiliza o mesmo material. Algumas IES se negam a fornecer por não estar explícito na normatização da avaliação in loco.
29	Hoje, com a internet e sites especializados em transporte aéreo e hospedagem, fica bem mais fácil a escolha dos hotéis. O que não ocorreu no início do processo avaliativo, principalmente em determinadas regiões do país que possuem poucos hotéis.
30	As dificuldades encontradas na média foram os contatos da IES e as comunicações com prazos muito curtos de atendimento.

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Basicamente a descontinuidade das propostas e as alternâncias de direção, por vezes de 180°.
31	Tive mais problemas na definição dos voos, é difícil ter os voos solicitados.
32	A emissão de passagens e o pagamento das diárias demoram mais do que o previsto e causam desconforto, pelo menos. A relação com os companheiros e o contato com as IES a visitar não geram dificuldade, exceto se a IES for claramente oportunista, o que é extremamente raro.
33	Em determinada avaliação, a avaliadora que havia sido convocada para proceder ao processo avaliatório junto comigo, durante a reunião com os professores, começou a destratar-los de forma cruel e covarde, dizendo que todos que ali estavam mentiam para ela e em um ato de total insanidade começou a gritar com todos, ao ponto do Diretor da IES querer chamar a polícia e me chamar (como coordenador daquela comissão) para que eu interviesse junto a ela e pedisse que a mesma tratasse todos com respeito. Conversei com ela e durante a minha autoavaliação reportei (no campo de observações) o ocorrido e disse que não queria mais ser chamado junto com esta senhora.
34	Colegas avaliadores deixarem para a semana final contato coma IES, bem como a elaboração da agenda fina para visita.
35	Existem muitas empresas de consultoria educacional que têm feito o papel da IES nos contatos iniciais. Com isso, não nos deixam fazer contato com a IES inicialmente e fazem este meio de campo no sentido de se fazerem líderes do processo. Os contatos iniciais de fizeram difíceis e na IES foi que nós entendemos a dificuldade de contato. Em suma, a IES recebe nosso contato e não nos responde, porém, fica aguardando a empresa fazer contato conosco.
36	Nunca tive nenhum problema tanto com a IES que trabalho, quanto ao INEP e ou com a IES que será avaliada.
37	As negociações entre avaliados e avaliadores deve ser baseada no bom senso. As outras possíveis intervenções podem ser minimizadas com a experiência dos avaliadores, essas negociações

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	fazemos a todo momento em nossos espaços de trabalho, portanto, nada muito novo pode ocorrer.
38	Os cancelamentos de última hora por parte do INEP; receber as passagens até menos de 24 horas para o dia da viagem; receber cobranças constantes do setor de prestação de contas, mesmo quando estas já foram executadas. Parceiros de avaliação não atender aos prazos para encerramento e validação da avaliação; realizar comissões com parceiros inexperientes.
39	O setor de passagens ultimamente está muito bom, temos retorno muito rápido para questões duvidosas. Os avaliadores são muito experientes e preparados.
40	- Deslocamentos complementares são problemáticos e acarretam tempo e esforço significativos, a não ser quando intermediado pela IES visitada. Passagens enviadas na véspera causam incertezas, pois sem as passagens, reservas de hotel e outros deslocamentos são estudados, mas não adquiridos, pois pode ocorrer cancelamento de última hora, o que também já ocorreu comigo.
41	Evitar o cancelamento de avaliações, pois causa transtorno no seu planejamento.
42	Os cancelamentos de avaliações já aceitas pelos pares demoram muito tempo antes de serem comunicadas aos avaliadores.
43	O tempo de confirmação do bilhete aéreo é grande e nos deixa inseguros sobre o horário do voo. O contato com o INEP não é fácil, pois dificilmente atendem o telefone.
44	O sistema de passagens melhorou muito. Meu maior problema é convocação sem um tempo longo para execução. Tenho agenda bem completa e gostaria de priorizar as avaliações (tarefa que acho importantíssima para minha função de professor), mas recebo convocações em espaço de tempo curto para execução e já tendo assumido compromissos anteriores.
45	AS passagens são emitidas muito próximas à data da viagem...
46	É comum que alguma coisa ocorra de vez em quando. Assim, talvez a questão só possibilite este tipo de resposta. Por exemplo, já houve cancelamento de visita muito em cima da hora causando transtornos para cancelamento da reserva do hotel, sob responsabilidade dos avaliadores. Bilhetes aéreos chegando em

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	cima da hora e comprados com trajetos nem sempre mais diretos; horários complicados etc., mas isso, de certa forma, faz parte de um processo tão amplo quanto o das avaliações e tende a ocorrer algum desconforto em algum item.
47	Cancelamento de missão dois dias antes de sua realização
48	Somente uma vez recebi confirmação de passagem à véspera da minha viagem, num sábado, por telefone. Ocorreu uma vez de chegar para fazer o check-in de um voo para ir a uma avaliação e o voo ter sido cancelado. Já aconteceu de ter uma certa dificuldade de contatar o coordenador do curso a ser avaliado. Uma vez tive que recorrer à homepage da instituição para procurar um contato do coordenador, porque não consegui através dos fornecidos na Designação. É altamente constrangedor quando o contato já está feito com o coordenador do curso a ser avaliado, com o colega que forma a comissão e, sem nenhuma explicação, o e-MEC cancela tudo.
49	Seria interessante, como aliás vem ocorrendo, o agendamento das avaliações com um certo tempo de antecedência possibilitando um melhor planejamento.
50	Tive uma experiência desconfortável, na qual o relatório da Comissão Avaliadora (aprovado pela Direção do INEP) foi totalmente desconsiderado e revertido em favor da IES com curso não recomendado. Os membros da Comissão Avaliadora não foram convocados para esclarecimentos e isso deve fazer parte do processo de revisão dos relatórios (não pode ser julgado à revelia dos Avaliadores).
51	São frequentes os cancelamentos de avaliações após a designação e sem qualquer justificativa, com efeitos desastrosos sobre a agenda dos avaliadores.
52	Faltou incluir a falta de critério por parte do INEP para cancelamento de avaliação e para prestação de contas com o comprovante de viagem. É impraticável, para o INEP, a possibilidade de transferir o período de verificação in loco de uma semana para outra, por sugestão do avaliador. Nesse caso, o INEP cancela ou suprime o avaliador. Há muita demora entre o pedido da IES e o envio da comissão.

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
53	Infelizmente já participei de avaliação em que eu tive que utilizar o transporte rodoviário até a IES. O voo atrasou, perdi o ônibus e acabei chegando na IES no outro dia, cansada e realizando a atividade (observo que a diferença de horário entre a viagem via aérea e a terrestre foi de 5 horas e mesmo assim tive problema). Outra situação é o fato do INEP não arcar com os custos de passagem terrestre em ônibus leito. O avaliador tem que se sujeitar a enfrentar ônibus convencional ou pagar do bolso passagem de ônibus leito.
54	Quando a avaliação ocorre em instituições do interior (não nas capitais) às vezes demora até se saber como se deslocar até lá. Quando se solicita sugestão de hotel, acontece, às vezes, que a Instituição se antecipa e manda reservar um hotel. Quando o avaliador, chegando ao local não deseja se hospedar naquele hotel, o hotel insiste em querer cobrar a reserva.
55	Alguns pares indicados não têm formação na área e não são atualizados em relação ao campo curricular dos cursos que avaliarão.
56	O cancelamento da avaliação depois de todas as providências tomadas (passagens emitidas, reserva de hotel efetuada, avaliação preliminar via e-MEC, por. ex.).
57	Ocorre múltiplas convocações. Há frequência de cancelamentos. Diárias atrasam.
58	Quanto as passagens, você fornece um roteiro prévio de aproximadamente 15 a 20 dias antes da visita e indica a empresa aérea e quando você recebe a confirmação da passagem, geralmente é na véspera da viagem e, em muitas vezes, é outra empresa e outros horários, sem nenhuma comunicação prévia ao avaliador.
59	Com relação ao contato com o parceiro de avaliação, já fiquei sem resposta do mesmo; com relação ao transporte aéreo tive problemas na realização de conexão e com relação ao transporte terrestre, em alguns casos o tempo gasto para o deslocamento desse é maior que o do transporte aéreo. Com relação a hospedagem, já ocorreu situação de ter de me hospedar em hotéis mais caros do

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	que a diária permite, uma vez que a cidade não contava com hotel de categoria econômica.
60	Houve uma melhora significativa em todos esses anos de convivência com o processo. O INEP ajustou muito bem o sistema. Volta-se a sugestão apenas de que não se deve encaminhar dois avaliadores novos para uma avaliação, sendo importante mesclar experiência nas duplas.
61	Resido longe do aeroporto (140 km) e para este trajeto nunca consegui reembolso do INEP
62	Os dirigentes as vezes demoram a responder seu contato inicial para a apresentação da agenda de visita
63	Já fui convocada com um prazo muito curto para que eu pudesse organizar minha saída na Universidade onde trabalho.
64	Fui designada para avaliar uma IES que, de fato, não existia.
65	Numa avaliação em que eu era coordenadora da comissão, a colega estava viajando - Europa, e não retornava as mensagens, e no dia da viagem, ela avisou o INEP que não chegaria a tempo. Eu já estava me deslocando para o aeroporto quando recebi contato telefônico, avisando que a avaliação havia sido cancelada. O fato era de que eu precisava viajar 6 horas de ônibus, para a cidade do aeroporto. Além de ter perdido meu tempo, também não recebi o ressarcimento das passagens terrestres.
66	OS avaliadores poderiam ter um apoio maior nessa logística de deslocamentos - hotéis, etc.
67	Tudo sempre transcorreu bem nas atividades das Comissões de Avaliação em que participei no geral. Porém, numa das visitas, ao avaliar o corpo docente de uma IES, descobri que os docentes haviam sido contratados apenas para um semestre, ou seja, para que a avaliação fosse feita.
68	Creio que deveria ter além da auto avaliação a avaliação do colega (par) de comissão pois já tive problemas com o par que não colaborou.
69	Houve uma situação em que o tempo entre designação e avaliação foi muito curto; já tive dificuldades em conseguir reserva de hotel e o que consegui era muito ruim.

Quadro 54 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
70	A IES não respondia e na véspera da viagem disse que não poderia receber a Comissão porque houve um furto dos computadores da mesma. Cancelei a visita.
71	Felizmente trabalhei com colegas avaliadores com experiência, de convívio fácil e sempre dispostos ao diálogo. Por isso, respondi não ter havido problemas com os itens questionados.
72	As passagens emitidas pelo INEP normalmente chegam em cima da hora, nos obrigando a enviar e-mails cobrando e até a ligar para lembrá-los. Já ocorreu de receber os bilhetes do colega e os meus não chegaram. Não é um problema grave, mas fera certo desconforto e insegurança.
73	Quando a cidade onde deve ser realizada a avaliação fica distante do aeroporto mais próximo e há necessidade de deslocamento longo por terra, o INEP deveria permitir que o avaliador saísse de sua cidade de origem um dia mais cedo e/ou voltasse um dia mais tarde, se os horários de ônibus de linha não "combinam" com os horários de voos. Eu já passei por situação em que uma avaliação exigiu quase 24 h de viagem (trecho aéreo + terrestre), de modo que viajei o dia inteiro de avião (pois a avaliação era realizada em uma cidade do norte do país e eu residio no Sul) e depois viajei a noite inteira de ônibus, para começar a avaliação no dia seguinte, ainda de manhã... É cansativo demais! Inclusive suspeito que eu tenha sido designada às pressas em função da desistência do avaliador designado anteriormente para a mesma avaliação, depois de saber onde era...

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	Problemas entre designação e a efetivação já foram maiores, hoje são mais raros. Problemas com passagens aéreas são mais comuns devido à pequena equipe do INEP e quando a avaliação é agendada para datas próximas à feriados nacionais, por falta de lugares nos voos.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
2	O MEC por vezes cancela uma avaliação em cima da hora, quando nossa agenda de trabalho já tinha sofrido uma grande alteração. Às vezes as passagens são enviadas apenas um dia antes, o que é desagradável. Algumas vezes a diária é depositada dias depois da avaliação encerrada.
3	Tudo correu no contento, o pessoal de apoio ao avaliador é muito competente e responsável, sempre pronto a auxiliar.
4	Queria destacar a disponibilidade do pessoal do setor de passagens do INEP. Eles (elas) fazem quase milagres. Mas às vezes ficamos com o coração na mão pois já cheguei a ir para o aeroporto sem saber a companhia aérea em que iria voar. Se a internet 3G não funcionasse ficaria sem saber como proceder. Sempre acabou dando certo.
5	As designações programadas não acompanham a emissão de passagens, normalmente. Foram algumas vezes que recebi minha passagem na sexta feira a noite, com viagem prevista para domingo... dificultando (ou tumultuando) a programação com a IES a ser avaliada.
6	Os desconfortos ou dificuldades geralmente ocorrem nos deslocamentos terrestres, tais como horários de ônibus que não seja leito, preços altos de taxis etc.. Outra situação difícil e comum é conseguir conciliar as avaliações com as atividades nas IES em que atuo (encontrar professores substitutos, trocar horários com outros docentes, coordenadores e dirigentes discordando etc.).
7	Na última designação confirmada, acabei por fazer uma reserva em hotel com pagamento antecipado e a avaliação foi cancelada, o que me trouxe o prejuízo de uma diária.
8	Merece destaque, por exemplo, o fato da IES possuir administração em uma cidade e o curso avaliado estar em outra cidade. A IES solicita apenas que a reunião com a comissão seja na cidade sede (administração), havendo o impasse da comissão ter o compromisso de se deslocar para o endereço que está no ofício de designação. Em resumo, cedendo o bom senso da comissão em participar da reunião na sede, se deslocando em seguida para a cidade em que o curso efetivamente funciona.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
9	Como são muito avaliadores, penso ser um pouco normal os eventuais desacertos em relações as passagens. De qualquer forma o pessoal sempre atende quando solicitado as devidas correções.
10	Já aconteceu de não receber a passagem até menos de 12 horas antes da viagem e já houve ocasião de suspenderem a avaliação e não me avisarem, ou seja, programei o afastamento na minha IES e dois dias antes, como não recebia a passagem, liguei para o setor responsável que me avisou que havia sido suspensa a avaliação. Outro problema frequente é não conseguir falar com o pessoal do INEP.
11	O recebimento das passagens na última hora (as vezes no dia da viagem) é simplesmente uma falta de respeito. Sem mencionar que é um desperdício de dinheiro.
12	Em algumas cidades com São Paulo é impossível reservar um hotel com os valores de diária. Devido às restrições dos deslocamentos terrestres, recuso avaliações em cidades sem voos regulares.
13	Certa vez aceitei a pedido do INEP fazer uma avaliação de última hora para cobrir um colega que não poderia ir. Era numa cidade no interior de Rondônia. Viajei sem ter recebido o ofício de designação, cheguei na cidade à noite depois de ter passado quase todo o dia viajando, sem saber para onde ir ou a quem encontrar. Tive sorte de ter um professor local à minha espera. Entretanto, os outros avaliadores por equívocos na comunicação com o INEP não foram e a avaliação foi cancelada. Retornei à minha cidade no dia seguinte, tive que pagar a diferença da passagem aérea para antecipá-la, passei outro dia quase inteiro viajando, não fui remunerada, não fui ressarcida do montante que paguei para antecipar meu voo e ainda tive que devolver as diárias que recebi. Um verdadeiro absurdo.
14	O maior problema são os cancelamentos das avaliações, quando ocorrem. Para o avaliador existe a necessidade de adaptar sua agenda quando aceita uma avaliação e a demora para eventual cancelamento acaba por trazer transtornos.
15	Cancelamento de voos, atrasos em conexão, outros.
16	A única vez que tive problemas com um colega avaliador eu relatei a situação ao INEP. Acho que é isso que todo avaliador deve fazer.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	De resto, minhas avaliações foram todas muito tranquilas nesse aspecto.
17	Já tive reserva de passagens que não respeitaram as sugestões e faziam muitas conexões, deixando a viagem muito mais cansativa que o necessário. Mas esse problema ocorreu comigo 2 vezes, mas fazem mais de 3 anos.
18	Verba disponibilizada não permitia uma hospedagem adequada e confortável. Passagem aérea com diversas paradas.
19	Atualmente acho que o desconforto maior que estamos sofrendo, e isso é comum no relato de colegas, são os valores das diárias e do pró-labore pago aos avaliadores. É muito comum as diárias não cobrirem os custos, principalmente em grandes cidades. Quanto ao pró-labore deve se ressaltar que além de ser um valor aquém do merecido, o momento que você coloca na declaração do Imposto de Renda é tributado em 27,5%, não sobra nada na realidade.
20	Dentre outros, já tive problemas de ser chamado à avaliação e: demorar para receber o ofício de designação; ter o colega avaliador "trocado" durante a formação dos avaliadores etc. Também, já passei por situações em que a IES avaliada não respondia aos contatos iniciais (nesse caso, liguei, várias vezes, à IES, para poder efetivar a avaliação que, inclusive, no final, teve problemas).
21	A IES localizadas muito distantes das cidades que tem aeroporto com poucas ofertas de transporte terrestre; informações falsas contidas no sites relativas aos hotéis nas cidades; IES tratar o avaliador como inimigo; colegas avaliadores que se comportam com chefes por estarem na função de coordenador da avaliação.
22	Em avaliações com deslocamento terrestre, deveria haver um critério na escolha do avaliador que reside o mais próximo possível do local da IES, evitando, assim, o alto nível de cansaço do avaliador, que viajou algumas horas de avião, anteriormente.
23	Algumas vezes em função das atividades desenvolvidas no dia a dia, passamos a ter pouco tempo para avaliar os documentos disponibilizados pelo INEP/MEC. As poucas vezes que utilizei passagens rodoviárias, não recebi devolução. E as diárias do INEP/MEC para avaliações em grandes capitais, não cobrem todas as despesas

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
24	Já recebi bilhetes de passagens no mesmo dia em que tinha que embarcar.
25	As avaliações ocorrem dentro da normalidade.
26	É comum ocorrer o cancelamento da avaliação por parte do INEP, bem como é comum o não fechamento do processo de prestação de contas pelo INEP junto ao SCDP, impedindo o servidor de efetuar outras viagens por sua instituição ou mesmo outras instituições vinculadas ao SCDP.
27	Creio que a questão que se põe hoje é sobre os valores das diárias, pois com o aumento significativo do Turismo no Brasil, os hotéis ficaram muito caros e dificilmente conseguimos custear nossas despesas de hospedagem e alimentação com os valores de diárias que o INEP paga.
28	1) A reserva de passagens melhorou, mas ainda falta bom senso em alguns casos. Não é apenas uma questão de economicidade, pois esta é vista, é realmente falta de interesse em observar o que o avaliador sugere. 2) Passagens de ônibus, então, é praticamente impossível receber ressarcimento ou retorno. 3) Nem sempre seu par é proativo e por vezes é altivo. 4) Extrapolando um pouco, embora ainda no escopo dos itens avaliados - tempo decorrido entre designação e avaliação: quando entramos em contato com o INEP para relatar algum problema de sistema (ex.: e-MEC deixa o avaliador em 'stand by', impedindo-o de aceitar nova avaliação, quando a anterior será cancelada, obviamente, porque não formou a comissão), há uma resposta absolutamente burocrática - como quase tudo - abrir ocorrência, esperar 'x' dias etc.
29	Emissão dos bilhetes tardia; hotel muito caro;
30	O sistema de concessão de passagens eventualmente não considera o deslocamento terrestre. Isto pode ocasionar que o avaliador chegue a um local em horários que pode não conseguir transporte terrestre para localidades diferentes da de onde estão os aeroportos.
31	A designação muitas vezes é cancelada e não é comunicado o motivo do cancelamento. Já houve um cancelamento que provocou a necessidade de devolução da ajuda de custo, pois a avaliação foi cancelada praticamente nas vésperas da viagem.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
32	Algumas regras colocadas pelo INEP são difíceis de cumprir, por exemplo o impedimento de uso de ônibus leito. Normalmente as empresas de ônibus no horário de ônibus leito não oferecem o convencional e temos que esperar o próximo. Já tive problemas também com extravio de bagagem e fui muito mal atendido pela empresa Azul. Atualmente só levo bagagem de mão e assim recomendo aos meus parceiros. Depois que passamos a solicitar as passagens melhorou muito - anteriormente a agência queria emitir passagens para localidades inadequadas para atender o local da avaliação.
33	Já tive a bagagem perdida em uma avaliação e o setor responsável pela emissão de passagens do INEP não se manifestou diante das minhas solicitações. Já precisei cancelar um voo por problemas relacionados com o voo da próxima conexão que iria realizar e, mais uma vez, o setor de passagens do INEP não tomou as providências cabíveis. Comprei passagens com recursos próprios para que a avaliação ocorresse no prazo determinado e não houve ressarcimento por parte do INEP.
34	Em 2014, tivemos problema de atraso do depósito das diárias, que só chegaram após a avaliação. Este problema já foi sanado.
35	Difícil o contato com as IES públicas. Esse canal precisa ser reavaliado pelas mesmas.
36	Até agora, foi tudo muito tranquilo.
37	Quando o prazo entre a designação e a emissão de passagens é menor que 1 mês, a avaliação é frequentemente cancelada pelo INEP (Em média, o cancelamento pelo INEP foi de 40% das avaliações em que fui convocado). As situações de desconforto são: 1) Ter que trocar aulas com colegas para poder atender a designação e, na última hora a avaliação ser cancelada pelo INEP; 2) Ter feito reservas de hotéis (alguns pedem adiantamento do pagamento de uma diária) e a avaliação ter sido cancelada na véspera.
38	Demora na emissão das passagens, no retorno a perguntas, e até a rejeição de prestação de contas em função da empresa aérea não emitir segunda via de comprovante de embarque (Passaredo), mas ter dado um termo que o passageiro voou o trecho que não foi

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	aceito, e diversas outras. Mas a pior de todas, indiscutivelmente, foi um péssimo atendimento ocorrido no DAES (há anos atrás) por um dos técnicos do INEP. Felizmente nunca mais ocorreu.
39	Identificação errada dos contatos na IES.
40	Na realidade só tive problemas no contato com uma instituição privada cujo curso ser avaliado, depois fui descobrir, já estava desativado. Normalmente as instituições são muito prestativas e receptivas ao contato dos avaliadores.
41	Coordenador da comissão que deixa para última hora a apresentação da agenda, ou até deixou passar o prazo para resposta da IES, causando desconforto nas negociações com hotel, traslado, assim como caso cancelamento de última hora.
42	Atraso ou cancelamento de vos - o que fazer para cumprir a agenda - tempo demais em aeroportos - sem nenhum suporte. As vezes o hotel disponível não tem muita qualidade. Muitas vezes as diárias não cobrem um hotel com o mínimo de qualidade. Problemas de deslocamento entre aeroporto e a cidade sede as diárias não cobrem o desconforto - podemos viajar de avião, mas não podemos nos deslocar com ônibus leito.
43	As IES são quase sempre solícitas no atendimento, orientação dos avaliadores quanto a hotéis e cortesias em almoços, por outro lado, há severas ressalvas: à Universidade ESTÁCIO, ANHANGUERA e outras particulares, em geral grandes grupos, as quais sempre largam seus avaliadores, bem como, pouco auxilia no processo de pré-avaliações. Dizem que se recebe "bem" e que são problemas dos avaliadores, esquecendo-se de que estes largam seus serviços por um valor pífio para auxiliá-la, além de, muitas vezes, desconhecem totalmente a região, para se "virarem". O contato entre os pares sempre é frutífero. As instituições, todavia, nem sempre aceitam a saída, "para passeio", tal como muitas entendem. Outro ponto crítico, quando se mora em localidades longe dos aeroportos, o INEP não aceita as despesas desse deslocamento.
44	Já paguei hotel e a avaliação foi cancelada, já tive que ligar várias vezes para confirmar recebimento de agenda, já recebi a passagem aérea na noite anterior a viagem.

Quadro 55 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
45	Nunca tive qualquer problema com equipes, até bem pelo contrário, foram sempre excelentes, nem com os demais itens listados.
46	O INEP é muito desorganizado, emite as passagens na última hora e compra a preços elevado. Não tem consideração com os avaliadores, cancelam avaliações na última hora e causam muito desconforto e constrangimento. Precisa melhor e ampliar atendimento!

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
1	Desconforto com colegas avaliadores. Falta de preparo, falta de comprometimento.
2	O meu Departamento muitas vezes não compreende a atividade de avaliação e já ouvi comentários de estar viajando a passeio. Acho que de alguma forma deveríamos ter um respaldo legal mais forte.
3	Teria muitas histórias para contar a respeito, mas realmente não tenho ânimo para fazê-lo. Teria que escrever muito a respeito. Uma vez escrevi algumas cartas à presidência do INEP relatando situações bem desconfortáveis vividas em processos de avaliação, desde ameaças (e um "sequestro/cárcere" na IES para que divulgássemos o resultado) a outros constrangimentos, mas nunca obtive respostas. Inclusive, em uma situação, em uma resposta protocolar do INEP, tive a sensação que meus relatos e denúncias aos problemas existentes me tiraram da lista de possíveis avaliadores. Desde então, fiquei vários anos sem ser convocada/designada. Até achei que tinham me tirado da lista...
4	Já tive passagens emitidas na véspera da viagem. Já entrei em contato para realizar avaliação com IES falida e fechada.
5	O não envio da passagem área, sendo necessário ligar para o setor de passagem e pedir esclarecimento.
6	Locais de avaliação onde o acesso por avião é restrito exige a obtenção da passagem terrestre ou da gentileza da IES em realizar o traslado Aeroporto mais próximo-cidade da IES. A passagem

Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
	terrestre às vezes requer viagem noturna, o que torna cansativa a viagem. Na volta, às vezes é preciso viajar no último dia de avaliação in loco, geralmente a noite, porém o INEP não faz o ressarcimento neste caso. Com relação aos hotéis, muitas vezes é necessário o depósito antecipado de parte do valor das diárias. No caso de cancelamento da avaliação, o ressarcimento é complicado. Além disso, os valores das diárias dos hotéis estão acima do recebido para este fim do INEP, forçando realizar as reservas em hotéis em nível muito inferior e em locais não seguros.
7	Já passei por situação de haver uma única possibilidade de chegada na cidade da IES as 4 horas da manhã do primeiro dia de avaliação e o colega não aceitou iniciar os trabalhos as dez horas
8	Dificuldade de falar com a IES por e-mail e telefone. Passagem que foi enviada no dia.
9	- Já houve concordância quanto a minha ausência e depois voltou-se atrás convocando-me para fechamento de Relatório Técnico bem nos dias da avaliação para o SINAES, sendo então necessário cancelar a avaliação, o que considero desagradável se os bilhetes aéreos foram emitidos, a IES contatada e a análise dos documentos já foi iniciada. - Em uma das avaliações, minha colega de avaliação, coordenadora da comissão, não fez os contatos com a IES com antecedência suficiente e nem de modo profissional, utilizando linguajar inapropriado com a IES e comigo - isso gerou desconforto especialmente ao iniciarmos a avaliação. - Já ocorreu em mais de uma avaliação dos dados de contatos da IES estarem incorretos ou corresponderem a pessoas que não estavam atentas aos seus e-mails, alegando-se que não receberam nossas mensagens.
10	As principais situações que ocorrem são relacionadas a emissão do bilhete aéreo, que por ora chega muito próximo do período de avaliação, as vezes no dia anterior à viagem. Também ocorre cobranças indevidas pelo SCDP sobre o envio dos bilhetes aéreos. Há uma rigidez muito grande entre a ida para realizar uma avaliação por um determinado local ou cidade e a volta por uma cidade/local diferente da viagem de ida. Muitas vezes o avaliador, que também tem seus compromissos em sua IES de origem, perde muito tempo em conexões por conta disso. Existe a questão das diárias que frequentemente são depositadas posteriormente a

Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
	avaliação e isso é constrangedor pois o avaliador tem que usar seus próprios recursos, quando os possui.
11	A impossibilidade de alteração na data da viagem, por vezes, gera certo desconforto. Numa de minhas avaliações a Cia Aérea só possuía voo de 2 ^a a 6 ^a feira, assim pude ir de avião, mas tive que voltar de ônibus (10h de viagem), pois não pude antecipar o voo (de sábado para sexta).
12	Em minha instituição não existe um padrão, orientação geral, acerca de liberação para participar do processo de avaliação. Por essa razão, unidades acadêmicas específicas estabelecem seus critérios e, por consequência, restrições quanto a participações em avaliações.
13	Muitas das avaliações ocorrem em locais que não tem aeroporto. Com isto, temos 2 opções: Ir de avião até uma cidade próxima e pegar um ônibus (já fiz isto várias vezes), e o INEP geralmente não paga, ou então pegar um carro da IES, o que ocorre um outro problema: Nem sempre o motorista/estrada são bons ou estão em boas condições. Já teve uma avaliação que tive que solicitar a IES a troca de motorista. Quanto aos contatos, já tive casos de o coordenador saber na sexta da visita na segunda, por conta de falta de comunicação entre reitoria e Campus, problemas com o avaliador institucional, com o "consultor" da IES que considerou a avaliação incorreta, enfim, toda a sorte de situações que foram sendo contornadas de acordo com o fato ocorrido.
14	Já precisei cancelar uma avaliação na véspera da data agendada por problema de saúde de minha mãe e não tive problema algum, compreenderam minha situação e reagendaram a visita.
15	Já tive problemas com reserva de voos em horários péssimos (quando as IES estão muito longe dos aeroportos). Em caso de autorização, que são avaliações em geral mais rápidas, já tive que esperar para viajar pois o INEP não aceita que o retorno seja no último dia (mesmo que o trabalho esteja encerrado).
16	Recentemente, não tenho tido problemas com a emissão de passagens (principalmente após o envio de voos diretamente pelo e-MEC). Contudo, na logística anterior dava muito problema. Várias vezes recebi passagens no dia de viajar. Uma vez, recebi o e-mail com o código de rastreamento um depois de já estar in loco!

Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
17	Já houve atraso no depósito das diárias, a ponto de o avaliador chegar no local para a avaliação e ainda não ter as diárias depositadas. Mas consultado o setor responsável do INEP, logo o problema foi resolvido.
18	Já recebi designações emergenciais, ou uma designação na sequência da outra. Já recebi também passagens na última hora, e também cancelamentos de véspera. Mas, no geral, o sistema me parece bem eficiente. Os problemas foram exceções. Creio que falta, no sistema, maior flexibilidade para negociar exceções (é próprio de um sistema tão grande e abrangente). Há, por exemplo, casos em que avaliações canceladas poderiam ocorrer, caso houvesse negociação de datas entre avaliadores e IES. Há casos também em que uma comissão cancelada por indisponibilidade de um dos membros poderia ser recomposta, evitando suspensão e adiamento da avaliação.
19	O sistema nos pede sugestões de voos com muita antecedência e só compra em cima da hora, com preços muito mais altos e voos nem sempre adequados. Além disso já aconteceu de deixarem para cima da hora e não ter mais voo e cancelarem a avaliação um dia antes. Tb muitas vezes reservamos a data ao aceitar uma designação e demora muito para recebermos a designação e podermos nos programar, sem falar nos cancelamentos.
20	E-Tickets enviados muito em cima da hora, o que causa uma grande confusão devido aos deslocamentos terrestres necessários antes de voos.
21	Já tive que assumir despesas por minha conta para pegar transportes para não aéreos para poder chegar na IES
22	Minha IES não comunica à chefia quando vai acontecer a avaliação e esta chefia é completamente desenformada sobre todo o processo, portanto sem condição de avaliara a importância deste trabalho.
23	Avaliadores que são muito exigentes com relação ao hotel. Proximidade com o local é algo positivo para mim. Relação com os avaliados é o ponto mais delicado. Exemplo, fazer refeições junto com os responsáveis. A regra precisa ser clara e informada aos avaliados. Os deslocamentos por taxi ou ônibus, foi muito complicado. Prefiro arcar do meu bolso do que requerer

Quadro 56 – Procedimentos administrativos antes da avaliação in loco (questão 10)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
	ressarcimento. Acredito na importância da avaliação e pago por isso, quando ocorreu, sem problemas!

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	Noto dificuldade no item "critérios legais", especialmente no que se refere no item acessibilidade, pois já constatei situações que havia a acessibilidade, porém de forma insatisfatória.
2	Uma vez numa reunião com alunos, após alguns minutos da reunião quase todos os alunos choravam copiosamente na nossa frente avaliando suas expectativas do curso antes do vestibular e o que tinham encontrado depois da matrícula.
3	A rotina nunca me trouxe desconforto. Somente uma vez tive uma Coordenadora da Comissão radical e grosseira no trato com os representantes da IES. Tive que fazer ponderações para não prejudicar o trabalho e não deixar que os resultados sofressem interferências.
4	É comum ajustar agenda mesmo depois de enviada a IES. As vezes ocorrem alterações de horários, porém tudo contornável e sem prejuízo ao processo. Outras vezes alguns avaliadores não são coerentes com o processo e aí se faz necessário muita conversa e consenso.
5	É muito comum a IES apresentar novos documentos na visita in loco. A reunião com os dirigentes é muito complicada em IES públicas. Assim, o pessoal de apoio, biblioteca, laboratórios, setor de documentação das IES públicas não estão disponíveis para nos atender a qualquer momento. Por outro lado, na IES publicas vemos a realidade e nas particulares tudo é bonito e novo.
6	Treinamento com os responsáveis pelas IES.
7	As avaliações in loco sempre contam com o apoio do pessoal da IES e, portanto, na maioria das vezes acontecem muito bem
8	É comum as pastas dos docentes não conter toda a documentação necessária, tal qual comprovação da última titulação e comprovante

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	de experiência profissional apesar de ser solicitado à IES antes da visita in loco
9	Uso abusivo da boa vontade das instituições quanto a transporte e alimentação.
10	Nunca tive problemas para atribuir os conceitos porque o questionário foi feito de forma amarrada (e para idiotas). As atas e relatórios existem, mas pedir para analisar estes documentos, é um suplício que em geral é ignorado [nem as atas da minha instituição (conselho, CPA,...) , que tem nota 7 da CAPES, que tem mais de 50% de bolsistas do CNPq, ... tem algo significativo, imagine quando se vai avaliar uma IES em Petrolina!]
11	O indicador relativo a periódicos ficou sem sentido pois existem disponíveis nas bases eletrônicas gratuitas (SciELO, Capes-parte gratuita) periódicos suficientes. O sistema e-MEC ficou fora do ar durante boa parte do tempo em uma das avaliações
12	Algumas IES mesmo informadas com antecedência às vezes não apresentam publicações e titulações de seus docentes, e tem de correr para providenciar no ato da visita.
13	Muitas IES, com grande antecedência recebem a agenda de trabalho e a documentação a ser examinada. Quando a comissão chega, não tem nada pronto. Ficamos à mercê do corre-corre da IES. As IES não têm padrão de organização dos documentos.
14	Normalmente os alunos são escolhidos a dedo pela instituição. Deveria haver um sorteio pouco dias antes e comunicado aos alunos. Quanto a instalação física fica difícil dimensionar laboratórios (quantos alunos usam e quantas horas reais)
15	Por diversas vezes já me aconteceu, de a descrição dos conceitos a serem atribuídos não corresponderem às condições efetivamente encontradas. Além disso, critérios quantitativos poderiam ser previamente calculados pelo formulário, cabendo ao avaliador apenas confirmar se fatos descritos pela IES correspondem à realidade. Ex: titulação e tempo de serviço de professores.
16	Um avaliador médico, durante a visita às instalações físicas, colocou em dúvidas a qualidade da limpeza da IES, dizendo que ela estava maquiando só para a visita. Uma avaliadora nutricionista de IES estadual, não quis fechar a avaliação no local (prefiro fazer,

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	para discutir os pontos em desacordo), disse que, como coordenadora, ia fazer "revisão ortográfica": ela fez, alterando o que eu tinha feito e fechando a avaliação, de modo que não podia mais alterar nada, só fechar a minha. Pois bem: FOI A ÚNICA AVALIAÇÃO que não passou pela metavaliação e teve que ser corrigida, por itens conflitantes (ponto/justificativa).
17	Os membros externos dificilmente aparecem para as reuniões. A impressão é de que estão ali só para constar.
18	Em muitas avaliações tivemos o sistema e-MEC fora do ar. Isso é um problema visto que somente teremos oportunidade de encontrar o colega naquela oportunidade. Assim, parece que os avaliadores já resolveram o problema: vão salvando parcialmente em documento a parte e transcrevendo para o sistema. Muita dificuldade quando não há cooperação da IES que recebe os avaliadores. Muitas das cidades são distantes dos grandes centros e quase sempre se depende da Instituição para os deslocamentos.
19	São problemas menores e contornáveis, mas com muitas avaliações é possível contornar os problemas que surjam.
20	Uma única vez tive pouca harmonia com meu parceiro. É comum encontrar documentação incompleta por parte da IES; ao longo da avaliação a IES, em geral, apresenta a documentação faltante. O sistema E-MEC já ocorreu de estar fora do ar no momento do preenchimento do formulário eletrônico. Uma única vez tive diferenças com os representantes da IES pelo fato de ter recebido uma missão (reconhecer o curso A) e a IES estava preparada para um outro curso (semelhante a A, mas diferente).
21	Já houve situação em que o prédio da IES estava em construção e inacabado. Nos cursos de EAD é comum a presença de número reduzido de alunos. Na reunião da CPA em muitas IES o membro da comunidade externa não está presente.
22	Maioria das vezes é uma insistência de que as condições para pessoas portadoras de necessidades especiais. Há uma "cultura" de apenas pensar no cadeirante. Até hoje só encontrei uma única IES em que a indicação dos caminhos para portadores de deficiência visuais estivesse contempladas.

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
23	A forma de avaliar as condições das IES é diferente entre os avaliadores o que dificulta a aproximação das visões.
24	O sistema e-MEC sempre é lento.
25	O sistema e-MEC fica instável quando muitas pessoas acessam simultaneamente.
26	Já passei por situações de desconformo com colega de avaliação pela falta de ética e comprometimento com o processo avaliativo. Um deles comparava a IES em avaliação com a IES em que trabalhava e em alguns momentos fazia críticas desnecessárias. Chegou um momento em que tive que conversar seriamente com ele sobre os fatos e melhorou o comportamento.
27	Em determinada avaliação, a avaliadora que havia sido convocada para proceder ao processo avaliatório junto comigo, durante a reunião com os professores, começou a destratar-los de forma cruel e covarde, dizendo que todos que ali estavam mentiam para ela e em um ato de total insanidade começou a gritar com todos, ao ponto do Diretor da IES querer chamar a polícia e me chamar (como coordenador daquela comissão) para que eu interviesse junto a ela e pedisse que a mesma tratasse todos com respeito. Conversei com ela e durante a minha autoavaliação reportei (no campo de observações) o ocorrido e disse que não queria mais ser chamado junto com esta senhora.
28	Quando do preenchimento do Instrumento no dia final de avaliação não foi possível concluir a mesma. Motivo: sistema e-MEC indisponível. Ênfase também a dificuldade em contatar com os dirigentes no INEP em casos necessários.
29	Sistema fora do ar e dificuldade de falar com INEP.
30	Ameaça velada pelo dirigente máximo da IES no sentido de que tinha influências em Brasília e que nosso relatório seria invalidado caso necessário. e-MEC fora do ar no período de avaliação in loco. Ajustes dos conceitos entre os avaliadores são normais. Desacordo entre avaliadores sobre o apoio logístico por parte da IES (buscar no aeroporto para o hotel e deste para a IES).
31	Uma única vez tive um desconforto com uma colega avaliadora, mas que no final consegui superar, visto que eu era o coordenador da comissão.

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
32	As negociações devem estar presentes nos ambientes gerados pelas partes, com isso o bem-estar será instalado.
33	Já trabalhei com parceiros que tinham total desconhecimento do formulário de avaliação. Isto acarretou demora no encerramento da visita in loco. Também, com parceiros que estavam Coordenando a Comissão, sem qualquer experiência; Parceiros com postura e comportamento pouco adequado (este último, a auto-avaliação não dá muito espaço para nos avaliarmos).
34	No início do processo de avaliação do SINAES a ansiedade por parte dos avaliadores e da direção das IES era muito grande. Mas atualmente é um processo rotineiro e encarado com seriedade por parte dos avaliadores e IES.
35	O acesso ao sistema e-MEC, embora nunca tenha sido inviável, em diversas ocasiões foi lento, o que acarreta tempo maior para o preenchimento. Geralmente conferência de documentos tem sido o item com maiores problemas, sempre requerendo complementação, por não permitir esclarecer devidamente os dados necessários.
36	Preparar melhor sua IES para receber os avaliadores, principalmente as públicas.
37	As dificuldades que apareceram, até a última avaliação, foram solucionadas em colaboração com os dirigentes da instituição e o INEP.
38	Avaliador que quer ser superior à realidade da IES; Avaliador que interpreta erradamente o texto do formulário; IES que disponibiliza hotel com valor da diária superior ao valor pago INEP; Valor das diárias do INEP que estão muito defasadas, levando-nos a pagar do próprio bolso; Docente que não comparece à reunião com a Comissão; Avaliação agendada para períodos festivos na região da IES dificulta a reunião com discentes; Coordenador de curso que trabalha em vários lugares e tem uma atenção dividida com a avaliação; Mantenedor/Diretor que não comparece para reunião com a Comissão.
39	As vezes o sistema e-MEC não funcionava. Mas melhorou muito.
40	Mesma justificativa do bloco anterior. Algum desconforto ao perceber atas fictícias, ou ensaio de corpo docente para respostas, ou algum docente mais falador ou até inconveniente, o que deve ser

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	encarado como normal em processos da complexidade das avaliações. Na época do PAIUB era ainda mais crítico pois não havia um instrumento de avaliação, mas uma análise e entrevistas que geravam mais conflitos ao longo da avaliação. Era mais rico, mas menos produtivo e mais perigoso. Agora o maior desafio é tentar perceber as entrelinhas das informações pois estas, estão colocadas de forma profissional na maioria das vezes (algumas exceções especialmente em federais).
41	Nem toda a documentação está presente. Muitas informações não oficializadas.
42	Há determinadas "quantificações" exigidas no formulário difíceis de se efetuar, como as relacionadas com a bibliografia. A verificação das pastas dos docentes é extremamente trabalhosa e frequentemente faltam documentos, como a carteira de trabalho que comprova o vínculo do docente com a instituição em avaliação e sua atuação em outra IES ou empresa. A realização da visita às instalações e de todas as reuniões (docentes, discentes, CPA e NDE) em um mesmo dia é extremamente cansativa. É quase impossível concluir o trabalho durante os dois dias da visita in loco, mesmo trazendo uma parte já realizada, como a leitura do PPC, entre outras tarefas.
43	O sistema por vezes fica muito lento
44	Em avaliação de curso descontinuado pela IES, sem a apresentação de PPC, de Professores e de Alunos, houve protesto da IES com relação à não recomendação desse curso pela Comissão Avaliadora. Essa possibilidade deve ser evitada pelo INEP.
45	Ocorre, às vezes, que a instituição não disponibiliza toda a documentação necessária à equipe de avaliadores.
46	- Durante a visita às instalações em uma IES no Brasil o par avaliador pisou em um formigueiro, ficando com um dos pés totalmente edemaciado. - Certa avaliação em uma IES fomos a noite acordar as freiras para poder utilizar os computadores pois na IES a internet não estava funcionando e precisávamos inserir os dados e terminar o relatório para encerrar a visita no dia seguinte. Deu Certo!

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
47	Há IES que possui apenas um PPC, com matriz curricular e normas que são ajustados e aplicados a todas suas unidades no país independente das características regionais, outras possuem uma elevada rotação de docentes e na maioria delas a "concepção" não apresenta coerência com a realidade. No entanto, há também avaliadores que não leem os documentos e não verificam a situação, especialmente a de docentes, ementas, normas, entre outros, da IES.
48	O Avaliador queria ficar num hotel de baixo nível por ser mais barato
49	Já tive dificuldade pela lentidão do sistema e-MEC para a realização da avaliação.
50	Numa das avaliações não recebemos as orientações corretas quanto ao tipo de avaliação a se proceder, uma vez que a IES estava num processo de cumprimento de um Termo de Compromisso.
51	A IES não apresentou documentação mínima, notas de aquisição de equipamentos ou PPC. Como coordenador, fui coagido a atribuir conceito suficiente para autorização de curso, sob pena de solicitação de desqualificação da comissão. Pela falta de condições mínimas de trabalho, encerramos prematuramente a visita à IES e finalizamos os trabalhos no hotel. De fato, nossa desqualificação foi solicitada, mas, após apresentarmos defesa, nosso parecer foi referendado. No entanto, a IES não sofreu qualquer penalidade.
52	As Instituições, em geral, estão cientes da importância das avaliações e são muito atenciosas e prestativas.
53	Já tive como par, em várias avaliações, avaliadores sem condições para atuarem como tal.
54	São situações corriqueiras e passíveis de solução em combinação com os pares
55	Situações nas quais o sistema e-MEC esteve fora do ar na maior parte do período da avaliação. Documentação comprobatória nem sempre bem organizada pela IES. Situações nas quais as informações inseridas pela IES no Formulário Eletrônico encontram-se defasadas em relação a data da visita de avaliação.
56	As instituições apresentam dificuldade em trazer para participação os membros externos da CPA. O descritor do formulário em relação a produção científica apresenta problemas de interpretação no item

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	01. O valor da gratificação de apoio é muito baixo, desde 2004 que é R\$ 1.200,00. As diárias não cobrem em alguns casos as despesas com os hotéis.
57	Já passei por situação de desconforto com outra colega de avaliação, a qual era a presidente da comissão. Decidi, que em acaso de nova avaliação com esta colega, eu, de imediato irei recusar a avaliação. Isso foi em relação a: postura; compromisso com a avaliação; descumprimento da agenda; falta de atitude em relação aos problemas de preenchimento de relatório; problemas na hora de efetuar a atribuição de conceitos; entre outras.
58	Nas reuniões em que estão previstas a participação de membros externos da IES, estes quase nunca aparecem por terem outros compromissos, apesar do envio da agenda previamente. Também já ocorreu situação constrangedora com parceiro de avaliação que insistia em diminuir as notas a serem atribuídas (depois descobri que realizava trabalho de consultoria educacional); tive também situação de avaliador parceiro que não cumpria com a divisão de tarefas, sobrecarregando os outros avaliadores.
59	Alguns poucos (felizmente!) colegas avaliadores são muito desagradáveis.
60	Houve melhora significativa por parte das IES em relação ao processo. Como já estamos há muito tempo no processo, podemos citar que vivenciamos as famosas bibliotecas ambulantes, o corpo docente itinerante e interferência do poder constituído da localidade para forçar aprovações. Contudo, hoje já existe maior clareza do processo e as IES têm todas as normas disponíveis podendo haver uma autoavaliação e com isso ajustarem suas condições. Essa clareza e publicidade de todo o processo facilitou muito.
61	Os comprovantes algumas vezes estão de acordo com o apresentado no e-MEC
62	Algunas vezes o sistema fica lento ou fora do ar
63	Uma situação desagradável é quando não se estabelece uma sintonia entre os avaliadores. Ou seja, quando um deles tem perfil autoritário. Sempre procuro saber como o colega conduz os trabalhos, para então chegarmos a um entendimento e, conseqüentemente realizar o trabalho com tranquilidade.

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
64	O sistema e-MEC apresenta algumas dificuldades algumas vezes - fora do ar, etc.
65	Quando a IES tem algum professor que também é avaliador, e este tenta conduzir a avaliação.
66	Considero a experiência docente e conhecimento das normas legais da educação para o sucesso do trabalho
67	O grande problema que deveria ser resolvido entre o Ministério do Trabalho e o MEC é o do horista, pois em todas as carteiras de trabalho constam apenas o valor da hora/aula, então não sabemos na realidade quem é horista, parcial ou integral. Outro problema recente é o de hora-relógio e hora-aula, na realidade todos trabalham em hora-aula (50 min), inclusive com a desculpa trabalhista que o professor não pode dar aulas de 60 minutos é contra a Lei.
68	Problema de discordância de pontuação e dificuldade de consenso.
69	Às vezes, quando a IES é muito grande, a visita das instalações pode vir a ser desconfortável. Entretanto, como a agenda é discutida quando da reunião com os dirigentes é possível fazer acertos que permitam atribuir outros horários durante a visita in loco. Quando da atribuição do conceito dos indicadores, nunca tive problemas, mas considero que nesse momento o diálogo entre os pares é muito importante.
60	Já ocorreram alguns problemas nesse quesito, mas nada grave ou que tenha causado sérios problemas.
61	Assinalei que já passei por desconfortos em relação à atribuição de conceitos, pois alguns itens não são exatamente aplicáveis a todas as IES. Isso é um problema do instrumento único para todos os tipos de cursos e natureza das IES. Por exemplo, uma coisa que sempre me incomoda é que o instrumento exige AO MESMO TEMPO que o docente tenha titulação elevada (doutorado), elevada e qualificada produção científica e também grande experiência profissional "no mercado de trabalho", fora do magistério superior. Ora, se a pessoa tem elevada titulação e produção científica, é porque se dedicou fortemente à carreira acadêmica e, obviamente, não teve com se dedicar, simultaneamente, a construir larga experiência profissional em empresas do mercado. O inverso também é verdadeiro. Todos sabem que quem trabalha 8 h por dia, 5 dias por semana, pode até

Quadro 57 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	conseguir fazer mestrado ou doutorado, mas certamente não terá grande experiência no magistério superior e, ainda, elevada produção científica. Além disso, considero que há itens do formulário que são muito mais apropriados para grandes IES (universidades), para IES públicas, mas são inadequados para IES de pequeno porte ou IES privadas, por exemplo. E vice-versa. São problemas inerentes ao instrumento único para todos os tipos de cursos e IES.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE D - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos durante a avaliação *in loco*

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação *in loco* (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	- Sistema e-MEC: considero que o ideal é que o formulário pudesse ser preenchido off line e, depois, enviado para o INEP, assim como se faz a declaração de imposto de renda. Acontece muitas vezes de o sistema ficar lento ou fora do ar e a gente ter problemas para preencher o formulário. Sendo o preenchimento off line, este tipo de problema seria sanado.
2	Dada a amplitude das avaliações é comum ocorrerem alguns dos problemas listados, nunca, claro, numa mesma avaliação. Porém, há que se ressaltar que a ocorrência dos problemas citados nunca impediu a realização, com sucesso, da própria avaliação.
3	Em instituições privadas, muitas vezes faltam documentos comprobatórios sobretudo no que se refere ao regime de trabalho do corpo docente.
4	Sistema fora do AR, Documentação Não Original (duvidosa), quanto à dirigentes, tive um embate recentemente que após a avaliação e meu relatório ter sido anulado, fiquei para refazer o curso de capacitação novamente, a meu entendimento, apenas por desgosto da IES pelo meu relatório.
5	Sou especialista em documentação docente. Neste particular é comum acontecerem problemas que deixam o avaliador em uma "saia justa". Já tive que glosar professor bem-conceituado na IES simplesmente porque o diploma era falso.
6	Os termos sempre e o nunca são complicados de serem utilizados, ficando no meio do caminho entre a segunda e a terceira alternativas.
7	Um exemplo de desconforto: insistência do coordenador do curso em participar da reunião com o corpo docente.
8	Por vezes tive problemas com meu par avaliador dos mais variados. Alguns passíveis de serem contornados outros tive de denunciar.
9	Em uma de minhas visitas <i>in loco</i> o sistema E-MEC esteve fora do ar nos dois dias da visita, o relatório precisou ser preenchido posteriormente, quando retornei para minha casa.

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
10	Merece destaque a situação em que não há informações da IES no sistema e-MEC.
11	Recebimento de passagens em cima da hora; alteração de agenda; poucos docentes e ou alunos em reunião; falta de documentos e problemas com o sistema e-MEC foram alguns dos problemas mais comuns.
12	O sistema e-MEC por vezes cai, o que prejudica o andamento da avaliação. A agenda, normalmente é alterada, mas isso não prejudica quando é acordado. Nem sempre as IES disponibilizam todos os documentos, e por isso precisamos solicitar, o que por vezes atrasa o processo. Às vezes temos dificuldades em reunir os alunos, principalmente quando o curso é noturno.
13	Já ouvi estórias sobre problemas entre avaliadores, pressão por parte da direção da IES e até mesmo alteração de conceito atribuído pelos avaliadores após a conclusão da avaliação.
14	Já encontrei cursos com laboratórios que nunca são utilizados. Em geral, a reunião com os alunos é esclarecedora.
15	Somente 1 vez tive problemas com meu par avaliador em relação ao conceito a ser dado à IES e a situações de saia justa com os membros da IES provocadas por ele. Eu era a coordenadora da comissão, me senti desrespeitada por ele, mas consegui levar a avaliação à termo sem grandes traumas. Pela minha percepção este colega tem algum distúrbio psiquiátrico, pois fez exigências absurdas à IES como, por exemplo, exigir a apresentação de um exemplar impresso de um periódico que só circula on-line durante a visita à biblioteca da IES.
16	Já tive algumas dificuldades com a disponibilização de documentação necessária para a avaliação.
17	- Cumprimento da agenda: as vezes dois dias é curto para dar conta da amplitude que temos que avaliar. Quase nunca conseguimos realizar sem ir até tarde da noite. Relação com par avaliador: tem avaliadores despreparados para respeitar a diversidade de opinião e com dificuldade de exercer a empatia, se colocando no lugar do avaliado ou do outro avaliador; dificultando o relacionamento e o consenso. Atribuição de conceito nos indicadores: alguns indicadores são ambíguos ou com uma redação muito globalizante ("numa análise sistêmica e global") e não possuem uma definição

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	conceitual clara, possibilitando margens de interpretação. A junção dos instrumentos de avaliação de tecnológico, graduação etc. também causam um pouco de distorção, com a tentativa de fazer um indicador genérico. Esse é um aspecto que precisa em muito ser melhorado. Sistema e-MEC: as vezes fora do ar ou muito lento; em alguns aspectos confuso, com muitas telas e sub-telas que dificultam encontrar as informações necessárias.
18	Sistema e-MEC não preenchido corretamente pela IES, o que ocasiona uma sobrecarga na avaliação.
19	Já ocorreram atrasos em reuniões, dirigentes arrogantes, falta de documentos comprobatórios, o sistema e-MEC lento e as vezes travando, falta de um telefone direto com o INEP e que funcione.
20	Dentre outros problemas, já visitei IES que não tinha nenhuma instalação física pronta (durante a visita in loco). Também, já tive problemas com relação a documentos da IES (diplomas, notas fiscais etc.).
21	Instalações físicas ainda em construção, bibliotecas com livros ainda encaixotados, avaliadores com perfil autoritário ou que solicita da IES providências pessoais (do tipo eu quero suco de fruta tal, quero que levem isto aos correios, etc), sistema trava e se perde o que foi informado.
22	Já tive problemas com colegas pois alguns não estavam habilitados e não conheciam a legislação e também alguns de IES públicas não conhecem muito bem a s questões de legislação e acham que todas as IES têm que seguir os modelos da publicas
23	Situações inesperadas podem acontecer, mas tendo em vista a complexidade do processo, percebo que raramente ocorre problemas. Já aconteceu situações de constrangimento, mas em situações pontuais como: as instalações físicas completamente fora dos padrões de acessibilidade em imóvel locado, onde o locador espontaneamente não confirmou as adequações que os representantes da IES disseram que seriam executadas. Situações com a instabilidade do e-MEC somadas à precariedade da infraestrutura da IES. Hoje, tenho o meu próprio roteador wifi para contingências. Quando a documentações institucional, já encontrei problemas sérios com documentação docente incompleta e atas de

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	conselhos e núcleos, mal redigidas e sem assinaturas e que foram feitos às pressas.
24	Na reunião com os docentes, deveria ser verificado se há algum professor que possui "cargo duplo" na IES, tencionando evitar o constrangimento dos demais participantes ao proferirem suas opiniões.
25	Pouco tempo para desenvolver toda atividade; nem sempre os documentos estão organizados e disponibilizados; muitas vezes o site do MEC está fora do ar ou muito lento.
26	O sistema e-MEC por diversas vezes fica inacessível durante as avaliações.
27	Já ocorreu de problemas de compatibilidade entre avaliadores.
28	Apenas por duas vezes ocorreu de o companheiro de avaliação não ter familiaridade com o formulário e com o processo de avaliação, demandando mais tempo para realizar a avaliação.
29	O sistema cai com muita facilidade e muitas vezes perdemos o trabalho que já foi feito no site. O novo modelo melhorou bastante, embora esteja mais longo, mas pelo menos já salva automaticamente. Problemas com documentação em IES acontecem sobretudo no que se refere a divergências de documentação dos professores, horários e contratos.
30	(1) Às vezes, há atrasos nas reuniões, mais por conta de que o processo é bastante intenso e pode haver necessidade de mais esclarecimentos, dependendo da qualidade dos documentos apresentados. (2) Relação com par avaliador, como comentado na resposta anterior, depende muito – já houve casos de avaliadores menos ativos, ficando a sobrecarga de trabalho para um único avaliador - e de avaliadores ativos – estes últimos são piores. É preciso saber conduzir a avaliação para que ela possa ocorrer de forma equilibrada e sem preconceitos ou visões deturpadas de qualidade. (3) Documentação comprobatória: dificilmente as IES apresentam cópias completas da Carteira Profissional, sendo difícil comprovar a experiência profissional anterior do corpo docente. (4) Atas: há casos em que as atas aparentam ter sido feitas todas em uma mesma ocasião. (5) Não houve problemas com o sistema e-

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	MEC nas avaliações que fiz, embora colegas meus tenham relatado que já tiveram problemas de sistema fora do ar.
31	e-MEC formulário por causa do engarrafamento (sic) fechado; outro avaliador é fofoqueiro;
32	Situação difícil ao exigir documentação de vínculo empregatício de docentes.
33	O manuseio da documentação dos professores e coordenador comumente gera desconforto. Os professores declaram cursos e títulos que ainda não podem comprovar. Muitas vezes, o avaliador precisa esperar o documento para fechar o formulário. Há displicência dos professores na comprovação de seus títulos e trabalhos. Em relação à atribuição dos conceitos dos indicadores, surge em algumas situações, o impasse. Sempre foram resolvidos pelo diálogo e à vista da legislação. Sobre o Sistema e-MEC - muitas ocasiões, principalmente no 2º dia de avaliação, durante o preenchimento do formulário, o sistema fica lento e, dependendo do local da avaliação o acesso não se efetiva. Numa avaliação, a comissão foi convidada a sair da IES e realizar o preenchimento no hotel, onde a internet era mais rápida.
34	Normalmente as IES são muito solícitas em atender os avaliadores, mas, às vezes nos deparamos com avaliadores que se aproveitam desta presteza e passam a pedir favores do tipo "passar no Shopping", "visitar determinado monumento turístico". Outras vezes fazemos a redação do relatório da IES in loco e ficamos de conferir e fechar depois de casa e então o Avaliador coordenador muda nota de indicadores e fecha a avaliação diferente do combinado e fecha e o outro avaliador acaba tendo que engolir a vontade do que fechou primeiro.
35	Normalmente as IES acabam por disponibilizar mais documentos do que os avaliadores necessitam, com o intuito de fazer com que fiquemos mais trancados em uma sala do que conhecendo a IES, conversando com alunos etc. Por outro lado, é comum que o sistema e-MEC esteja lento, o que dificulta o preenchimento do relatório.
36	Às vezes não é possível cumprir a agenda programada antes da avaliação por problemas relacionados a um dos indicadores da avaliação que demanda mais tempo do que o esperado.

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
37	Considero normal a mudança na agenda, preencher o relatório on-line as vezes é prejudicado por falta de energia.
38	Um único ponto que prefiro mencionar, refere-se ao receio de alguns avaliadores de serem interpelados pelo CTAA e buscam atribuir notas acima daquelas realmente merecidas para não figurar mal no INEP
39	O problema que me refiro em relação ao e-MEC, não é com a plataforma em si, mas com a dificuldade de acesso a internet em determinados locais do país. Algumas vezes o deslocamento até a IES avaliada é difícil e demorado, o que se reflete no caminho de volta. Por conta disso, nem sempre é possível realizar a auto avaliação dentro do prazo estipulado no e-MEC, visto que após a reunião final com os dirigentes devemos iniciar o percurso para deslocamento de volta.
40	Os documentos da IES, despachos, históricos de processos anteriores, dentre outros, deveriam estar todos na mesma interface e de forma amigável. Porém, o mais curioso é nunca ter havido a possibilidade ou exigência de foto-documentação.
41	Já passei por casos de atrasos nas primeiras reuniões, com os dirigentes, ou mesmo com a ausência destes. Também já ocorreu a falta de documentação que foi providenciada durante o processo de avaliação, o que, se bem justificado e prontamente resolvido, não configura um grande problema.
42	Já aconteceu da IES informar o endereço errado e nós avaliadores termos situação de desconforto.
43	IES TENTAR PERSUADIR E COAGIR A COMISSÃO CONSIDERANDO TER RECEBIDO NOTA INFERIR AO DESEJADO, ACUSANDO A COMISSÃO DE DESRESPEITO.
44	O sistema e-MEC caia com frequência, Em geral a documentação está bem organizada nos particulares, mas já constatei documentação impropria e precisei solicitar outros itens comprobatórios.
45	Tivemos minha parceira e eu que mudar a nota do curso porque a coordenadora não tinha mestrado e o doutorado que apresentava não era reconhecido pela CAPES, além de sabermos que o salário dela sofreria modificações de acordo com sua nova titulação de graduação, tão somente.

Quadro 58 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
46	Problemas no sistema e-MEC muitas vezes está relacionado ao sinal da internet no local

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
1	É muito raro mais pode acontecer um problema com nosso colega de avaliação principalmente no referente ao subjetivo da avaliação.
2	Problema relacionado a qualidade da internet em IES que estava sendo avaliada, dificultando o preenchimento do relatório. Problema em conseguir acesso ao sistema e-MEC em decorrência de excesso de avaliações no período.
3	Já dividi trabalho com colega avaliador que preencheu todo o formulário com a nota máxima sem qualquer compromisso com a realidade da IES avaliada.
4	No caso de avaliações de autorização de cursos de Engenharias, que exige laboratórios, estes nem sempre estão construídos e/ou instalados considerando aqueles necessários para os dois primeiros anos. A IES tenta justificar de várias maneiras, muitas vezes dizendo que serão construídos/melhorados se o curso for aprovado ou que não teve tempo suficiente para conseguir o recurso. No caso de colegas avaliadores, alguns vão a avaliação para passeio e não levam muito a sério a avaliação, muito menos o relatório. No caso de avaliação de autorização, muitos professores que fazem parte do corpo docente assinam um termo de compromisso com a IES determinando a carga horária, as disciplinas ministradas e o tipo de contratação, porém este termo é só para avaliação, não necessariamente considerado caso o curso seja aprovado. Acho isto uma falha do instrumento. Que as IES já perceberam, elaborando termos de contratação com doutores/mestres para a composição do NDE e do coordenador somente para tirar a nota e contemplar os requisitos legais.
5	Lugares onde a Internet não é boa. Sistema com dificuldades de entrar, às vezes carregado demais.

Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
6	<p>Agenda: já houve atrasos de docentes ou membros da CPA e NDE, atrasando as reuniões seguintes, que avançaram de forma cansativa até mais tarde. Reuniões com membros da IES: uma vez fomos afrontados e ameaçados pela Diretora Acadêmica, gerando uma situação bem desconfortável. Reuniões com alunos: Já percebi clara manifestação de preconceito racial por parte de minha colega de avaliação em uma das avaliações. Relação com par avaliador: Em uma avaliação, e com a mesma pessoa já mencionada no caso de preconceito e no linguajar inadequado, sendo, infelizmente por esses e outros motivos, uma pessoa difícil e sem consideração. Preenchimento relatório: Por um bom tempo a Dimensão 1 possuía os mesmo mil caracteres de espaço que todos os campos a serem preenchidos, porém para mais de 24 itens a serem descritos. Em muitos casos isso exigiu um árduo trabalho de resumo e cortes de observações importantes e pertinentes. Conceito nos indicadores: Às vezes ocorre de haver divergências entre avaliadores quanto à interpretação dos critérios a serem adotados para atribuir a pontuação ou divergências de observação e ponderação "em uma análise sistêmica e global", porém sempre foi possível conversar e chegar a um consenso, sem grandes situações de desconforto. Documentação comprobatória e atas: Em uma avaliação faltava a maior parte da documentação comprobatória e alguns documentos foram forjados (admissão de docente e Atas). Sistema E-MEC: fora do ar frequentemente, atrasando o preenchimento do relatório</p>
7	<p>a) Problemas nas visitas ao laboratório (fechado); b) Desrespeito dos funcionários/professores da IES com os avaliadores.</p>
8	<p>Ao avaliar um curso que já havia encerrado, apesar da promessa da instituição, não foi possível conversar com os alunos do curso, porque ninguém compareceu à IES. Não obstante, tratava-se de um processo de reconhecimento de um curso, na verdade de uma habilitação do curso de Administração, que não mais existia, e os alunos já haviam recebido seus diplomas.</p>
9	<p>Muitas IES querem mostrar "tudo", incluindo-se instalações de outros cursos. Tanto é que de saída aviso que não tenho interesse em visitar estas instalações, apenas as relacionadas ao curso. Além disto, tem as reuniões, que de uma maneira geral, não tem nenhum problema. Em alguns casos, principalmente quando iniciei, alguns</p>

Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
	professores ficavam nervosos por conta de algum questionamento mais ácido. Também tem o caso de o coordenador não estar presente na avaliação, ou a IES simplesmente não providenciar toda a documentação (fato raro).
10	Minha maior crítica em relação ao sistema são alguns pontos que ficam em aberto e quando consultamos as respostas são vagas, como exemplo posso citar a questão envolvendo os tais "componentes optativos" ou "disciplinas optativas". O que deve ser considerado como disciplina optativa? Existe alguma regulamentação clara a respeito do tema? Outro problema da mesma natureza acontece no julgamento das atividades supervisionadas, previstas em legislação. É comum, especialmente o CST's, explorarem tais brechas por falta de um posicionamento claro do MEC.
11	É comum verificarmos que falta alguma documentação e neste caso costumo solicitar a IES a complementação da mesma. Dependendo do local da IES (as vezes instituições em locais muito distantes de grandes centros e no interior dos estados), a internet é muito ruim e é muito difícil responder o questionário on-line (poderia existir uma versão off line com opção de envio).
12	Em algumas situações tive dificuldades de acessar o sistema e-MEC, atrasando a avaliação.
13	As avaliações in loco geralmente transcorrem sem problemas. O sistema também tem funcionado bem. A relação com os pares é, em geral, muito boa.
14	Com relação ao meu par na avaliação, já houve situação de desconforto com relação à uma demasiada proximidade com representantes da IES avaliada que não me pareceu correta.
15	O Sistema e-MEC não estava atualizado com os dados que a IES me mostrou ter colocado nele e foi muito difícil pois os documentos não eram os mesmos que apareciam na minha tela e na deles, houve um descompasso e por questões técnicas.
16	Geralmente ocorrem problemas de falta de documentação comprobatória em IES privadas.
17	Já tive problema com alguns avaliadores por falta não conhecerem os instrumentos, não entenderem sua aplicação. Por não fazer corretamente as contas em relação a livros, número de

Quadro 59 – Procedimentos administrativos durante a avaliação in loco (questão 12)

Grupo de Avaliadores com até 10 anos de Experiência	
	computadores etc. E apenas uma avaliadora por não ter uma conduta ética.
18	Já várias vezes tento anexar documentos em meu cadastro pessoal e não consigo. Quando estou sem atividade docente me chamam para treinamento e avaliação sem verificar meu vínculo empregatício.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE E - Respostas qualitativas do questionário na íntegra quanto aos procedimentos administrativos depois da avaliação *in loco*

Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação *in loco* (questão 14)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	Depois da avaliação sempre foi tudo muito tranquilo. Uma vez, o outro avaliador terminou de preencher o relatório muito encima do prazo e quase não consigo fechar. Mas acabei encontrando um computador para fazê-lo, assim quase à meia-noite.
2	Nunca tive nenhum relatório questionado, nem pela IES, nem pela CTAA, nem pelo INEP. Procuro trabalhar com muita segurança e transparência.
3	Este tópico nunca tive problemas.
4	De todas as minhas avaliações uma ou duas tiveram problemas com o par avaliador, reunião dos dirigentes etc. Após a avaliação <i>in loco</i> não acontece uma série de perguntas da questão anterior. Geralmente nesta fase estamos sozinhos preenchendo a contextualização, síntese preliminar etc. E geralmente temos divergência entre os conceitos atribuídos, mas SEMPRE após uma troca de argumentos chegamos a um consenso.
5	As atas parecem preparadas para a avaliação. Não há como conferir. O INEP poderia requerer que elas fossem carregadas no sistema nas datas.
6	Aspectos meramente quantitativos deveriam estar previamente calculados, no próprio formulário. Ex: titulação e tempo de experiência dos docentes.
7	Às vezes, problemas de acesso à internet, dificulta a continuidade do trabalho.
8	Reiterando... Uma avaliadora nutricionista de IES estadual, não quis fechar a avaliação no local (prefiro fazer, para discutir os pontos em desacordo), disse que, como coordenadora, ia fazer "revisão ortográfica": ela fez, alterando o que eu tinha feito e fechando a avaliação, de modo que não podia mais alterar nada, só fechar a minha. Pois bem: FOI A ÚNICA AVALIAÇÃO que não passou pela metavaliação e teve que ser corrigida, por itens conflitantes (ponto/justificativa).
9	Às vezes encontramos, na autorização, IES que contratam serviços de consultoria e estão despreparadas para responder as perguntas.

Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Projetos, curso, colegiado, CPA, quase sempre foram formadas de última hora para compor a avaliação.
10	Em todas as reuniões que participei o fechamento e encerramento da mesma foi consensual entre todos os membros da comissão de avaliação.
11	Já respondida está repetindo.
12	Apenas destacar que os valores das diárias para algumas cidades como: São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro e Belo Horizonte não estão cobrindo os custos. Existem casos que se gasta mais que o valor recebido. Em relação ao auxílio (pró-labore) se encontra totalmente defasado.
13	A comissão, por unanimidade, teve que rejeitar os presentes oferecidos pelo dirigente após a reunião de encerramento.
14	Dificuldade em receber o reembolso da passagem terrestre.
15	Existe uma demora grande para o reembolso da parte terrestre.
16	A situação melhorou muito depois que o INEP passou a aceitar o envio dos comprovantes do checkin on-line, mas às vezes isso também gera problemas.
17	Envio dos originais de passagens a Brasília eu acho muito rudimentar. Por que não on-line?
18	Os relatórios sempre são fechados adequadamente, a relação com o par sem problemas, as despesas depende de como foram acordadas podem ter ruídos.
19	Com relação a parceiros, já trabalhei com colegas sem postura profissional e ética, do tipo se sentindo "autoridade". Já tive problemas no check in do aeroporto, pois não constava reserva.
20	Muitas vezes existe muita burocracia para se justificar utilização de passagem por via rodoviária.
21	Uma situação muito constrangedora ocorreu quando da reunião final da avaliação o meu colega avaliador informou o conceito que o curso havia obtido. Isto determinou uma pressão muito grande para que mudássemos o resultado.
22	Existe dificuldade de transporte entre a Cidade que moro e a Cidade com aeroporto mais próximo e viagens de ônibus são cansativas. Quando preciso me deslocar no domingo não existe traslado aéreo

Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	da Cidade mais próxima de minha residência e isto é um transtorno imenso, pois tenho que me deslocar 300 km para embarcar.
23	O sistema de prestação de contas e devolução de bilhetes de passagens são contraditórios e pouco eficientes.
24	Já tive problemas com o sistema, pois trava em momentos de encerramento da avaliação; Já tive problemas com avaliador alterar nota de indicador. Demora no pagamento do pró-labore.
25	O sistema SCDP é horrível. Viajo muito e muitas vezes o burocrata responsável pela baixa no sistema não executa sua tarefa a contento. Deveríamos ter acesso ao sistema para NOS colocarmos os bilhetes e dar baixa.
26	Mesma lógica das anteriores. Acho que piorou o desconforto ao invés de diminuí-lo depois que a orientação passou a ser de não comentar sobre a avaliação ao seu final, com os dirigentes da Instituição. Uma conversa franca sempre ajudou a fazer um fechamento do processo. Com isso, os avaliadores passam a ser mais checadores de itens como já foi dito anteriormente.
27	A parte problemática é o fechamento da prestação de contas. Apesar de ser possível usar o meio eletrônico, enviando os cartões de embarque de check-in realizados on-line, nunca é simples. Sempre ocorrem problemas. Quase sempre é necessário enviar também o bilhete por via postal. Mesmo após a prestação de contas ter sido concluída, continua-se a receber o aviso de pendência, que só termina, após uma ligação telefônica. Isso ocorre SEMPRE.
28	Entendo que o instrumento foi elaborado e atualizado para aprovar a IES, mesmo que a sua realidade não configure com a sua proposição no PDI, PPC e outros mecanismos internos. É comum observar que matrizes curriculares são montadas para atender 2 ou 3 cursos afins, bem como as disciplinas tem sua carga horária reduzida para reduzir a remuneração do docente e encaixar apenas conteúdos teóricos e sem utilidade face as exigências do mercado e da profissão em formação. Na maioria das vezes falta seriedade dos dirigentes na formação com qualidade e inserção dos egressos,
29	TIVE DIFICULDADES NO FECHAMENTO DA AVALIAÇÃO POIS DESCONFIAMOS QUE A INSTITUIÇÃO ESTAVA TENDO ACESSO À NOSSA AVALIAÇÃO.

Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
30	No início do processo de avaliação algumas confusões ocorriam com relação a devolução dos comprovantes de passagem.
31	O pagamento da avaliação somente é feito após aprovação da avaliação pelo INEP. Isto, às vezes, demora. Esta demora pode dar a impressão chata ao avaliador que sua avaliação não foi aprovada.
32	A situação mais delicada é o pagamento de trechos rodoviários
33	Já tive problemas com uma coordenadora de comissão que alterou o conceito depois de encerrada a visita
34	Ter a prestação de contas retardada pelo INEP, mesmo depois de enviados os cartões de embarque. Há ocasiões em que é necessário o reenvio.
35	Conforme já citado anteriormente, tive problemas com uma colega de avaliação. Outro problema refere-se ao valor da remuneração que é muito baixo e não compensa pelo lado financeiro, além da demora no pagamento.
36	Apesar do envio dos comprovantes do deslocamento da avaliação realizada, é cobrado constantemente a remessa do mesmo. O sistema de envio eletrônico facilitou o processo.
37	O sistema evoluiu significativamente.
38	Uma vez encaminhei os boletos de voo, entretanto, ficou como pendência no Sistema
39	Não paga ônibus leito
40	Atualmente devemos fazer as sugestões de viagem no sistema, mas já tive mais de uma situação em que foi efetivado, e mesmo assim receber solicitação com urgência da sugestão, utilizando para tal formulário que deve ser anexado no e-mail.
41	Quando extravia o envio de originais de passagem pelo correio, torna-se quase que impossível acertar a situação junto ao SCDP.
42	Ser organizada e experiente, certamente, tem contribuído para o sucesso das viagens e do trabalho das avaliações
43	Quanto ao reembolso de transporte rodoviário nunca solicitei, entretanto existem colegas que disseram que enviaram e nunca foram reembolsados. Um grande problema é que o INEP não leva em consideração que; muitas vezes, entre o aeroporto mais próximo e o destino, são centenas de quilômetros, cabendo sempre a IES nos ajudar, pois

Quadro 60 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	muitas vezes não daria tempo de tomar ônibus de linha e chegar a tempo na IES.
44	Não recebi deslocamento terrestre.
45	Embora tenha solicitado reembolso de passagem terrestre, até hoje nunca o tenho recebido, não me incomoda e considero que muitas vezes a burocracia é o que mais trava o trabalho nessas estatais.
46	Já aconteceram casos de perda dos documentos comprobatórios por parte do INEP e tive que resgatá-los. Após algum tempo, sempre envio via correio e AR.
47	Já tive um trecho rodoviário de 400 km de ida e outros 400 km de volta que nunca me foram reembolsados. E, em outra oportunidade, já fui quase "maltratada" por uma grande IES pública do Centro Oeste, que por ter posição institucional contrária à avaliação, deixou os avaliadores em situação crítica para sair de seu campus à noite e voltar para o hotel. A IES federal fica em uma grande capital do Centro Oeste. Seu campus fica afastado da cidade. À noite os taxis simplesmente não atendem chamados do campus, por medo de assaltos. E todo o pessoal da IES ia embora antes das 18h e deixava-nos lá, preenchendo o formulário e examinando a documentação. Por ser uma grande universidade federal, a visita às instalações foi muito demorada. Ao sairmos, tínhamos que bater à porta para trancá-la, pois ficávamos sem chaves, e também sem transporte. Uma das noites tivemos que ser levados de carona pelos seguranças do pórtico do campus até um ponto de taxi no bairro mais próximo, pois nenhum taxi atendeu aos inúmeros chamados (nossos e dos próprios seguranças). Aliás, nesta avaliação, não tivemos nenhuma cortesia de transporte aeroporto-hotel-campus-hotel-aeroporto. Eu diria que fomos quase maltratados... Mas considero que esse não é um problema do INEP e sim uma postura grosseira da instituição!

Quadro 61 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	O processo de prestação de contas e de pagamento é um problema em todas as avaliações. Deveria ser possível se fazer tudo por internet, o correio já extraviou várias vezes os meus comprovantes. Esse processo poderia ser feito por e-mail com documentos escaneados.
2	O prazo para a autoavaliação é muito curto e coincide com o retorno.
3	Demora do pagamento das diárias e do auxílio educacional. Constrangimentos na cidade sede da IES a ser avaliada devido ao baixo valor das diárias que não nos permite hospedagens de acordo com nossas necessidades.
4	O envio dos comprovantes de embarque tem causado alguns problemas por extravio ou demora na baixa da pendência,
5	Nunca tive qualquer ressarcimento com relação a deslocamento terrestres. Essa situação é bastante desagradável e o INEP jamais responde aos questionamentos feitos. A prestação de contas costuma atrasar bastante.
6	Pressão por parte da IES para saber o conceito. Dificuldade de transporte IES hotel e IES aeroporto.
7	Sistema as vezes é lento, demora no pagamento das passagens terrestres, e antigamente demorava mais o pagamento do pró-labore. O valor pago para táxi não serve para nada, hoje um traslado do hotel por exemplo em Belo Horizonte não baixa de R\$100,00.
8	É comum, para mim, ter cobranças constantes da SCDP de minhas viagens. Sempre cumpri meus prazos de envio de bilhetes aéreos e passagens terrestres, sempre cumpri os prazos de fechamento de relatório, mas, invariavelmente, sou cobrado pela SCDP.
9	Deslocamentos longos que se tornam cansativos e às vezes, arriscados; colegas avaliadores autoritários que compara o curso avaliado com o da sua IES; esquecimento do envio dos comprovantes pelos correios.
10	Houve época que recebi infinitas cobranças para prestação de contas de viagem, mas parece que tal incidência diminuiu consideravelmente no ano de 2014.

Quadro 61 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
11	A postura antiprofissional e imatura de alguns pares avaliadores, por vezes, implica no resultado final de uma avaliação, podendo até vir a prejudicá-lo injustamente.
12	Após a possibilidade de envio dos bilhetes de embarque em meio digital não tive mais problemas com a prestação de contas.
13	Já ocorreu problemas no fechamento do relatório quando já em casa e o outro avaliador não se preocupar com o relatório. Principalmente quando sou o coordenador.
14	Ficar recebendo e-mail cobrando a remessa do ticket de voo, quando o atraso é o tempo que o correio leva para entregar e o processo de distribuição interna
15	A prestação de contas pelo INEP junto ao SCDP é deficiente, causando transtornos ao avaliador, pois este fica com pendências junto ao sistema, o que o impede de realizar viagens pela sua instituição ou outra vinculada ao SCDP.
16	Como já relatado: (1) relação com o par avaliador – os altivos são os mais complicados. (2) pagamento da avaliação – às vezes, demora; (3) já houve casos em que os comprovantes foram enviados e devem ter se perdido no mundo de papéis do governo sempre escaneio o que foi enviado, por via das dúvidas. Agora, melhorou, com o aceite do bilhete por e-mail, mas antes, era de um non sense total. (4) Prestação de contas: por vezes, temos de enviar a mesma informação repetidamente. Não há comunicação entre os atendentes do INEP responsáveis por essa avaliação da prestação de contas. (5) Reembolso de traslado rodoviário: praticamente impossível, como comentado em duas respostas anteriores. Não há quem resolva.
17	Bilhetes foram mandados, mas não aceitos porque não foram originais, mas somente impressão do bilhete no e-mail; CGU manda aviso que não foi prestado conta, mas foi.
18	Houve períodos que era comum perderem os tickets de viagem e pedir para os avaliadores declarem que tinham perdido. Eu sempre escaneei e enviei a imagem para eles. Alguns avaliadores no fechamento do relatório insistem em registrar comentários isolados de entrevistas com discentes, docentes, CPA, etc que claramente não representam o todo e apenas complicariam a leitura do técnico no INEP.

Quadro 61 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
19	A IES sempre quer um resultado da visita, coisa que não podemos fazer. Isso gera um certo desconforto. Por outro lado, o envio dos ticket's de viagem e o seu recebimento pelo INEP é sempre um problema grave que ainda não foi solucionado. Resta ao avaliador guardar por tempo indeterminado seus ticket's para que seu nome seja retirado da lista de devedores e deixe de receber e-mails de cobrança.
20	Como já mencionado anteriormente não tive o reembolso de uma passagem.
21	Em 2014, o sistema não registrou um de meus relatórios de viagem. Apenas uma vez. Mas o problema já foi sanado.
22	Não aceite de comprovante de trecho voado ao invés do comprovante de embarque. Não confirmação de recebimento de comprovantes.
23	Já aconteceu de o envio das passagens originais serem extraviadas e eu ter que ir no aeroporto pedir a segunda via das passagens.
24	O mais grave - avaliador ficar comprometido quando envia comprovantes e INEP disse que não recebeu - complica a vida profissional quando depende de emissão passagens governamentais, pois a culpa é sempre do avaliador. A burocracia é tamanha que não solicito ressarcimento da parte terrestre principalmente porque não cobre ônibus leito - não estamos no projeto rondom. Não levam em consideração as condições do avaliador - o valor das diárias está ultrapassado, não cobre parte das despesas!
25	Já tive alguns desconfortos em regiões afastadas da capital, em que as quantidades de horas em deslocamento, sem auxílio, foram maiores que toda a ida e volta, como cidades do interior do Pará, Amazônia, Minas e Bahia.
26	Embora tenha recebido tudo, os depósitos costumam ser demorados, o que não acho nenhum despropósito.
27	Geralmente não há pagamento (ou com muito atraso) do translado terrestre.
28	O INEP é desorganizado e não reembolsa as passagens de ônibus, já passei por isto mais de uma vez!

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 62 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
1	Após a avaliação in loco, nunca fiz visitas, reuniões com dirigentes, nem análise do material comprobatório. Sendo assim, eu não compreendi a questão anterior.
2	Avião que não chega ao destino é necessidade de pegar ônibus com viagem de 5 horas em estrada ruim. Coordenador de comissão que fecha avaliação sem que todos avaliadores chegam a uma definição.
3	Deslocamento IES aeroporto: houve mudança de planos de última hora por parte da já referida colega de avaliação, estando eu grávida de 8 meses e ainda sim precisando ficar acordada a noite toda e viajando 4 horas a partir das 3 horas da madrugada para ela pegar seu avião, enquanto eu fiquei até 11 horas no aeroporto esperando meu voo...Fechamento do relatório: problemas no sistema e-MEC, 'sumiço' de colega de avaliação que deixou a conclusão do relatório para a última hora, e falta de internet já incomodaram em mais de uma avaliação...Relação com par avaliador: Em uma situação outra colega de avaliação deixou o fechamento para a última hora, faltou internet em sua cidade naquele dia e perdemos o prazo pois não aceitar preencher "qualquer coisa" só para fecharmos... Depois foi-nos concedido novo prazo, porém deu algum aborrecimento para encaminhar a situação. Sistema e-MEC: às vezes fora do ar em momentos decisivos...
4	Com relação à prestação de contas é comum enviarmos os documentos e o MEC demorar para processá-los internamente. Com isso, recebemos e-mails com cobranças (indevidas!!!) diárias, às vezes, por quase um mês - o que é muito desagradável.
5	Dentro da normalidade, quando existe deslocamento não aéreo, consiste num maior transtorno a necessidade de envio, via correio dos originais para prestação de contas, o que se evita quando todo o transporte é via aéreo e o check in é feito on-line. assim como a prestação de contas (via e-mail).
6	O pagamento do INEP é uma incógnita. Tem situações em que enviam rapidamente o pró-labore, e em outros casos, é demorado. Quanto às diárias, já vivi situações em que eles depositaram o valor após o término da avaliação e o sistema e-MEC, já deu alguns problemas, mas pontuais.

Quadro 62 – Procedimentos administrativos depois da avaliação in loco (questão 14)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
7	Não tive muitos problemas neste contexto somente antes do sistema e-MEC com o extravio de comprovante de passagem enviada pelo correio e o pagamento de passagem rodoviária.
8	Geralmente se a IES é muito distante do aeroporto, os traslados são difíceis.
9	Já tive problemas com atraso no reembolso das despesas com passagens rodoviárias. Além de demorar, quando é feito o depósito não há uma indicação do depositante (INEP) como das diárias e do pró-labore. Em síntese, como o valor é pequeno, nem sempre é fácil controlar estes pagamentos.
10	O INEP nunca reembolsa os deslocamentos terrestres e, geralmente, o auxílio para deslocamentos e alojamentos é enviado após a realização da avaliação.
11	Nunca solicitei reembolso de passagem rodoviária. Tive apenas um contratempo com companheiro de avaliação.
12	Não recebimento do reembolso de traslado rodoviário.
13	Em uma situação eu tive a seguinte opção: terminado o trabalho da terça feira, havia um voo as 21:00 da terça ou eu teria que esperar voo da quarta as 21:00. Optei por pegar o voo da terça - após todo trabalho concluído a contento - em lugar de esperar mais 24 horas sem fazer nada na cidade onde ocorreu a avaliação. Fiquei suspenso por alguns meses até que após VÁRIAS tentativas de contato telefônico (que é péssimo!!!) Consegui descobrir que teria que imprimir uma GRU para devolver 161 reais de minha "contravenção" em não fica ocioso por mais um dia!

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE F - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – dimensão 1

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	Se o indicar NSA significa não se aplica, não existe nenhuma necessidade de justificar o mesmo. Isso é pura burocracia e perda de tempo. Essa observação vale para as outras 2 Dimensões.
2	Penso que na área de Direito o DCN engessa as IES e produz um perfil egresso diferentemente do almejado.
3	Considero que o processo da escola é o mais importante, seu empenho em melhorar e corresponder aos indicadores exigidos. Isso não é muito desenvolvido no formulário de avaliação. E em relação à integração com o SUS e ensino na área da saúde me parece que o questionário poderia ser mais rigoroso principalmente na avaliação da supervisão e ensino pelos profissionais de saúde.
4	Ao visitar diferentes EIS com o mesmo curso sendo avaliado, sempre notamos que há o que possa ser melhorado, porém não podemos dizer nada. Inclusive, este é um dos pontos fortes do meu caráter. Não digo nada. Vemos por vezes brilhantes estratégias pedagógicas e poucas vezes alguns fracassos anunciados. Apesar de darmos uma boa indicação nos conceitos atribuídos, não podemos indicar o problema claramente. Por outro lado, eu particularmente sempre tenho a sensação de que quem escreveu toda a documentação da dimensão 1 foi alguém que não é do curso.
5	Considero que os itens deixam escapar o que de positivo há na instituição ou de complicado pelo caráter meramente legal/prescritivo.
6	As atividades de práticas voltadas para área da saúde deveriam ser contempladas em todos os cursos da área da saúde, já que todos têm durante a formação vivências práticas em instituições de saúde.
7	O formulário é genérico e passamos boa parte do tempo digitando não se aplica. Isto não faz sentido com as possibilidades tecnológicas atuais. Se vou avaliar um bacharelado presencial em Engenharia civil todas os itens relativos a EAD, SAÚDE, DIREITO e LICENCIATURA deveriam ficar automaticamente inacessíveis.

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
8	Geralmente os itens se adequam aos casos vivenciados
9	A Vida é dinâmica. Mudanças para aperfeiçoar sempre são necessárias.
10	Na maioria das vezes não há uma relação direta entre a missão do curso e o conteúdo programático.
11	Avaliador deveria ter um espaço para sugestões à IES, feitas por intermédio de encaminhamento prévio ao INEP, que verificaria consistência legal da mesma.
12	Aumentar a fiscalização da efetiva interação ensino-serviço. Criar mecanismos reguladores que obriguem, de fato, a abertura dos espaços escolares, empresariais e de saúde para o exercício do aprender-fazer-fazendo, para que se qualifique profissionais adequadamente.
13	Nunca avalie cursos na área da saúde. Mas de forma geral, não gosto do fato de um único instrumento para avaliar EAD e cursos presenciais, porque há indicadores que não se aplicam a cursos presenciais, o que deixa o instrumento carregado de informações que não se aplicam.
14	Há questões - nessa Dimensão 1 - que os indicadores são muito subjetivos. Penso que deveria haver variáveis balizadoras para dar maior segurança no processo avaliativo.
15	Não existe um padrão de perfeição. Penso que muitos casos pequenos orientações resolvem os problemas. Muitas escolas de rede usam o mesmo projeto - não se preocupam com o contexto. Se assim o fizerem perdem o ganho de escala. Por melhor que seja construído o material limita a capacidade de extrapolação do aluno; pois os exercícios são os mesmos, as provas e o resultado é previsível.
16	Acredito que deveria haver maior investigação em relação às atividades dos egressos.
17	Necessita considerar algumas condições locais ou loco-regionais.
18	Os indicadores deveriam ter relações mais concretas. O questionamento avaliativo é muito subjetivo (insuficiente, suficiente, muito bom, excelente.)

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
19	A grande questão que vejo aqui é o não alinhamento dos instrumentos. Como participo de vários bancos de avaliadores (SINAES, Residência, Implantação de Novas escolas médicas, Mercosur, etc...), percebe-se que muitas vezes a política nacional para a área vai numa direção e o instrumento noutra. Exemplo: gostaria de ver implantado um processo de ensino-aprendizagem de base e orientação comunitária e o instrumento enfatiza a avaliação da estrutura hospitalar, e por aí vai...
20	Acredito que o instrumento esteja mais próximo das escolas públicas e principalmente das regiões mais desenvolvidas. As regiões norte e nordeste, tem dificuldades para cumprir as exigências.
21	Muitos destes indicadores são avaliados levando-se em conta relatórios que não são confiáveis. Mesmo in loco alguns relatórios são verificados que foram elaborados para aquela avaliação e não para o controle da IES. Nas reuniões com professores e funcionários existe um clima de "se ficar do lado da IES" contra o INEP. Nas reuniões com alunos verificamos muitos erros da IES que não são observados nos relatórios.
22	O INEP/MEC deveria lançar um desafio entre as IES, com relação a vários itens abordados no questionário anterior para no sentido de haver uma grande mudança no ensino da graduação a nível nacional.
23	A organização didático pedagógico deve sempre ser vista com grande atenção. Nela está localizada a forma como serão distribuídas as aulas, as atividades, o número de práticas, avaliações. Todo esse conjunto precisa superar as dificuldades de ensino-aprendizagem que serão vivenciadas pelos alunos.
24	Não tenho feito avaliação ligada diretamente à minha área. Estou muito mais nas situações de credenciamento ligadas à EAD.
25	Acredito que o instrumento como um todo mereça uma forte atualização em seus indicadores, principalmente nos itens CONFERE, NÃO CONFERE, SIM OU NÃO.
26	O documento atual dependendo da situação está muito repetitivo. Acho que o novo ficará melhor com menos conceitos.

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
27	Em geral o instrumento não permite uma avaliação mais qualitativa e desse modo cria-se um "engessamento do conceito dos indicadores.
28	Os objetivos das IES e cursos deveriam ser mais ajustados às realidades locais.
29	Na verdade, coloquei adequado porque essa dimensão é baseada no PDI e no PPC. Bem, esses documentos estão cada vez mais profissionalizados e, em geral, apresentam os mesmos jargões e termos como "preparar o cidadão do novo milênio" e outras. Essa pertinência não significa que as notas são sempre ótimas, pois a realidade as vezes não corresponde ao que está no papel. Alguns itens poderiam ser revistos, mas acredito que de maneira geral, funciona. Há um conceito de SEDE da instituição que precisa ser revisto não no instrumento, mas nos documentos legais do MEC que encara SEDE como o Campus ou polo principal da Instituição. Há casos em que isso é administrativo e a organização didático-pedagógica é consequência disso.
30	Entendo que alguns indicadores são muito gerais e poderiam ser separados em itens menores, com mais detalhes
31	Normalmente, as concepções apresentadas no PDI e PPC são copiadas das Diretrizes curriculares nacionais e não configuram o propósito de formar com qualidade. Existem casos de IES que possuem apenas um PDI e um PPC para cada curso, que é ajustado em função de cada unidade. A maioria das IES particulares ajustam matrizes curriculares para absorver alunos de 2 ou mais cursos e reduzem cargas horárias para remunerar com menor custo os docentes.
32	No caso de autorização, consiste muitas vezes numa mera carta de intenções, podendo, como um todo, ter um peso menor.
33	Muitas vezes o número de vagas solicitado é superior à demanda. Como cada instituição pode organizar seu processo seletivo, este número alto de vagas solicitadas dá a impressão de que a Instituição vai admitir a todos que se inscreverem ao processo seletivo, pois quer ter muitos alunos, por questões financeiras.

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
34	Minha área de formação é pedagogia e meu doutorado é em currículo e atuo em educação a distância, portanto, não tenho dificuldade em analisar este item.
35	Em alguns dos indicadores a IES ou o Curso podem alcançar conceito que lhe seja favorável apenas por atender a requisitos mínimos, o que indica que o gradiente de conceitos pode ser melhor estabelecido para melhor discriminar as diferentes situações.
36	Nada relevante a declarar, apenas que a dificuldade está na forma que a IES preenche o formulário, pois eles viajam e não são objetivos para contemplar o que o descritor formula.
37	Para os cursos de Ciências Contábeis há a DCN 10/2004 a qual não é clara (para as IES) quanto ao TCC e ao Estágio Supervisionado. Muitas IES colocam os dois por não compreenderem as DCNs
38	Os estágios obrigatórios acabam levando os alunos a subempregos, então deveria ser revisto; as atividades complementares nem sempre contemplam atividades que agreguem conteúdos à formação profissional, mais parece uma forma de camuflar uma carga horária presencial e minimizar custos a IES.
39	O instrumento está sintético e em sua quarta ou quinta versão. Esse amadurecimento facilitou o processo e possibilitou uma visão ampla de todo o sistema.
40	No meu entendimento, é preciso detalhar melhor a condição de avaliação para as Atividades Complementares, ou seja, o que é, efetivamente, uma atividade complementar.
41	O Instrumento deveria contemplar as características regionais e da IES
42	Poderiam ser mais práticos no momento de avaliação. As questões são muito abertas
43	Precisa melhor ser definida com relação à tutoria
44	Creio que poderia ser menos teórico, menos subjetivo em alguns itens.
45	Os principais quesitos que têm que mudar nas engenharias são relacionados às DCNs das engenharias que são vagas, amplas, abrangentes e desatualizadas.

Quadro 63 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
46	Considero que o instrumento, de uma maneira geral deva sofrer adequações.
47	Penso que esta parte do instrumento é suficientemente flexível para comportar as peculiaridades dos tipos de IES que avaliei até agora. Apenas considero que o número de caracteres disponíveis para a Dimensão 1 (igual ao das demais dimensões) é pequeno para esta dimensão. Isso porque nesta dimensão é que devemos explicar alguns daqueles aspectos que mais estão relacionados com o "feeling" do avaliador em relação à IES, tais como as características socioeconômicas e culturais da região e a pertinência da IES e do curso proposto para essa região. E também as questões pedagógicas envolvidas no currículo e sua implementação efetiva no âmbito da IES e do curso. Por isso, sempre sugiro, no espaço aberto da autoavaliação, que este item tenha mais caracteres disponíveis.
48	O formulário está sofrendo alterações

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	Use este espaço para comentar qualquer indicador relacionado à Dimensão 1, Organização Didático-Pedagógica. Esta questão é OPCIONAL.
2	Dara atenção diferenciada aos bacharelados interdisciplinares.
3	Fundamentalmente os parâmetros deixam a desejar, seja quanto ao entendimento/conceituação, seja pela aplicabilidade.
4	Deveria haver itens para aferir a qualidade do material didático relacionado com as disciplinas, indicador para aferir a carga horária da matriz, com relação ao semestre considerando horário de entrada e de saída do aluno, indicador que proporcionem mais detalhamento dos AVA's utilizados, com itens que afirmam as qualidades das atividades, nível de interação professor, aluno, tutor.
5	Uma flexibilidade maior devido às mudanças que ocorrem.

Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
6	Na área de saúde que é a de minha atuação deveríamos ter mudança importante no instrumento de avaliação. Ele permite que seja aprovada instituições sem qualquer possibilidade e a comissão fica amarrada no conceito 3 e em tese libera a aprovação.
7	As atividades de práticas de ensino, o convênio com o sistema de Saúde, hoje obrigatórios somente para o curso de Medicina também é imprescindível para os cursos de saúde, principalmente de enfermagem.
8	A parte inicial deste quesito é uma análise qualitativa do PPC que não deveria fazer parte de uma avaliação in loco. Deveria ser incumbência prévia do MEC. O instrumento também é bastante obtuso quando nos obriga a escrever manualmente NSA em uma infinidade de itens que nem deveriam aparecer.
9	Pouca margem para os avaliadores opinarem baseados em sua experiência como docente e avaliador.
10	Alguns indicadores específicos, por exemplo, tutoria, materiais didáticos institucionais deveriam ter um tratamento mais adequado. Por exemplo, no caso de Modalidade EaD, poderia ser um outro formulário, pois existem muitas especificidades. No caso de cursos tecnológicos, de direito, medicina, deveria ter uma forma de separação dos itens para que, quando for esse tipo de curso, o formulário nem apresentar as opções que não são inerentes ao tipo de curso.
11	O contexto educacional deveria, efetivamente, levar em conta a situação econômica-social do entorno da IES, pois, isso localizaria "cursos de fachada". Também, os processos de avaliação do curso deveriam levar em conta todo o seu desempenho (endógeno e exógeno à IES).
12	Os 5 níveis de avaliação, nem sempre retratam a realidade do curso.
13	Alguns itens deveriam ser menos filosóficos e mais práticos
14	Evasão dos cursos.
15	Acredito que deveriam existir regras sobre o TCC, gerando uma uniformidade. Em certas IES, a monografia é feita através de um artigo de, no máximo, quatro páginas. Por outro lado, em outras, a

Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	monografia deve ter, no mínimo, 60 páginas, com apresentação perante banca de três examinadores, excluindo-se o seu orientador.
16	Mais uma vez acredito que todos os indicadores deveriam estar diretamente vinculados aos aspectos regionais onde a instituição está inserida,
17	Na dimensão 1, existem elementos extremamente subjetivos que podem interferir no conceito do curso, dependendo da interpretação, experiência e até empatia do avaliador
18	Apenas eu avalio que quando se trata de um curso de formação especial para professores como o caso da Resolução 2/97, que já fiz duas avaliações, o instrumento deveria conter itens mais específicos para este curso.
19	Com relação a grade curricular já avaliei cursos que faltavam na grade disciplinas básicas a um curso de engenharia civil, como mecânica dos fluidos. Na área de recursos hídricos e saneamento só eram oferecidas duas disciplinas e ainda relatava que no término do curso, o aluno estaria apto a atuar na área de recursos hídricos e saneamento. Já avaliei cursos, onde não existiam os laboratórios necessários para a autorização do curso ou ainda estavam em construção.
20	O instrumento foi elaborado por alguém que não quer avaliar, mas legitimar o processo de expansão do ensino superior
21	Muitos dos indicadores não estão presente de forma direta no instrumento.
22	Pensando no instrumento e o que deve ser visto e avaliados, há algumas ressalvas: conteúdos curriculares dever-se-ia falar em competências e se os conteúdos conseguem ou conseguirão dar conta de tais competências, visto que, especialmente nos tecnológicos, os cursos que avaliei, percebi um excesso conteudista e pouco desenvolvimento de competência profissional. Estrutura curricular geralmente engessada em conceitos básicos e pouco direcionados para a prática profissional. Metodologia de atividades pedagógicas sempre o mesmo conteudismo, poucas situações-problemas. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso situações artificialmente produzidas. Atividades de tutoria pessoas despreparadas. O instrumento não

Quadro 64 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	deixa claro a questão do qualitativo sobre o quantitativo a respeito dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 65 – percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
1	Atualmente com as diferenciações dos instrumentos (autorização, credenciamento, reconhecimento), ficou mais fácil o processo. Quanto aos instrumentos de avaliação para credenciamento de Sede e polo, necessita ser atualizado.
2	Muitas vezes considerar o número total de vagas acaba não refletindo a verdadeira realidade do curso, pois a número de ingressantes pode ser menor e seria um cálculo mais justo para a instituição.
3	Precisa considerar cursos com estrutura diferenciada, como os bacharelados interdisciplinares.
4	Os indicadores indicados para sofrerem alterações seria no sentido de serem melhor especificados para não serem avaliados subjetivamente.
5	Não respondi algumas questões pois não faço avaliações para saúde e licenciaturas. O formulário para EAD tem muitos itens que deveriam sair do formulário eletrônico.
6	O que mais me incomoda no formulário como um todo é quando colocamos não se aplica, termos que justificar. Em geral só colocamos não se aplica para situações que não são aplicadas no curso em questão (por exemplo a pergunta é sobre licenciatura e o curso que está sendo avaliado é um bacharelado). Em locais com internet ruim isto é um verdadeiro tormento, pois as vezes são várias questões seguidas.
7	A dimensão 1 é extremamente Subjetiva, com muito relato de "ideologia", e poucas situações concretas que podem ser observadas e constatadas na prática. Justamente por isso, quase sempre sofre influência dos Indicadores das Outras Dimensões.

Quadro 65 – percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 1, organização didático-pedagógica (questão 16)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
8	Talvez haja a necessidade de incluir outros indicadores, mas os que existem, nessa dimensão, me parecem adequados. Poderiam, contudo, contar com pesos diferentes, dada a importância diversa entre alguns itens.
9	Para o curso de enfermagem, várias questões relacionadas ao ensino teórico prático aparecem como não se aplica, porém, deveria ser revisto, pois não é só o curso de medicina que tem estas modalidades de ensino.
10	Nunca fiz avaliação de cursos. Só fiz avaliações institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE G - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 2

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	Penso que os atuais critérios de avaliação desvalorizaram a figura do professor com doutorado, seja para a coordenação do curso, seja em relação ao corpo docente. Também deve ser revisto (ou especificado) o que seja produção técnica e cultural para o curso de direito.
2	Nos itens em que sinalizei que poderiam melhorar me parece que o questionário poderia ser mais rigoroso na avaliação destes itens que ficam muito por conta do que nos é falado durante a visita.
3	Os indicadores estão OK, o grande problema é o que vemos na avaliação in loco e não podemos colocar no instrumento. Entre eles professores que não residem na cidade da IES e apresentam carga horaria elevada. O NDE confundido com o colegiado do curso. Docentes que não conhecem o curso que vão lecionar. Laboratórios didáticos de física cujos técnicos são da área de saúde, professores de tempo integral que lecionam em outras IES etc. Professores substitutos em IFES que são apenas recém graduados.
4	A avaliação deveria considerar as condições observadas nas instituições públicas para definição dos indicadores das instituições privadas.
5	Perfeito, esse item é mais tangível.
6	As questões estão bem elaboradas mas há uma omissão importante, principalmente relativo as autorizações e reconhecimento. O corpo docente apresentado na autorização é muitas vezes fictício, isto é, não irão de fato atuar na graduação daquele curso. O único modo de corrigir, isto é, no reconhecimento de curso APARECER UM INDICADOR que pergunte porcentagem dos professores previstos na autorização efetivamente participaram das disciplinas dos 2 primeiros anos.
7	Revisão periódica dos instrumentos de avaliação, além de fazer mudanças de acordo com a natureza do curso.

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
8	A definição do NDE ficou muito vaga e distante do que foi inicialmente proposta. Facilmente confundido com colegiado de curso
9	Questões com critérios meramente numéricos deveriam ser revistas, pois suas respostas são trabalhosas e nem sempre garantem um quadro real da situação encontrada.
10	Em IES particulares e até mesmo em públicas isso, o colegiado funciona muito pouco. Nas IES públicas, eles nem sabem o que é um Núcleo Duro; nas particulares, termina sendo quem decide tudo, pois um colegiado se reunir semestral ou trimestralmente, algumas até anualmente... Dai-me santa paciência!
11	Necessidade de variáveis mais objetivas que permitissem menos subjetividade.
12	Nas cidades que tem acesso a docentes doutores, deveria ser cobrada uma porcentagem maior do que naquelas mais distantes dos centros formadores de doutores. Em relação a experiência profissional dos docentes, existe um contra-censo nas IES públicas, onde a maioria é D.E. sem nenhuma experiência profissional fora da IES. Deveria ser permitido que quem tem D.E. nas IES públicas pudesse se dedicar 8 horas em trabalho fora. Pois se ficar com 40 horas o salário fica ainda pior do que já é.
13	O corpo de professores (e de coordenadores) raramente é permanente. Isso provoca uma grande dinâmica de mudança em colegiados, NDE, professores. Quase sempre é preciso fazer modificações na estrutura informada no e-MEC. Nas autorizações o problema é mais grave em razão do tempo de espera para a aprovação do curso.
14	Em minha avaliação há uma supervalorização para esta dimensão. Basicamente ela define o conceito do curso. Especialmente quando se trata de autorização, pois estamos avaliando uma promessa. Portanto, não deveria haver conceito, mas suficiente ou não. Em geral, a partir dos termos de compromissos um curso pode ser autorizado com nota 4, e tal conceito não refletir a qualidade do mesmo. ASSIM, QUANDO DE SE TRATAR DE AUTORIZAÇÃO DE CURSO, NÃO FAZ SENTIDO ATRIBUIR CONCEITO.

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
15	A produção acadêmica para docentes de IES particulares, na forma colocada, não atende ao objetivo proposto.
16	As exigências descritas favorecem as escolas públicas, principalmente a produção científica.
17	Deveríamos institucionalizar o LATTES dos professores no sentido de podermos comparar os relatórios preenchidos pela IES com o que se realmente é declarado pelo professor no seu Lattes. Mas para isso o preenchimento do Lattes deveria ser melhor fiscalizado e, de certa forma, contemplar penalizações na falta da verdade.
18	Mais uma vez se faz necessário uma visão generalista com vistas a regiões de grande Brasil
19	As experiências dos professores, tutores e demais colaboradores, devem ser extremamente coerentes com o tipo de curso que estão serão oferecidos.
20	O formulário deveria questionar mais a questão dos tutores, docentes e corpo técnico administrativo, principalmente nos cursos EAD.
21	Dependendo da IES, conhecemos excelentes professores com especialização somente, porém muito engajados com os cargos e funções que ocupam. Por vezes encontramos doutores com pouco comprometimento no curso.
22	É preciso aprimorar a forma de avaliar alguns indicadores.
23	Mesma lógica anterior. Por exemplo, a Titulação docente, muito criticada por algumas IES, tem a lógica do Ensino Superior: A LDB determina formação preferencial em pós-graduação stricto sensu (art.66) e o instrumento, pontua diferentemente doutorado, mestrado e especialização. É coerente. Assim também outras questões. Pode-se questionar se um trabalho/ano é adequado, pouco ou muito, mas como a régua é a mesma para todos, fica comparativo. Talvez algum item merecesse reparo, mas no geral, creio que está adequado.
24	Acredito que nos cursos de Tecnologia, como o que se valoriza é a prática profissional e a relação com o setor produtivo, a produção acadêmica deveria ter um peso menor na avaliação. Nesse caso, ou o profissional se dedica ao mercado ou se dedica à pesquisa. É

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	difícil encontrar um professor que conjugue as duas coisas em seu perfil.
25	Observa-se que a maioria das IES de ensino privadas não dispõe nos seus quadros de Professor em tempo integral e apenas o Coordenador tem regime de trabalho parcial, os demais são horistas. Há uma contradição no instrumento que dispensa (em tese) a produção intelectual e pesquisa nas isoladas, porém cobra no instrumento de avaliação. Na maioria a produção intelectual depende do livre arbítrio do docente. Os órgãos colegiados nos grandes empreendimentos têm autonomia limitada e nas pequenas reúnem apenas para cumprir formalidades legais, os assuntos se resolvem nos corredores.
26	Encontrei coordenadores de curso excelentes que não tinham experiência em gestão acadêmica anterior e coordenadores que já tinham experiência, mas não desenvolviam um bom trabalho. Minha opinião é que a experiência em gestão acadêmica deva ser mudada.
27	Entendo que o coordenador do curso, bem como um percentual significativo do NDE, deveria possuir graduação na área do curso avaliado.
28	Deveria haver um maior rigor no instrumento avaliativo para o NDE, formação e titulação do NDE e para a avaliação do coordenador do curso.
29	Por ter atuado na educação a distância e ter exercido função de coordenação de curso, direção acadêmica, chefe de departamento e, por estas razões saber como distribuir carga horária e trabalhar com funções administrativas, não sinto problema em avaliar estes itens,
30	Em alguns dos indicadores, o conceito é atribuído com base em percentuais, de modo que em situações-limite (um único tutor, por ex., equivalendo a 100% do corpo de tutores), não se permite avaliação mais apurada da realidade da IES ou do Curso, ainda que, pelo conceito alcançado, os requisitos sejam atendidos.
31	O descritor relativo a produção científica merece um reestudo, principalmente no item 01 que gera inconsistências de interpretação em relação aos demais itens.

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
32	Existe uma grande dúvida nas IES em relação ao NDE e ao colegiado: O NDE substitui o colegiado?
33	Quanto ao NDE, no meu entendimento é necessário separar como se dá a atuação do mesmo no processo de Autorização de curso.
34	Ainda persiste nos instrumentos de avaliação uma ideia utópica de que NDE's existem de fato em todas as IES do Brasil. Nem sempre quem mais se dedica é parte de NDE e muitos docentes que fazem parte do NDE não ganham cargas horárias para isso. Com relação às vagas, é absurda a solicitação acervo=número de vagas solicitadas ou existentes. As bibliotecas das IES públicas são piadas de mal gosto, como são as questões de manutenção e higiene de seus prédios. As IES particulares estão sem condições de arcar com tantos requisitos que não são exigidos das IES públicas.
35	Essas questões precisariam ser mais detalhadas - abertas. Tudo fica muito subjetivo
36	Não basta ter a titulação de Especialista, Mestre ou Doutor para realizar uma prática pedagógica no magistério superior e, principalmente, na educação a distância
37	Quanto ao regime de trabalho do corpo docente este quesito a maioria declara que eles estão em tempo integral ou parcial; mas é de difícil comprovação. Outro que deveria sofrer alterações é o da produção científica pois vale qualquer coisa.
38	Atuação do NDE deveria exigir que seus membros fossem graduados na área do curso.
39	Considero que os instrumentos, de maneira geral, devam sofrer adequações.

Quadro 66 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
40	Sobre a questão experiência profissional X experiência no magistério superior e produtividade científica eu já comentei em uma das questões anteriores: são mutuamente exclusivas, quem tem uma delas elevada certamente terá a outra muito baixa. Quanto à relação numérica entre professores e alunos, esse dado fica bastante inadequado para as grandes IES públicas, nas quais o professor pertence a um departamento ou centro e ministra aulas para turmas de alunos de muitos cursos. E uma mesma disciplina (como Cálculo I, por exemplo) é ministrada para muitos cursos. O que ocorre é que, para otimizar a ocupação de vagas, é comum ocorrer que um aluno não fica na turma originalmente destinada a seu curso (faltam vagas, especialmente para os repetentes) e acaba conseguindo matrícula em turmas originalmente destinadas a outros cursos. Assim, em um semestre, pode-se ter alunos de um curso espalhados por até 10 turmas de uma disciplina. Ora, pela forma como se define quem é professor do curso atualmente nas IES federais, nesse exemplo teremos para o curso em questão 10 professores na disciplina, mesmo que em uma das turmas tenha havido apenas 1 aluno do curso que está sendo avaliado. Ou seja, basta que a turma tenha tido 1 aluno do curso matriculado para que o professor desta turma passe a fazer parte do corpo docente do curso. Assim, é comum observar-se, nas IES federais, que os cursos têm mais professores que alunos!!! Quando na verdade é uma distorção do sistema.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	Dar atenção especial aos bacharelados interdisciplinares.
2	Novamente mais clareza nos parâmetros, definição objetivo de professor horista, parcial e tempo integral.
3	Acredito que deveria haver um ou dois itens que avaliassem a competência/atuação/formação acadêmica do diretor/gestor da IES ou unidade de ensino. Muitas vezes esses cargos são de interesse e

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	a pessoa que está à frente de todos os docentes e do coordenador nem sempre tem capacidade para gerir uma instituição no que se refere aos quesitos da educação, é mais um marqueteiro, um "empresário", do que um educador. Isso atrapalha a concepção de um ensino de qualidade.
4	Em relação a titulação de doutores. Não deveria ser obrigatório pois não há cursos de Doutorado suficientes para atender a demanda. E quando há elas estão concentradas em capitais. Se a IES não é universidade o percentual de titulação e a dedicação docente deveria ter pesos diferentes para Universidades e Faculdades. Publicações: se a missão da IES (principalmente faculdade) não contempla pesquisa não deveria ser obrigatória e sim deveria pontuar adicionalmente
5	Neste item penso que o instrumento deveria ser mais exigente se quisermos que a qualidade dos cursos melhore. Sabemos que os contratos em papel à parte dizendo que um docente é tempo integral ou parcial ocorrem apenas no semestre que a IES está em avaliação, depois, todos passam a horistas. O que é considerado como 'produção também está descolado da qualidade. Idem para avaliação de coordenador, horas de dedicação à coordenação. etc.
6	A maioria dos cálculos são confusos e por conta disso, acabam por se tornarem parciais, de acordo com a interpretação dos avaliadores.
7	Em alguns tipos de curso, pela necessidade de conteúdo, voltado a experiência profissional do docente, a pontuação acaba por não permitir uma pontuação adequada ao quadro docente considerado.
8	Aspectos gerais já explicados no item anterior. Nas questões que envolvem cálculos (ex. número médio de alunos por docente, alunos por turma etc.), na definição dos termos deveria ter exemplos para deixar claro o cálculo pois, em diversas avaliações, já tive contato com diversas formas de fazer esses cálculos, sendo que fica muito a cargo de interpretação dos avaliadores.
9	Os critérios de avaliação dos discentes deveriam: dar mais peso ao total de professores e menos ao Coordenador; dar peso ao número efetivo, atuante e presente de Doutores e Pesquisadores; deveria levar em conta "formação pedagógica" dos docentes etc. etc. etc.

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
10	O NDE é as vezes fictício principalmente nos casos de autorização. Ou então ele se confunde com o colegiado. As atas às vezes são novas demais! A atuação do coordenador não considera a titulação e nem considera o número de alunos matriculados no curso; considera apenas as vagas anuais autorizadas. Por exemplo, tendo um curso com 100 vagas autorizadas e 450 alunos matriculados, na hora do cálculo relativo a este item, se leva em consideração apenas as vagas autorizadas no ano. A relação docentes e estudantes não é estabelecida. O regime de trabalho que se observa na maioria das vezes é apenas de horistas. No entanto não existe uma forma fácil de avaliar este parâmetro em virtude das horas de trabalho serem destinadas a atividades de ensino em outros cursos da IES. Ou seja, o docente tem 40 horas puramente em sala de aula. O que deve ser considerado produção docente deveria estar bem claro no formulário eletrônico, pois publicações dentro da própria IES, são muitas vezes incluídas no sistema e uma boa parte delas não trazem nenhuma ou quase nenhuma contribuição à ciência.
11	Por vezes, os níveis avaliativos não retratam a realidade da IES.
12	É um problema ter que explicar ou entender exatamente o que se considera produção cultural e tecnológica, produção técnicas.
13	Difícil identificar a experiência profissional anterior do corpo docente, como já apontado. As IES dificilmente apresentam as cópias da CP completa; assim, deveria haver outra forma de verificar esta informação – talvez, estipular claramente para a IES o tipo de documento que precisa estar disponível para o avaliador verificar. Porcentual de doutores: ainda é uma visão muito elitista – há regiões no Brasil que não atraem doutores; nem o farão; há doutores que podem ser bons pesquisadores, mas não bons professores e novamente cai-se na interminável discussão entre ensino-pesquisa-extensão e o papel das IES. Nem toda IES é uma universidade e o instrumento ainda exige uma visão de universidade em várias dimensões. Pode-se amenizar pela contextualização, claro, mas a essência ainda é elitista. Vale o mesmo comentário para produção. A lógica é mais quantitativa do que qualitativa, infelizmente.

Quadro 67 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
14	Experiência no exterior não é considerado. Publicações podem ser publicados por outra IES onde o docente trabalha
15	A titulação de doutorado para o coordenador deveria implicar em uma nota mais alta.
16	Deveria existir em toda a dimensão 2, uma maior valorização do título de doutor. Esta atitude é um incentivo para a qualificação do coordenador e de todo o corpo docente da IES. Senti que, como o instrumento não mais valoriza o doutorado, vários docentes deixaram de buscar esta qualificação.
17	Às vezes a IES em avaliação é uma Faculdade isolada ou um Centro Universitário. Teoricamente com ações voltadas para extensão e não para pesquisa, solicitada para as universidades. E o instrumento de avaliação exige a produção científica do corpo docente.
18	São muitos pontos. Tema de um longo texto e mesmo uma nova enquete.
19	Em alguns cursos a produção científica é baixa, na realidade, o relatório é bastante "engessado", o avaliador nem toda vez consegue colocar o que ver. Já avaliei curso que era para ser autorizado e na realidade foi detectado que o curso já estava funcionando, foi constrangedor. Deixamos todos os sites no relatório, só não sei se o INEP tomou providências
20	Principalmente para cursos a distância as questões deveriam ser revistas, pois são ainda muito baseadas em presencialidade.
21	A exemplo da HOPER e outras, há pessoas especializadas em criar meios de mascarar documentos, situações para que a instituições tirem benefícios, enquanto que outras que são verdadeiras - devido ao instrumento, acabam sendo punidos, daí a importância de se tocar nesses pontos nos treinamentos para que cada caso seja "visto" pelo avaliador e não apenas um preenchimento formal daquilo que a instituição - bem assessorada - conseguiu mostrar.
22	Meu principal comentário é sobre as dimensões/todas q são pouco explicativas, difícil de entender e erros muitas vezes grosseiros, o que torna o manual cansativo e enfadonho. Minha percepção é de q se trata de 1 preocupação positivista daqueles q o produziram em torná-lo o mais "neutro" possível.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 68 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
1	Na avaliação de Polo inserir no e-MEC corpo docente e de tutores apenas do curso ou do polo.
2	Verifica-se que muitos coordenadores têm essa função em vários cursos e avaliar alguns itens ficam comprometidos.
3	Os indicadores que deveriam ser mudados foram selecionados pela dificuldade em se comprovarem por meio de documentação.
4	Todos os que deveriam sofrer alguma alteração: indicadores que deveriam conter maiores explicações aos avaliadores quanto aos quesitos a serem avaliados, são bastante vagos - já senti confusão por parte de colegas de avaliação quanto às justificativas para o conceito atribuído.
5	Titulação mínima exigida deve ser alinhada com a modalidade de ensino.
6	Depende o curso que estamos avaliando, exigimos um número de doutores exagerado para o atual contexto do país, que ainda não tem tantos doutores. Doutor inclinado a pesquisa, tem pouca paciência com aluno de graduação em sala de aula. Os alunos de hoje querem aulas diferentes e quando sujeitos a lerem artigos científicos eles acham chato e se desestimulam.
7	Existem dois problemas que enfrento nessa dimensão. O primeiro está relacionado ao regime de trabalho do coordenador do curso. É comum encontrar docentes que coordenam mais de um curso dentro da mesma IES. Nesse caso, como devemos proceder? Considero que deveria haver uma regulamentação mais clara sobre tais casos. Outro problema está associado ao regime de trabalho do docente dentro da IES, especialmente os ditos docentes em Tempo Integral. A legislação precisaria ser mais específica ao definir quais atividades, fora da sala de aula, o docente deve desempenhar para poder enquadrá-lo como docente em Tempo Integral ou Parcial.
8	O indicador referente à produção docente deveria ter um nível maior de exigência, pois dependendo do tamanho do corpo docente do Curso avaliado um número pequeno de professores com uma produção acadêmica vasta já eleva o indicador ao conceito 4 ou 5. Mas a maioria do corpo docente se revela improdutivo nos três anos exigidos.

Quadro 68 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 2, corpo docente e tutorial (questão 18)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
9	Esta dimensão, em minha opinião, é o ponto fraco do instrumento. Toca em questões trabalhistas que são essenciais para a implementação do curso. Em geral, os indicadores aqui são bastante brandos pouco exigentes com as IES, que em geral baseiam-se em critérios puramente econômicos para a composição de seu corpo docente. Deveria haver mais rigor, coibindo o número de disciplinas por docente, garantindo que o professor tivesse mais tempo para pesquisa e extensão. Seria necessário limitar o número de horas aula para algo em torno de 16h semanais, não mais que isso. Deveria também haver indicadores que avaliassem a aderência do professor à disciplina, bem como a variedade de programas dados por um docente. Nas IES particulares, é frequente encontrarmos professores com quatro ou cinco programas diferentes e/ou improvisados, responsáveis por disciplinas em áreas que não dominam.
10	Acredito que as grandes empresas educacionais hoje levam vantagem em todos os processos, pois estudam os instrumentos e mantem um NDE para todos os cursos dos campi. E que as pequenas instituições têm os mesmos graus de exigência em relação a NDE, titulação e corpo docente etc. Outra situação e que na minha opinião isso é fachada, o NDE só vai existir quando for obrigatório o pagamento do professor para atuar. No mais o professor assina as atas, mas não existe de fato NDE.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE H - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Dimensão 3

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	A Bibliografia Básica é um cálculo ainda que gera muita confusão para vários avaliadores. A maioria que avalia comigo não sabe o que fazer neste indicador. É necessário rever esse indicar.
2	As IES não contemplam a possibilidade de instituir gabinetes de trabalho exclusivo para os professores.
3	Essa parte do questionário é a que consegue refletir melhor a situação da escola.
4	Esta dimensão faz a diferença entre as públicas e as privadas. Conforme eu já falei o item 3.6 é impossível de ser feito porque nunca sabemos quais outros cursos usam os livros também, a IES não diz. Os laboratórios especializados é uma incógnita. Algumas IES dizem que são os laboratórios que não são dos 2 primeiros anos, outras dizem que são os laboratórios não atrelados a disciplinas específicas e outras afirmam que são os laboratórios credenciados que prestam serviço externo a comunidade (no caso - a comunidade externa). Os periódicos é outro item complicado, devido ao acesso ao portal capes.
5	A exigência de gabinetes pode ser suprimida por outras situações que garantam o espaço para planejamento. A exigência de periódicos especializados deve ser analisada de forma a exigir menor quantidade e maior especialização.
6	Deveria contemplar periódicos com acesso on-line para 100% dos mesmos, no caso de polos de apoio presencial (EaD)
7	O item de equipamentos de informática deve ser atualizado diante das novas Tic's.

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
8	Para um curso de bacharelado em engenharia não deveria aparecer os indicadores marcados
9	Não há muito sentido em exigir o número de exemplares de cada título da bibliografia conforme atualmente.
10	Os cálculos dos livros, e periódicos são irrealistas, e os laboratórios deveriam ser obrigatórios para qualquer curso.
11	Crucial esta dimensão, devido ao desconhecimento de membros das IES, que por sua vez não tem a mínima noção o que é "Gestão de Ensino Superior"
12	Deveria haver maior clareza sobre as definições de Laboratórios Didático, Ensino ou Habilidades, com listagem de aspectos efetivos a serem considerados em cada um deles e no que diferem entre si. Com relação à Bibliografia, a exigência de livros nas estantes não faz sentido, num mundo de tecnologias da informação e comunicação. Os tópicos referentes às Bibliografias em geral precisam ser urgentemente rediscutidos e atualizados! As Bibliotecas deveriam garantir, isso sim, acesso à internet rápida e sem restrições dentro da Lei, conforto acústico e de climatização, e equipamentos multimídia, por exemplo. Um exemplar em papel, de cada obra, já seria absolutamente suficiente.
13	Que nos cabe avaliar a logística em 2 dias? A maioria das IES privadas não têm perfil de pesquisa e os membros do CEP, sem qualquer experiência, emitindo pareceres... como?
14	Conforme já mencionei anteriormente nunca avaliei cursos na área de saúde. Mas acredito que o instrumento deva passar por revisão, especialmente para os cursos na modalidade à distância.
15	Tem cursos que usam biotério, não só medicina.
16	Muitos laboratórios, que deveriam ser obrigatórios, sequer existem. É o caso dos cursos tecnológicos. Como pode um aluno ser tecnólogo e não ser obrigado a prática.
17	A questão do acervo bibliográfico precisa ser revista com urgência. Com as assinaturas digitais e acervos digitais, muitas vezes os parâmetros atuais não fazem sentido.
18	Este deveria ser reformulado. Ser melhor aprofundado.

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
19	Com a socialização da rede internet sem fio, o acesso a periódicos com acesso livre, reduziu a importância deste item.
20	Os indicadores de Bibliografia Básica e Complementar estão baseados na visão mais tradicional de livros impressos da biblioteca. Esses indicadores em princípio não levam em consideração, formalmente, casos em que a IES proporciona aos alunos "kits" de bibliografia a preços reduzidos, e assinatura de editoras que proporcionam acesso virtual aos livros.
21	A comprovação in loco das questões estruturais da IES é muito prejudicada no sentido de que não somos especialistas de áreas para saber o ideal quanto a estes espaços. Além disso, as constantes mudanças de PDI não nos deixam analisar a evolução temporal quanto ao que foi prometido num PDI e o que foi contemplado no seguinte PDI. Em suma, com esta confusão temporal, algumas IES preparam o local para receber a Comissão INEP e logo depois descaracterizam os espaços. Isto é facilmente observável principalmente nas reuniões com professores e alunos.
22	Percebo que cada IES tem os seus problemas e não dá para tratar os desiguais por igual, ou seja, há municípios muito pobres e de estados também muito pobres que muitas vezes tem uma internet com muita carência o que dificulta ter um bom laboratório.
23	Bom senso.
24	Assinalei duas questões sobre práticas jurídicas e não consegui apagá-las.
25	O formulário deveria dar mais esclarecimentos sobre o que são os laboratórios específicos ou especializados. Por exemplo, em um curso de Administração, praticamente não há laboratório, a não ser o de informática. Seria ele específico ou especializado?
26	O sistema avaliativo está bom, coerente e de fácil entendimento. Muitas vezes encontramos laboratórios adequados, mas com falta de pessoal técnico para auxiliar nas práticas. Pela experiência em avaliações observamos pouca utilização de laboratórios.
27	A quantidade da bibliografia básica deve ser revista em função de os estudantes terem acesso a e-books e artigos na internet.
28	A forma de se avaliar a bibliografia básica e complementar são inviáveis do ponto de vista das condições in loco em que estão

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	colocados os avaliadores. O que se consegue avaliar é apenas uma pequena amostra dessas bibliografias.
29	Referencias bibliográficas devia sair da avaliação. Hoje, on-line, se consegue qualquer artigo científico se o discente desejar.
30	Os laboratórios deveriam ser especificados e relacionados entre essenciais e complementares para que todos tenham um padrão de avaliação.
31	Para a verificação dos acervos (bibliografia básica, complementar e periódicos), deveriam pensar numa outra alternativa, em função do tempo exíguo que passamos na IES e das diversas atividades que temos, esse aspecto, muito vezes, é verificado de maneira superficial.
32	Marquei o oposto neste item porque creio que a visão colocada para cada um deles é uma visão conservadora. "Gabinete" para professores em tempo integral pode ser resolvido com uma sala com uma placa na porta. Só que tempo integral é mais do que ter um "gabinete", é quase um "estado de espírito" que requer orientação e pode variar entre as diferentes áreas (por que não um laboratório?). Idem para o conceito de biblioteca. Apenas agora admite-se um título da bibliografia básica como "on-line" e as notas são calculadas em número de alunos por exemplar ou vice-versa quando uma biblioteca "on-line" poderia permitir todos os livros para todos os alunos, mas isso ainda não é contemplado. Inúmeros outros exemplos poderiam ser dados para esse item de infraestrutura, considerada como espaço delimitado de aprendizagem e conceito de sala-de-aula, laboratório etc, sem admitir inovações ou diferentes concepções de ensino.
33	Mesmo que seja credenciado a avaliação de curso, comumente, atuo mais na institucional
34	Questão respondida com base em experiência com avaliação institucional
35	Os ambientes para Coordenação e sala de professores são adequados em todas as IES; normalmente os laboratórios são de multiuso e o acervo é definido em função da quantidade de usuários e não da sua utilidade, relevância, atualidade e exigências do mercado. Muitas IES reproduzem material publicado, não sei

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	de cumprem com a legislação de direitos autorais. Outras dispõe de biblioteca virtual, cuja verificação de uso pelo contingente de alunos não é possível verificar. Os acessos a portadores de necessidades especiais existem, assim como o aproveitamento de espaço para aproveitar alunos de vários cursos em uma só atividade.
36	Em Cursos de ciências humanas, muitas vezes, as bibliotecas são pobres.
37	A questão dos gabinetes é um item que precisa ser revisto, pois não existe praticamente nem nas IES públicas, um local específico para os docentes de DE, quanto mais nas IES privadas. Em relação aos gabinetes de coordenadores de curso, há uma tendência a criar ilhas de coordenação com espaços reduzidos e comuns que não garante privacidade. Por outro lado, as bibliotecas mantem a bibliografia básica exigida, e a bibliografia complementar em número para atender ao formulário, mas os periódicos, na maioria são virtuais, o que será a tendência, assim como a biblioteca. É o que vai acontecer. O formulário precisa acompanhar o mundo atual. Quanto aos laboratórios, apesar das exigências, ainda deixa a desejar quantidade, qualidade e serviços. As IES cumprem as exigências
38	Quanto aos laboratórios de informática, muitas IES apresentem um único laboratório com até 40 computadores para todos os cursos. Quando você faz a entrevista com os professores e alunos, fica claro que o laboratório de informática não é utilizado por que nunca está disponível. No curso de Ciências Contábeis é obrigatório a prática contábil, com a utilização de softwares específicos. Seria interessante que os avaliadores externos tivessem essa percepção e que relatassem a situação, pois esse relato servirá de base para outros processos de avaliação externa.
39	Sou avaliadora de cursos da área de Humanas.
40	Talvez seja necessário avançar o processo de avaliação de periódicos e banco de dados. O instrumento possibilita essa visão, contudo seria interessante uma revisão.
41	Não sou avaliadora de curso

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
42	Serve aqui a mesma observação que fiz.
43	Esses itens também estão muito abertos
44	Há necessidade de melhorar os laboratórios e/ou espaços que contribuam para a construção de uma prática profissional bem fundamentada na teoria
45	Retirar o item de julgamento do comitê de ética, pois deveria constar da dimensão 4 se existe ou não. Como podemos atribuir nota ao funcionamento do comitê de ética? Outro ponto é julgar os serviços dos laboratórios de habilidades? O que julgar? Esse é sempre um ponto de grande discussão nas diferentes comissões que participei, cada membro entende de maneira diferente esse ponto.
46	Nas engenharias laboratório é fundamental.
47	De maneira geral, os instrumentos precisam se adequar as realidades avaliativas in loco
48	Gabinetes de trabalho para professores em tempo integral: o instrumento exige, mas há situações em que salas compartilhadas por um número não muito grande de docentes, desde que cada um tenha um espaço de trabalho só para si, é suficiente. Equipamentos de informática: com a popularização e redução dos preços dos notebooks e tablets, acompanhada da facilidade das redes wifi, considero até um desperdício que as IES tenham que ter tantos computadores imobilizados em grandes laboratórios de informática pouco usados pelos alunos. É preciso ter alguns computadores, de fato. Mas não há mais necessidade de serem tão numerosos, se a IES fornece acesso à rede sem fio de qualidade e boa velocidade. Bibliografia básica e complementar: considero que o fato de o sistema não considerar edições mais antigas das obras como válidas faz com que as IES tenham que comprar obras de edições mais novas para substituir as antigas, quando na maioria das vezes o conteúdo básico não muda significativamente de uma edição para outra. É preciso, claro, atualizar o acervo para incluir os novos conhecimentos, mas não é necessário renovar tudo toda a vez... Periódicos: quando a IES não tem como característica ser uma IES de elevada produtividade científica (como é o caso de algumas instituições isoladas), não é tão importante investir

Quadro 69 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	enormes somas em periódicos, mesmo que seja a assinatura do portal da CAPES, pois, alunos e professores pouco consultam. Talvez fosse melhor usar esta verba em outras melhorias.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	Na última capacitação que fiz, em Brasília, foram bastante claros em dizer que o acesso ao Portal de Periódicos da Capes não substitui a falta de periódicos especializados na biblioteca - acredito que isto deveria ser revisto (se é que não foi e eu não fui avisado).
2	Atualmente a maioria dos periódicos especializados é on-line e em muitos o acesso é livre, então, creio que os padrões de avaliação desse item poderiam ser modificados ou, até mesmo, esse item poderia ser excluído, apesar da importância dos periódicos especializados ser incontestável.
3	A avaliação da infraestrutura específico para a realização plena do Curso avaliado deveria ser considerada com maior peso, uma vez que se encontra diluída entre os outros indicadores, mesmo sendo FUNDAMENTAL para a formação.
4	Dar atenção especial aos bacharelados interdisciplinares.
5	Carência de parâmetros para uma avaliação mais objetiva
6	Esta dimensão deve ser modificada é por demais permissiva e permite absolutamente tudo.
7	Com relação ao item anterior, senti falta no próprio formulário de uma terceira opção (não se aplica/aplicou em situações anteriores). Dessa forma, muitos dos itens assinalados (à direita) se enquadraria nesse ponto.
8	Gabinete de trabalho para TI. Isto é um abuso, o INEP tem Nota técnica recomendando aceitar biblioteca, laboratório de informática e outros locais para atribuir como "atende" se a IES avaliada for um IF, senão só vale se a IES tiver uma sala específica. Bibliografias e periódicos. Precisa haver forma de aceitar as mídias

Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	eletrônicas. O INEP criou 3 indicadores para avaliar Laboratórios, isso pode gerar muitos recursos de IES pois normalmente os avaliadores acabam atribuindo como NÃO atende os 3 e isso inviabiliza um curso. Além de tudo a MAIORIA dos avaliadores não lê o PPC para saber se o laboratório é requerido para o período que está sendo avaliado (1 ou 2 primeiros anos). O RESPEITO AO PPC É FUNDAMENTAL.
9	Nesta parte, o instrumento é muito genérico para poder avaliar os diversos cursos. Isto faz com que uma infraestrutura inadequada tenha um conceito razoável. Também há muita dúvida sobre os laboratórios em relação à quantidade, qualidade, etc.
10	A definição do que são os laboratórios especializados e o que são laboratórios de ensino não está muito claro em algumas circunstâncias.
11	Deveria ser considerada com maior ênfase as disponibilidades de bibliotecas virtuais.
12	- Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI - as IES tentam apresentar uma diversidade de coisas considerando como gabinete de trabalho. O instrumento deveria ser mais específico sobre o que considerar como gabinete de trabalho, pois a concepção das instituições públicas é uma e nas instituições privadas é outra. - Bibliografia básica / Bibliografia complementar - a forma de cálculo de bibliografia básica é antiquada, valorizando quantidade, gastos desnecessários e que, nem sempre, está relacionado com qualidade. Também precisaria de um padrão para considerar o cálculo no caso de recursos digitais. - Periódicos especializados - deixar claro o parâmetro para periódicos digitais. - Laboratórios didáticos especializados: quantidade; qualidade; serviços - essas questões ficam um pouco ambíguo sobre o que considerar como qualidade, quantidade e serviços.
13	Com relação à estrutura física, deveria ser levado em conta (dentre outros): excelência nas estruturas, funcionamento e uso efetivo dos laboratórios, a existência (efetiva) de pessoal qualificado no trato com os laboratórios, estrutura efetiva para a atuação do docente junto à IES (salas para todos os professores etc.).

Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
14	Os dados relativos a infraestrutura deveriam ser mais claros, definindo, por exemplo que para docente em TI deve haver um gabinete; acesso a equipamentos de informática deveria ter uma relação estabelecida discente/equipamentos; os laboratórios usados por mais de um curso precisam ter uma caracterizam própria ao curso que está sendo avaliado.
15	Foi abolido o processo de avaliação das instalações da biblioteca, o que considero um equívoco.
16	Os gabinetes para os professores TI, de modo geral, são providenciados para a avaliação e, posteriormente, são desmontados e não utilizados pelos mesmos.
17	O Gabinete de Trabalho é um problema para as IES particulares, que possuem TIs com grande atuação, mas não tem uma sala de estudos dentro da IES. As públicas possuem uma enorme quantidade de gabinetes VAZIOS, já que os TIs pouco ficam por lá. O cálculo da quantidade de volumes de livros e publicações não é claro no instrumento de avaliação.
18	Relação de computadores por número de alunos, tanto para EAD como para presencial.
19	Nem sempre ter gabinetes de trabalho é algo essencial. Há modelos diferentes como, por exemplo, open space, que nem sempre são bem vistos, quando cumprem a função adequada. A questão da quantidade de livros é meio extemporânea, quando o acesso digital é cada vez maior e mais demandado. As IES, muitas vezes, acabem comprando livros que não são os melhores, apenas porque estão disponíveis em maior quantidade e/ou são mais em conta. A avaliação requer que se demande um tempo exagerado em contagem e verificação de livros, quando o propósito em si – se os livros são consultados, lidos, realmente proveitosos – fica em segundo plano.
20	A bibliografia deveria buscar a diversidade de títulos, e não uma grande quantidade de volumes (iguais) da bibliografia básica.
21	Nas IES privadas dificilmente encontra-se gabinetes para professores de TI. Os professores que muitas vezes ocupam cargos de direção ou coordenação, usam esses espaços como gabinete, o que não são na realidade. Muitos compartilham espaços.

Quadro 70 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
22	Os gabinetes para TI, simplesmente não existem em IES particulares, mas são comuns nas públicas. Devia haver uma melhor explicação sobre a utilização de bibliotecas virtuais.
23	Com o portal e periódicos CAPES (sistema on-line), a necessidade de um acervo impresso de periódicos especializados se torna obsoleto. O instrumento deveria contemplar uma maneira de avaliar o número de assinaturas de periódicos on-line, caso a IES não tenha acesso aos periódicos CAPES e, não somente os periódicos de forma impressa.
24	A inclusão da avaliação dos cursos de direito e medicina com os demais instrumentos é uma anomalia. Além disso, mesmo pertencendo ao curso de medicina, a própria nomenclatura que é utilizada a exemplo "Laboratório de Ensino" ou coisas do mesmo gênero, beira a um modismo forçado da inclusão do ABP. Para tudo isso tem termo técnico e não é necessário esse direcionamento forçado. O que se diz novo, hoje aprisiona.
25	Normalmente, nas instituições não há salas individuais para os professores em regime TI, são salas coletivas. As salas de coordenações são pequenas.
26	Os comitês de ética em pesquisa seguem parâmetros das ciências da saúde, o que dificulta, muitas vezes, a pesquisa na área de artes e ciências humanas em geral.
27	Deveriam ser revistos, pois indicam sempre os critérios mínimos para iniciar os cursos e na maioria das vezes as IES não completam as instalações, os recursos, o quadro de doutores, o tempo de permanência etc.
28	Deveria haver uma norma para coibir o uso de livros de uma biblioteca para outra unidade da Instituição, a exemplo do que fazem, Anhanguera e outras. O mesmo para itens que deveriam ter tombamento naquela instituição, pois muitos são locados sem que se tenha como controlar isso pelo instrumento.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 71 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores 0 a 10 anos de Experiência	
1	O instrumento não contempla os acervos virtuais hoje muito utilizados. Alguns indicadores novamente trabalham em função do número de vagas e não no número de alunos que efetivamente fazem uso dos livros.
2	O indicador referente a Gabinetes para professores em regime TI deveria ser repensado pois nas universidades privadas, mesmo o professor TI não permanece na IES 40 horas, portanto, a IES geralmente não possui esses gabinetes. Com relação a bibliografia básica, o procedimento de quantificação é longo e muitas vezes inviável pelo curso tempo de avaliação. A forma de avaliação desse indicador deve ser repensada.
3	Acho o item gabinete para TI desnecessário diante do contexto atual das IES, especialmente as privadas. Além disso acho q o espaço físico da biblioteca deveria ser um item avaliado especificamente, não apenas o número de livros
4	Todos os que deveriam sofrer alguma alteração: o instrumento de avaliação deveria conter exemplo de cálculo (Bibliografia) ou maior especificação dos critérios para atribuição dos conceitos.
5	O professores TI não precisaria de um gabinete na instituição. Ele pode produzir, muito bem em casa, na biblioteca e em outro espaço que ele se sinta bem ou preferir. A instituição dispor de espaço específico para isso é exagerado.
6	Acesso a equipamentos de Informática é um item que quase todos tiram 4 ou 5, além de não fazer muito sentido. Há IES que não possuem muitos Laboratórios de Informática, mas dão Tablets a todos os alunos, por exemplo. Os Indicadores de Bibliografia são impraticáveis, pois devem levar em consideração TODOS os Livros, usados por TODOS os alunos de TODOS os cursos da IES. Além disso, existem IES que dão os livros gratuitamente, ou possuem convenio de venda a até 10% do preço, ou então usam outro material didático. Periódicos também é um problema. Qualquer IES que assinar o PERIÓDICOS CAPES já têm conceito 5, ou assinar QUALQUER outra base de periódicos, pois é muito fácil ultrapassar o número de 20 títulos.
7	Acredito que o indicador referente aos Periódicos especializados deveria levar em consideração que a maioria dos periódicos estão

Quadro 71 – Percepções do avaliador quanto aos indicadores da dimensão 3, infraestrutura (questão 20)

Grupo de Avaliadores 0 a 10 anos de Experiência	
	migrando para a versão on-line e gratuita, não tendo mais a modalidade de assinatura.
8	A avaliação da biblioteca é absolutamente inadequada. Concebe-se biblioteca como depósito de apostilas ou livros didáticos. Não avaliamos a diversidade do acervo, a riqueza da biblioteca enquanto fonte de informação e local de pesquisa e estudo. A quantidade requerida de exemplares por vaga é absurda, dispendiosa para instituições pequenas. A exigência de periódicos especializados também é descabida, anacrônica, tendo em vista a facilidade de acesso às revistas por via eletrônica e gratuita.
9	A questão das bibliografias é sempre um problema por falta de agilidade nas IES públicas.
10	Avaliar a sala de professor é algo muito subjetivo. Devia ter um requisito mínimo de qualidade do que se espera que uma sala de professor deve ter. Já avaliei sala que tem cadeira de massagem até sala que só tem cadeira de madeira, mesa e café.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE I - Percepções do avaliador da sistemática de avaliação de cursos – Requisitos Legais e Normativos

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
1	A questão dos Portadores de Necessidades Especiais na maioria das vezes se limita a rampas de acesso e banheiros adaptados. Óbvio que é muito mais do que isso, porém não existe um "check list" do que realmente se deseja que a IES faça em relação a esse tema. A disciplina LIBRAS como optativa é apenas para se dizer que cumpre a Lei porque ela raramente é ministrada.
2	Já deparei com IES que tinha condições de acessibilidade para o pavimento inferior do prédio, mas não para o pavimento superior. A resposta obtida é que a própria IES aloca a turma com o aluno com restrições em salas de aula no pavimento inferior, onde, de fato, tinha a acessibilidade.
3	Em geral, a escola se prepara para a avaliação e essa parte está OK.
4	O maior problema é a documentação legal. Principalmente que ela deve estar afixada. Imagine uma universidade afixar toda a documentação legal nas paredes do atendimento aos alunos. O NDE é o colegiado do curso nas IFES. Ele foi criado para atender a resolução. Muito importante nas particulares, onde o colegiado do curso é nomeado e não é tão comprometido com o curso quanto o NDE. Poucos cursos sabem a diferença na prática entre o colegiado e o NDE, não é raro achar atas do NDE e do colegiado no mesmo local, hora e data, e com as mesmas pessoas.
5	Algumas informações estão previstas em documentos, contudo não são implementadas.
6	Dos requisitos legais, a política ambiental da instituição e a transversalidade da educação ambiental é a mais dificilmente percebida.

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
7	Só tive experiências em Universidades Federais. Em algumas delas, há um descaso para as preocupações de ordem legal. Em outras, há até funcionários especializados para atender os requisitos exigidos pelo MEC.
8	As questões étnicas e raciais, e o tema da sustentabilidade, importantíssimos para a formação dos jovens, não poderiam estar em conteúdos a distância em cursos presenciais. O NDE tem dificuldades para reunir.
9	Observação: Alguns itens iniciais, não consegui mover o curso. Pode-se considerar entre 55 e 75 para cada item. Obrigado pela confiança.
10	O sentido profundo de algumas das exigências, como questões ambientais, étnicas, de inclusão, etc, ainda não foi compreendido pelas IES.
11	Cultura afro-brasileira: brincadeira! Libras (30-60h): quem aprende com essa carga horária? Só para constar, não é? Acessibilidade: para inglês ver, praticamente, só física!
12	Há variáveis que não deveriam ser exigidas de igual forma para uma Universidade e para uma Faculdade Isolada.
13	As IES, de modo geral, atendem os requisitos legais. A medida que a legislação avança, avançam, também, as melhorias locais. Quando não recebem ofício para que seja cumprido o dispositivo.
14	Os requisitos legais geralmente estão apresentados, mas a sua aplicação é muito tênue, mas estão lá fragilizados.
15	A maior dificuldade se refere a questão da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência físicas. Muitos prédios onde funcionam as IES são antigos e de difícil adaptação.
16	Existem frequentemente divergências na CH devido à suplementação de 10 min para transformar as horas aula de 50 min em horas relógio. Geralmente há pouquíssimo registros das atividades suplementares realizadas.
17	Normalmente as instituições particulares apresentam documentos coerentes e bem escritos, porém não estão de acordo com a realidade apresentada.
18	As avaliações internas ainda são consideradas trabalhosas e desnecessárias pelas IES de tal forma que o acompanhamento

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	temporal destas questões acadêmicas fica prejudicado. A Comissão in loco não consegue observar se há realmente uma preocupação da IES quanto a estes itens. Por isso, documentalmente, todos eles são atendidos porque as IES sabem que analisaremos isto in loco, mas a questão é se são atendidos na prática diária da IES.
19	Na maioria das regiões mais lógicas há uma falta de professores com qualificação
20	Deveria haver a opção " ATENDE EM PARTE", pois muitas vezes temos que dizer não apenas por não haver cumprimento de algum item do requisito legal.
21	A impressão que se tem é de que as IES fazem um curso antes de receberem a Comissão de Avaliação. Por isso, muito do que está descrito em papel não se confirma na prática. Nesse caso, entra esse olhar do avaliador, em função de sua experiência e vivência na área.
22	As IES no geral estão muito organizadas, com a documentação à disposição dos avaliadores.
23	As condições institucionais para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais são muito precárias.
24	Normalmente percebo que o NDE tem uma atuação limitada na prática, mas documentalmente está tudo acertado...
25	Algumas exigências são atendidas, mas fica nítido que o atendimento é documental. Alguns casos não. Há concretude em saber se todos os docentes têm pós-graduação (algumas escolas fazem cursos de especialização para seus docentes e, com isso, passam a atender concretamente a legislação). Outros itens são mais complicados de checar: quem duvidaria que há tratamento transversal na história e cultura afro se isso consta da documentação? Enfim, há alguns questionamentos inclusive sobre quesitos legais pois na maioria das vezes ele acaba disciplinarizando o problema sem obrigatoriamente resolvê-lo. Vide Libras: como optativa, quase ninguém faz e no curso em que é obrigatório (licenciatura) ele não prepara o docente para essa linguagem. É o mesmo que colocar 30h de inglês e dizer que o aluno vai se comunicar... Sensibilizar sobre o problema poderia

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	não ter disciplina, mas preocupação em todas elas, inclusive no material bibliográfico (audio-books funcionam melhor do que uma disciplina de braile, por exemplo. A mesma lógica devia ser seguida para Libras, mas parece que isso não ocorreu...
26	Os requisitos legais e normativos são fundamentais que sejam observados.
27	O item temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não cabe em alguns cursos que avaliamos, desta feita o Curso apresenta esta temática em seu PPC, mas na prática não aplica.
28	Questão respondida apenas a partir da experiência como avaliador institucional
29	Na maioria das IES privadas o PDI e PPC são decorrentes dos enunciados das Diretrizes Curriculares Nacionais e Orientações do MEC (transcrições). As exigências dos Requisitos Legais e Normativos normalmente são atendidas, em conteúdos de disciplinas específicas. A maioria das IES atendem ao acesso de portadores de necessidades especiais. Algumas áreas do conhecimento, no Brasil são carentes de formação e titulação dos docentes, algumas possuem "monopólio do saber" como é o caso da USP e "filhotes" na titulação na área contábil.
30	As instituições buscam disponibilizar as informações legais, mas verifica-se, às vezes, que na prática do dia-a-dia da Instituição nem sempre ela funciona dentro das exigências legais. Os avaliadores, que permanecem na Instituição apenas dois dias não têm condições de observar se na prática as informações formais funcionam.
31	Na sua maioria este item tem sido cumprido, como faço avaliação de CST, cursos de licenciatura e educação a distância, respondi todos os itens.
32	Em muitos casos a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não se caracterizam como disciplinas específicas. Muitas vezes estão inclusas, de certa forma, nas ementas de diversas disciplinas e atividades curriculares do curso.
33	A temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em alguns casos não se aplica para discussão, então este critério deveria ser repensado em sua aplicação a todos os cursos.

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
34	Tanto em IES Pública quanto privadas o NDE ainda é uma falácia, pois pouco se valoriza pela mantenedora nas privadas como os próprios docentes das públicas se envolvem em discussões pedagógicas mais aprofundadas de seus cursos. Alguns aspectos relacionados a carga-horária das DCN's nem sempre são atendidos na plenitude, havendo muito mascaramento e sobreposição das IES e seus projetos. Uma avaliação mais pontual e demorada deveria existir para que houvesse um perfeito acompanhamento dessa ação. Hoje as IES estão considerando os trabalhos de leitura de textos, organização de ações de estudo como carga-horária do curso. Essa é uma situação de grande incômodo para os avaliadores. Os documentos de avaliação precisam melhorar nesse aspecto.
35	No meu entendimento, os itens ligados a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Libras e Educação Ambiental estão colocadas, na maioria das vezes, de forma a simplesmente atender aos requisitos legais.
36	Apesar da documentação atender requisitos legais, ainda há muito o que melhorar para elevar os padrões da educação superior, principalmente conhecimentos e experiências em Gestão da Educação Superior
37	A questão do Trabalho Efetivo Discente tem que ser melhor entendida. Exercício de casa é TED? As cargas horárias relógio nem sempre são atendidas.
38	De uma maneira geral a questão dos requisitos legais não atende de forma efetiva, e sim apenas de maneira legal, para apresentar aos avaliadores.
39	O NDE me parece só formalidade. Nas IES públicas este papel é desempenhado pelos Colegiados de Curso. Nas privadas, o coordenador do curso e no máximo mais um professor é que planejam e acompanham efetivamente a implementação do curso. Quanto às diretrizes para a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e questões étnico-raciais, bem como educação ambiental, de um modo geral o PPC diz que são temas abordados em tal ou tais disciplinas, mas na prática isso não acontece. E a questão ambiental é particularmente mal realizada ao longo do curso (por exemplo, o tema até pode ser abordado em sala

Quadro 72 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	de aula, mas nem sempre há coleta e tratamento de resíduos de laboratórios químicos). As condições de acessibilidade para pessoas com deficiência, de um modo geral, são precárias. E a grande maioria das IES, quando tem algumas medidas implantadas, referem-se a pessoas com deficiência de locomoção e algumas medidas mínimas, como sinalização em braile, para deficientes visuais. Para outros tipos de deficiência (como deficiência auditiva, por exemplo) não há atendimento.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
1	Nos cursos noturnos das instituições privadas o cumprimento da carga horária total, no mais das vezes, é fictícia.
2	Na grande maioria das avaliações, tem sempre uma grande parte que é claramente documental, e só pode ser identificada por avaliadores que estejam em suas funções diárias como professor, coordenador. Muitas atividades no requisito legal.
3	É patente em praticamente todas as IES que o NDE tem papel meramente proforma, muitas vezes com atas que não condizem com a realidade, como professores que tem vínculo recente com a IES aparecendo em reuniões de dois anos passados, por exemplo. As questões referentes a História e Cultura afro brasileira e indígena e a inclusão de pessoas com deficiência constam de forma muito frágil nos PPC's e na realidade a maioria das IES não pratica. Relativo a Libras, isso também consta dos PPC's, mas é sabido que não existem tantos profissionais qualificados para trabalhar com o componente curricular na maioria das Instituições
4	Algumas destas exigências são simplesmente absurdas. Ex: um semestre de libras não capacita ninguém a lidar com alunos com deficiência auditiva. Esta exigência apenas acrescenta um custo sem nenhum retorno prático na formação em todos os cursos de licenciatura.
5	A preocupação do MEC com ensino de Libras, História da África e Ciências do Ambiente oscila entre o ridículo e a má-fé. Como se

Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
	a qualidade de algum curso fosse afetada por oferecer ou não estas disciplinas. Avaliar a coerência de um PPC é tarefa muito complexa para um único item em uma avaliação de 2 dias.
6	Algumas questões, conforme indicadas anteriormente, estão colocadas no processo de forma a simplesmente atender burocraticamente ao previsto no instrumento de avaliação.
7	Creio que a capacitação dos avaliadores deixa bastante a desejar nesse aspecto. Muitos avaliadores acham que um "não" vai prejudicar a IES, mas não veem que o prejudicado é o deficiente ou portador de necessidades especiais. Se não existe assentos para obesos ou sinalização tátil, por exemplo, a IES não atende a legislação.
8	Geralmente tentam usar de diversos mecanismos para burlar a carga horária mínima e de o tempo de integralização do curso, usando de horas a mais de trabalhos interdisciplinares (por exemplo, 1 aula antes do início da aula das 18h15 às 19h, contando com uma suposta supervisão de professor, mas que, na verdade, conta como carga horária, mas que depende dos grupos de estudos e, quando existe, tem uma supervisão de professor que recebe apenas por 1 aula por semana). São diversos mecanismos que utilizam tentando aligeirar os cursos (principalmente nos tecnológicos) e burlar a carga horária mínima.
9	Nas instituições privadas é comum constatar que tudo funciona bem no papel, porém se fôssemos levar em conta a prática diária, muitas destas instituições seriam reprovadas.
10	Muitos dos critérios legais são atendidos, apenas, formalmente. Não há, em muitos casos, a real ação dos requisitos junto à IES avaliada (em muitos casos).
11	A temática ambiental e de valorização das culturas afro e indígenas muitas vezes são apenas pinceladas e fica difícil julgar o caráter transversal da participação destes conteúdos no PPC. A carga horária do curso, na maioria das vezes, é a mínima estabelecida e as IES ainda encontram mecanismos para diminuir o custo com pagamento de docentes, trabalhando com atividades extraclasse, do tipo "tarefa de casa" compondo carga horária. As condições de acessibilidade também são basicamente rampas de acesso.

Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
12	Considero uma hipocrisia a questão das Libras e dos estudos afro. Nunca vi um curso que, na prática, oferecesse isso de fato...
13	O problema principal que temos encontrado é a questão relacionada com acessibilidade. A maioria das IES não cumpre o que determina a legislação.
14	As exigências dos conteúdos Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Políticas de educação ambiental, são exigências existentes no instrumento, mas as IES normalmente só consideram legislação, não possuem atividades na prática.
15	Este conjunto é o menos efetivo, na prática. (1) Exceto em cursos cuja temática abranja na essência os assuntos a seguir, nem IES nem alunos estão interessados em assuntos como cultura afro-brasileira e indígena e muito menos Libras. Se perguntado quanto a alunos dos cursos de, por exemplo, Administração e Economia, cursando Libras, a resposta, invariavelmente, é “zero”. A IES ‘oferece’, isto é, consta como disciplina eletiva, mas não há procura. (2) Questões afro brasileiras e indígenas constam dos programas, em geral, de Comunicação ou de Metodologia e, em muitos casos, não passam de linhas no programa. (3) Questão ambiental, por conta da realidade, sofre menos desse mal de ser “para inglês ver”, mas está quase lá. (4) Carga Horária: continua havendo “jeitinho” de apresentar uma carga horária mínima com intermináveis discussões sobre horas aula e horas relógio. (5) Denominação do curso: outro ponto burocrático que já levou IES a fecharem bons cursos. É o tipo de exigência que, sinceramente, não traz muito efeito positivo, apenas burocratiza. (6) NDE: por vezes, os docentes nem sabem o que é NDE, mas são ‘designados’ para compor esse conjunto, somente para atender a disposições legais. Uma boa ideia que não foi devidamente apropriada pelas IES. Em boa parte das atas (às vezes, preparadas todas de uma única vez), vê-se a função do Colegiado repetida nas ‘reuniões’ do NDE.
16	O mais difícil de se comprovar é a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nem sempre está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso.

Quadro 73 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
17	As temáticas de Cultura Afro-brasileira, Indígena e questões ambientais normalmente estão distribuídas entre disciplinas e na maioria das vezes pouco contribuem para a formação no aluno na especialidade do seu curso
18	As "temáticas afros" sempre estão presentes nas ementas, mas não existe comprovação da aplicação das mesmas. A disciplina de libras só existe no papel. Deveria o instrumento exigir que a sua oferta aos discentes fosse comprovada.
19	Na minha opinião, o instrumento de avaliação permite que as IES brasileiras comprem com os indicadores desta dimensão.
20	Os Requisitos legais são preenchidos no limite da Legislação apenas, inclusive as DCN sem maior criatividade ou busca pela melhoria da aprendizagem.
21	Em muitas das instituições que já visitei, as questões do atendimento a mobilidade não atendem plenamente aos requisitos exigidos por lei.
22	Deixei em branco, pois é outra farsa. Todos cursos possuem ensino de libras, por exemplo, mas para que isso? Afinal, oferecem, mas as turmas não acontecem, são 0ociaonais e não há interesse. É a política do politicamente corretos em reflexão sobre necessidade e relação custo/benefício
23	As IES tendem a cumprir as determinações legais.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 74 – Percepções do avaliador quanto aos requisitos legais e normativos (questão 22)

Grupo de Avaliadores com 0 a 10 anos de Experiência	
1	Algumas disciplinas como libras, educação ambiental e relações étnico raciais são fruto do modismo da época e são incluídas nas grades simplesmente para atender à legislação e à avaliação.
2	Titulação e tipo de contratação de docentes atendem somente a documentação, pois muitas vezes o corpo docente é montado para o período da avaliação. O NDE muitas vezes não participou da elaboração do PPC.
3	Cursos de instrução para dirigentes poderiam reverter o quadro?

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

APÊNDICE J – Questões emergentes da percepção do avaliador

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i>. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	Percebo um amadurecimento sim, mas agora com um instrumento muito fechado e que não atende a muitas situações e oferece pouca flexibilidade para uma avaliação construtiva.
2	No tocante ao formulário de avaliação de curso proposto pelo INEP, observo que existe a necessidade de atualização quanto as necessidades de conteúdo para cada curso. Nota-se que o INEP possui um direcionamento para melhorar a qualidade apenas dos cursos de medicina e ensino a distância.
3	Todos os processos referentes às avaliações se tornaram mais significativos e "levados a sério" pela IES. O comprometimento e o amadurecimento com as avaliações, acredito, se deve ao fato dos retornos que elas apresentam pois servem de subsídios estratégicos para as ações da IES.
4	Considero que houve avanços no processo avaliativo, contudo uma série de melhorias poderiam ser integradas ao sistema se o órgão gestor do processo passar a coletar permanentemente, junto ao corpo de avaliadores, sugestões de acertos e melhorias, principalmente nos instrumentos de avaliação.
5	Percebe-se que as CPA's e NDE's vêm desenvolvendo um trabalho efetivo nas IES e isto tem refletido nas Avaliações <i>in loco</i> , fazendo com que os resultados das Avaliações vêm melhorando gradativamente.
6	Concordo. Há uma evidente preocupação e melhoria nos processos avaliativos EM GERAL das IES.

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i>. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
7	Houve uma sensível melhora na preparação dos itens a serem avaliados e maior preocupação com a Unidade de Ensino
8	Como é citado na afirmação, percebo que atualmente as IES tem um conhecimento maior do processo avaliativo, e hoje é raro ocorrerem, em avaliações, alguns erros primários como acontecia no passado, tais como número insuficiente de bibliografia, professores com falta de titulação, falta de comprovação de titulação e/ou produção científica e experiência profissional.
9	O que mais tenho notado é que o corpo social das IES encara a CPA mais como um instrumento de avaliação do corpo docente do que uma avaliação mais completa de todas as dimensões (mesmo elas sendo pontuadas nos questionários). Em relação ao NDE concordo com a afirmação.
10	Concordo com as primeiras premissas da questão. Discordo, contudo, sobre o efetivo funcionamento das CPA's e NDE que deixam a desejar.
11	Um amadurecimento muito lento, que as CPA's e NDE's estão implantando nas IES. Mas como regra geral, as IES não se aperceberam da abertura dada pelas Diretrizes Curriculares e continuam a seguir o Currículo Mínimo estabelecido na década de 60, com disciplinas estanques, sem nenhuma interdisciplinaridade, sem atividades de Iniciação científica, o que dificulta o desempenho dos alunos no ENADE.
12	Apesar do amadurecimento das IES, com relação ao processo avaliativo, a CPA e o NDE ainda são pouco participativos.
13	O processo se tornou mais objetivo, mas perdeu em qualidade. Tornou os avaliadores mais inspetores de ensino, pois apenas

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i> . Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
	realização a verificação de itens programáticos e não a valoração das ações propostas e realizadas. Como havia uma não formação estruturada de avaliadores por pessoas que efetivamente militam na educação brasileira como um todo e com visão sistêmica, a saída do INEP quando as avaliações migraram do SESU, foi boa, mas com o tempo nivelou avaliações entre o Norte-Nordeste com as do Sul-Sudeste, nivelou avaliações entre faculdades e universidades o que não é coerente. É dar a mesma quantidade de remédio para um elefante e para uma formiga.
14	Fica para mim a impressão que o processo de avaliação avançou. Considero que o novo instrumento de avaliação ainda precisa ser testado.
15	Concordo com a proposição. Nos últimos anos, a autoavaliação institucional tem pautado efetivamente o planejamento e ações nas IES, sobretudo nas privadas. Noto ainda resistência e, às vezes, negligência no âmbito das instituições públicas.
16	O sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil está em contínuo aprimoramento. Houve grandes avanços, entretanto, vejo-o como um processo em constante modificação.
17	Concordo. Entendo que está implantada a cultura da avaliação.
18	De maneira geral, concordo que está havendo um amadurecimento do processo avaliativo de instituições e cursos. Mas ainda existem instituições em que não há um funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, ouvidorias, etc, existindo apenas para cumprir exigências de ordem legal.
19	Percebe - se uma melhor adequação dos instrumentos de avaliação, mas ainda há muito a melhorar

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i>. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
20	Concordo parcialmente. Os processos do SINAES e os instrumentos de avaliação evoluíram bastante, o que qualifica cada vez mais as avaliações de IES e cursos. No entanto, as CPA's e dos NDE's ainda não funcionam adequadamente, sendo necessário um maior rigor regulatório para promover estas comissões e núcleos.
21	Hoje o processo avaliativo está incorporado à cultura institucional. Embora com um clima de certa tensão, as IES já não sentem na avaliação a busca por um culpado. A avaliação não é vista mais como algo punitivo, mas, sim, de reconhecimento e oportunidade de crescimento no mercado, principalmente pelas particulares. As públicas nem sempre dão a atenção devida e na maioria das vezes se colocam acima das avaliações. Elas sabem que continuarão a existir com avaliação, sem avaliação, apesar da avaliação.
22	Entendo que houve um amadurecimento no processo avaliativo nesses 15 anos que atuo. Entendo que se faz necessário aprofundar com mais clareza as CPA's das IES e o NDE a sua real função.
23	Concordo parcialmente com a afirmativa porque as CPA's das IES se dedicam mais à avaliação da instituição do que à avaliação dos seus cursos.
24	A avaliação externa era vista como um episódio de risco, tendo passado a ser entendida, nos últimos anos, como uma oportunidade de melhoria de cada IES
25	A redução de distorções nos resultados deve-se principalmente ao trabalho realizado pelas CPA's e NDE's, que geralmente é norteado por diretrizes gerais estabelecidas pelo INEP/MEC. Com as diretrizes estabelecidas fica claro o papel da IES e como será a avaliação (CPA e In loco).

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i>. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
26	Houve um avanço significativo no Brasil nos processos de avaliação da educação superior. A implantação do SINAES acelerou este processo. A diversidade de atores envolvidos no processo de avaliação evidencia a maturidade nos processos, com vistas ao alcance de excelência.
27	As modificações nos instrumentos de avaliação e as capacitações e principalmente a qualificação dos avaliadores têm contribuído para o cumprimento das atividades com menor distorção.
28	As instituições, de forma geral, passaram a zelar melhor pela qualidade das ações desenvolvidas, sobretudo no que tange aos cursos oferecidos. O acompanhamento mais direto do MEC funciona como um regulador em favor da qualidade, principalmente no que se refere à EAD.
29	Concordo. As instituições hoje sabem da importância de normatizarem as CPA e NDE para uma boa avaliação, mas ao mesmo tempo os NDE ainda são muito incipientes pois a quantidade de docentes nos departamentos visitados é ainda muito reduzido e quando participam desse núcleo estruturante o fazem 'por obrigação' pois ninguém quer mais essa função institucional, e as coordenações de curso acabam se sobrecarregando de atividades.
30	Sou avaliador, porém acho que as avaliações estão mais amistosas, porque a IES avalia o avaliador, pode impugnar a avaliação e há a CTAA que avalia a conduta do avaliador. O que faz a redução de distorções entre o que o avaliador relata e a real realidade da IES se dá pelo carácter mais objetivo do instrumento de avaliação, não dando margem para o olhar subjetivo do avaliador (ex:

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i>. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	comparações da IES avaliada com a IES dele; não concordar com a linha que deram ao determinado curso etc.). Hoje das avaliações que fiz, um número considerável de IES não tem CPA's e NDE's em pleno funcionamento. Como as questões do instrumento de avaliação são objetivos e as IES apresentam documentos e relatórios, os conceitos geralmente são satisfatórios. Acredito que ainda muitas IES têm gestão centralizada no mantenedor e diretor.
31	Concordo, mas ainda há muito o que se fazer para a credibilidade da avaliação como cultura nas instituições de ensino.
32	Sim. Hoje há uma forte preocupação nas IES para apresentar seus melhores resultados. Sem dúvida nenhuma as ações do NDE e CPA tem contribuído muito para isto.
33	O processo avaliativo tem evoluído ao longo dos anos.
34	Concordo, em parte. A afirmativa é verdadeira, porém, as IES também se preocupam mais com as avaliações e se preparam melhor para tanto.
35	Houve melhoras no processo de regulação, mas não se encontram em nível ideal na conformação dos insumos com as notas.
36	Concordo. Creio que o 'novo' instrumento melhor subsidie a avaliação, tanto no que tange a avaliadores, como para as IES.
37	Tenho notado a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i> . Quanto à consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional, as IES têm se adequadado e colaborado muito, notando-se nítida evolução mercê da criação da figura do Procurador Institucional. Não atribuo isso ao funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, principalmente os NDE's que, na verdade, não

Quadro 75 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i> . Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
	existem de fato... o NDE precisa ser repensado ou cancelado, caso contrário, continuará fictício e com ATAS falsas de reuniões.
38	O tratamento dado atualmente, para que avaliadores retratem o visto, é louvável.
39	Nas avaliações em instituições públicas as CPA's e os NDE's são atuantes e normalmente são diretivos, fazendo com que suas resoluções assumam papel norteador para implantação dos instrumentos de avaliação e da legislação, mas nas instituições privadas ainda vigora as CPA's e os NDE's apenas como figurativo para cumprir uma exigência legal e não deliberativo para os cursos.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i> . Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
1	As CPA's vêm se posicionando de maneira mais integrada à IES.
2	Existe sim um processo de maturidade da ferramenta, muito embora alguns pontos precisem evoluir.

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
3	De acordo, as IES vêm investindo na autonomia das CPA's e NDE's.
4	Concordo parcialmente. Temos encontrado tanto em IES públicas quanto em privadas, CPA's e NDE's sem efetiva atuação e mais como órgãos suplementares.
5	O que se percebe ainda é que em muitas IES visitadas o NDE e a CPA cumprem papel formal mas não de atuação constante e significativa, não por falta vontade e dedicação dos professores e membros dessas instâncias, mas sim por falta de motivação da IES para com os membros, ou seja, disponibilidade de tempo da IES para os professores, falta de remuneração específica para atuação e excesso de atribuição a um pequeno grupo de professores, que além de além de cumprir 40 horas semanais com atividades docentes, coordenações, reuniões diversas dos cursos ainda são incumbidos de "pensarem" o curso junto com o coordenador, no caso os membros do NDE.
6	Acredito que alguns aspectos melhoraram muito e outros pioraram. Hoje o instrumento está demais "quadrado", de forma que situações específicas não podem ser consideradas. Com este fato, é comum uma instituição que é pior, ser muito melhor avaliada, por estar bem assessorada, cumprir exatamente os instrumentos e conhecer muito bem a legislação educacional. Desta forma estamos criando cursos que são commodities.
7	O processo avaliativo teve um amadurecimento a partir das exigências de adequação a legislação e regulação. Isso naturalmente trouxe a necessidade de implementação de entidade institucionais de apoio a esse processo de amadurecimento. Mas

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
	não podemos traduzir isso pelo simples funcionamento das CPA's e dos NDE's.
8	O processo de avaliação está cada vez mais se aperfeiçoando para melhor, no sentido de termos um ensino público ou privado de qualidade.
9	Hoje a grande maioria das instituições estão cientes da legislação e suas avaliações.
10	Discordo, a maioria das CPA's e NDE não efetivamente funcionavam a maioria não funcionavam.
11	Tem havido certo amadurecimento no processo avaliativo, com redução de distorções nos resultados dos processos avaliativos. O instrumento de avaliação tem se qualificado e melhorado com o passar dos anos. Apesar disso, os avaliadores do banco de dados do SINAES ainda são muito suscetíveis às benesses que as instituições fornecem, tais como reserva e pagamento de hotéis, traslado do/para aeroporto, pagamento de almoços e jantares e até mimos no final das avaliações. Presencio uma ou mais dessas situações em todas as avaliações que realizo.
12	Realmente, o instrumento dá mais objetividade às avaliações, entretanto não creio que as IES tenham total compreensão do que seja o processo de estruturação dos NDE's e CPA's. Na minha experiência, tenho verificado que, na maioria dos casos, as IES instituem estes dispositivos por obrigação e de forma protocolar, sem aprofundar e se preocupar com as suas funções.
13	O processo avaliativo ainda precisa de ajustes, especialmente em relação às denominadas licenciaturas do campo e indígenas. Nas visitas in loco realmente nota-se redução nas distorções. A

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	legislação pertinente constitui instrumento importante, entretanto não concordo que os fatores referidos são especialmente efetivados pelas CPA's ou NDE's, esses em sua maioria não estão estruturados no papel e não na prática.
14	Concordo em partes, pois pelo que percebo em avaliações, especialmente em faculdades no interior do país, são ajustes ou simulações de CPA's ou NDE's, onde muitas vezes os membros não participam efetivamente do processo.
15	Concordo. Atualmente os avaliadores não deliberam, como era feito antigamente, eles relatam o que constataram.
16	Estou de acordo com a situação apresentada e acredito que ela represente a realidade nacional, em um cenário de evolução do processo avaliativo.
17	Concordo, penso que houve um amadurecimento por parte das IES.
18	Concordo que é perceptível o amadurecimento do processo, porém que este decorre também pelo entendimento maior do docente e do discente quanto a importância deste processo.
19	Concordo com o avanço que tem havido no aperfeiçoamento do processo. Porém não considero que tenha havido redução tão significativa de distorções dos resultados onde vejo que há muito que melhorar ainda; principalmente no referente a escolha dos membros avaliadores in loco, que pode ser a origem principal das distorções. Os resultados das avaliações in loco podem ser melhorados ainda mais, principalmente referente às IES privadas.
20	Não se dá pela efetividade da CPA e NDE; e sim pela ocasião da visita da avaliação externa.

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".</p> <p>Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
21	Concordo. As avaliações in loco têm se tornado subsídios para mudanças promovidas pelo NDE e CPA's
22	Concordo parcialmente com o amadurecimento do processo avaliativo e com a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação. Acredito que, com raras exceções as CPA's e NDE tem um funcionamento efetivo. Percebe-se em algumas visitas a existências de CPA e NDE por cobrança do instrumento de avaliação, quando na realidade não existem reuniões e em muitos casos, eventualmente ocorre uma reunião para organizar a documentação para apresentação aos avaliadores.
23	Os sistemas de autoavaliação são sim impactantes para o equilíbrio das avaliações in loco. Mas creio que o grande nó do atual sistema seja alcançar-se o equilíbrio entre avaliação in loco e exames avaliatórios (ENADE).
24	Com certeza, o sistema de avaliação teve uma evolução em todos os sentidos, instrumentos, capacitações e o grau de exigência, e isso inibiu muitas distorções que antes ocorria. Percebo que as Instituições têm se preocupado em agir de acordo com as exigências do SINAES/INEP/MEC, claro que ainda se encontram irregularidades, mas o trabalho de avaliação vem sido desempenhado muito bem. As CPA's e NDE's são essenciais para nossas avaliações, e a exigência desde sua criação só veio somar nossas ferramentas enquanto avaliadores.
25	Concordo que houve amadurecimento no processo o que possibilitou benefícios a todos os atores envolvidos.

Quadro 76 – percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
26	Concordo parcialmente. É certo que muitas instituições têm buscado aprimorar seus cursos e isso se traduz em melhores resultados nos processos avaliativos. Todavia, destaco que alguns itens do instrumento de avaliação são facilmente "falseados" pelas instituições e o avaliador pode não perceber esse aspecto em uma única visita.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 77 – Percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações in loco. Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
1	Percebo que as avaliações são, na minha opinião, sempre muito consistentes com a realidade da instituição. Não tenho conhecimento dos instrumentos anteriores, mas acho que o formato atual, apesar de ainda necessitar melhorias, é bastante conciso, sem grandes distorções.

Quadro 77 – Percepções do avaliador quanto ao amadurecimento do processo avaliativo (questão 23)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
"Percebe-se um amadurecimento do processo avaliativo de IES e cursos. Nota-se a redução de distorções significativas nos resultados das avaliações <i>in loco</i> . Outro fator importante é a consolidação das premissas contidas no instrumento de avaliação e na legislação de regulação educacional. Este fato é traduzido pelo funcionamento efetivo das CPA's, NDE's, e diversos outros exemplos positivos percebidos nas avaliações".	
Questão 23 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
2	Não tenho tanta certeza quanto a situação apresentada. Nem sempre o funcionamento das CPA's e NDE's têm sido efetivo, muitas vezes eles existem, mas não há uma ação efetiva.
3	Acredito que a partir do conhecimento do instrumento de avaliação, as IES se preparam para atender esses critérios, o que reduz as distorções.
4	Nem sempre percebemos um funcionamento efetivo das CPA's e NDE's. De qualquer forma as IES estão cada vez mais se preparando para o processo de avaliação, desde a reformulação dos seus projetos pedagógicos e capacitação do seu corpo docente.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
1	O SINAES é muito parecido com o que fizemos desde os instrumentos pós Provão. Nas avaliações geralmente encontramos muitas semelhanças com o e-MEC, mas geralmente temos muitas falhas nos cadastros dos docentes e efetiva titulação/carga horária contratada e no acervo da biblioteca. Eu geralmente peço que a IES faça um quadro sintetizando dados por docente para facilitar a

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
	análise como: titulação; experiência docente; experiência não docente; carga horária contratada; disciplinas lecionadas e respectivos períodos do curso; tempo de trabalho na instituição.
2	Concordo que com o passar do tempo os avaliadores ficaram mais familiarizados com o instrumento.
3	Concordo parcialmente, pois em determinadas situações o que se verifica <i>in loco</i> é distinto daquilo que se informa, sobretudo em relação ao quadro de professores, regime de trabalho, vinculação e titulação. Aspecto mais comum nas IES particulares.
4	Acredito que muitas dessas divergências ocorrem pela demora da visita o que pode ocorrer mudanças na IES. Outro fator é que em muitas unidades é a sede que envia e posta os documentos ocasionando divergência na unidade.
5	São encontradas divergências, contudo não muito significativas, na maioria das vezes por falta de clareza das solicitações de informações do sistema e, por outro lado, pela falta de experiência e entendimento de quem presta estas informações por parte da IES.
6	Normalmente as IES têm levado a sério as informações elencadas no e-MEC, fazendo com que as Comissões de Especialistas sempre encontram todas as informações postadas ou até mesmo além.
7	Percebo que houve evolução favorável das Unidades avaliadas, a partir de relatórios elaborados que são encaminhados para a coordenação do SINAES.
8	Percebo uma tendência a convergir para a situação proposta. Entre as maiores divergências posso salientar quanto a documentação do quadro docente, principalmente nas instituições privadas. Em muitos casos já houve alteração do quadro, não há diplomas nas pastas, etc.

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
9	Mais ou menos. Às vezes percebo um certo desleixo por parte da pessoa que preenche o formulário, ou falta de acompanhamento do coordenador do curso.
10	Acho que este processo vem se aprimorando e as IES tanto públicas como privadas têm dado maior importância neste processo de avaliação.
11	Concordo que existe um amadurecimento nesse processo, as diferenças encontradas não são significativas.
12	Em sua grande maioria, não há grandes divergências
13	É fato, o que está apensado no e-MEC realmente é encontrado e, em muitas vezes, o que está escrito é pior do que o que é encontrado na realidade.
14	Sim ocorreu um grande e forte amadurecimento no processo de avaliação, contudo deveremos repassar as avaliações a partir do Plano Decenal de Educação vigente.
15	Eu diria que isto acontece ainda. Muitas vezes, encontramos grandes divergências entre o informado e o averiguado. Diria que de 10 a 20% das informações isto ainda acontece.
16	Sim, tenho verificado essa evolução/amadurecimento, principalmente, como afirmei acima, em instituições privadas.
17	Mais ou menos. Ao examinar o currículo de professores encontrei discrepâncias, cursos de especialização anotados como mestrados. Logicamente isso aconteceu em instituições privadas. Também a produção científica informada não foi mostrada para exame. É raro, mas acontece.
18	De maneira geral, concordo com este posicionamento. Tem havido amadurecimento do processo avaliativo a partir do SINAES e não tenho observado em minhas avaliações, grandes divergências entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita. As instituições estão percebendo que o processo avaliativo é sério,

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
	veio para ficar e que os avaliadores normalmente têm experiência suficiente em detectar "maquiagens". Com isto, o retrato institucional colocado no e-MEC é bem próximo do real.
19	Quase não encontro divergência entre o que é informado e o que encontramos in loco
20	Concordo parcialmente. As IES tendem a descrever excessivamente pontos a favor da instituição. Normalmente, quando da avaliação in loco, os indicadores são pontuados abaixo do descrito pela IES no formulário eletrônico. No entanto, os resultados não conseguem discriminar as boas das más IES.
21	Como dito anteriormente, não há lugar para "pegadinhas"; procedimentos e instrumentos são de conhecimento de todos os atores. Não há porque a IES ter expectativa positiva se ela sabe que os órgãos colegiados não funcionam adequadamente; que a CPA e NDE não passam de propostas para atender a exigências do MEC; que a biblioteca não tem o melhor ou bom acervo; que os professores são na maioria horistas e vem de outras cidades no final de semana etc., etc.
22	Em parte, porque há casos de divergência relativas à bibliografia e aos espaços físicos para laboratórios.
23	O que é afirmado acima é cada vez mais verdadeiro, por conta do aprofundamento da cultura de avaliação.
24	Realmente, depois de tanto tempo de avaliação, as IES observaram que não dá mais para escrever no PDI aquilo que não é real.
25	Por experiência, ousou dizer que as instituições têm receio de se expor negativamente nos processos avaliativos, de modo que, exceto por imprudência ou imperícia, as informações são, em geral, concordantes com a realidade.

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
26	A evolução e o amadurecimento do processo de avaliação é de fato percebida, entretanto, as informações no e-MEC muitas vezes são menos detalhadas do que aquelas averiguadas na visita.
27	Talvez um fator pouco positivo seja a previsibilidade do questionário de avaliação. Como todas as instituições têm acesso a esse questionário antecipadamente, fica, de certa forma, fácil se preparar para a avaliação e até mascarar alguns itens durante a visita dos avaliadores. Nem sempre é possível ao avaliador perceber o que é política institucional e o que é "arranjo" para a visita avaliativa. No geral, porém, as instituições têm se preocupado em atender aos quesitos avaliativos.
28	O que ocorre com muita frequência é que avaliações anteriores da IES foram canceladas pelo próprio INEP e os cadastros (principalmente os dos docentes) estão constantemente desatualizados.
29	Percebo que a maioria das IES já conhecem bem o SINAES e preparam a instituição para a avaliação. É como receber um hóspede em sua casa. As IES que avaliei que encontrei divergências, foi por erro e por não saber a Legislação. Muitas delas não têm uma boa equipe que ajuda o PI. Como também há muitos PIs despreparados. Mas, nunca encontrei má fé por parte da IES.
30	As IES têm cada vez mais coerência entre o informado no e-Mec e o averiguado.
31	Concordo parcialmente. Normalmente as informações colocadas no instrumento "suavizam" a realidade. A visita <i>in loco</i> normalmente permite corrigir estes pequenos "deslizes". Isso ocorre mais frequentemente nas dimensões 1 e 3. A dimensão dois, por seu caráter mais quantitativo não costuma apresentar maiores

Quadro 78 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
	distorções salvo aquelas geradas por ignorância de quem preencheu o instrumento.
32	Depende das instituições avaliadas. Não se pode generalizar.
33	De fato, houve avanços a partir do SINAES (avaliao desde a época em que a avaliação era da responsabilidade da SESU), porém o instrumento ainda é muito subjetivo.
34	Realmente estas diferenças tem diminuído ao longo do tempo, creio que por maior competição, principalmente nas privadas.
35	Percebe-se evolução no processo avaliativo e as informações inseridas no e-MEC, via de regra, são confirmadas pelas avaliações <i>in loco</i> .
36	Nos últimos anos isso melhorou significativamente.
37	Não procede. Ainda há escolas- públicas também- que não cuidam do preenchimento correto do site e apresentam divergências significativas.
38	Sem dúvida, noto evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Mas nas avaliações <i>in loco</i> são encontradas divergências, não tão significativas, entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita por dois motivos: (1) grande tempo entre o pedido de avaliação por parte da IES e a efetiva concretização da visita; (2) tendência da IES querer mascarar os seus pontos fracos.
39	O instrumento facilita e as capacitações norteiam, mas infelizmente, há colegas desinteressados e praticam o recorta e cola.
40	Ainda há divergências, mas já diminuíram muito. A principal divergência encontrada ainda é a flutuação do corpo docente em instituições novas e privadas;

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
1	Percebe-se ainda um despreparo das IES quanto aos preenchimentos e disponibilidade de informações.
2	Como disse anteriormente as avaliações deixaram de ter um caráter punitivo e deliberativo e com isto, as IES estão mais à vontade para relatar os fatos reais e ao averiguar <i>in loco</i> , confirmar.
3	É bem verdade que houve uma diminuição de divergências entre o instrumento de avaliação e a visita <i>in loco</i> . Porém precisa haver melhor compreensão pelos avaliadores e pela IES no quesito biblioteca. Penso que deveriam fazer formação específica para esse item. Surgem muitas dúvidas no momento da visita.
4	Houve evolução e amadurecimento em relação à informatização. Fui da época da avaliação em Word, era triste. A padronização de critérios é interessante, mas há falhas fortes: a) excesso de padronização. Sou a favor da padronização, mas está muito engessado. b) muita força das instituições e muito questionamento sobre o avaliador. O avaliador é tratado como um corrupto ou incompetente em diversas vezes pelo INEP. Pelas instituições, muitas vezes, é visto como uma consultoria barata ou alguém que eles devem tentar enganar. c) há avaliadores muito mal preparados e os treinamentos são apenas para padronizar avaliações ou para formações tecnicistas. Falta uma discussão ampla sobre o verdadeiro papel da avaliação. d) O peso dos itens avaliados. Há item que é muito relevante e que tem o mesmo peso de outro que nem sempre é determinante para a qualidade do curso. e) A facilidade das IES burlarem os instrumentos, como: Coordenador apenas para atender visita ou plano de ensino apenas no papel. f) não abordar aspectos relevantes como: a) aluno de segunda formação ou transferência. Como são feitas as análises curriculares? As instituições utilizam qualquer disciplina para otimizar curso b) Critério de avaliação de aprendizagem. Conheci

Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
	uma IES que a avaliação não poderia conter mais do que duas questões, pois o aluno não poderia ficar estressado. Outra que não aplicava prova. No EaD a situação da avaliação de aprendizagem é pior. c) produtos gerados pelos alunos.
5	Na maioria das vezes não há divergência, mas as vezes há dados inseridos e forjados, como a carga horaria em hora relógio.
6	Alguns pontos elencados no e-MEC nem sempre são os mesmos que nos deparamos quando estamos em um avaliação in-loco, mas o avaliador tem que saber como resolver este problema.
7	Discordo completamente. Em geral, as informações adicionadas no e-MEC pela instituição diferem muito daquela encontrada na visita.
8	Concordo, não são encontradas divergências SIGNIFICATIVAS.
9	Concordo que há evolução e amadurecimento. Em alguns casos pode ser encontrada uma divergência significativa, mas não é o padrão.
10	São poucas as divergências. Sempre no tocante a titulação, ou seja, no ato do preenchimento do formulário, o docente tem uma titulação e no ato da visita, ele já finalizou e faz-se necessário a justificativa ao fazer a alteração. E em alguns casos, a questão física do local que não corresponde ao informado. Mas nada grave ou muito divergente. No meu caso especificamente.
11	Concordo parcialmente, uma vez que o que é apresentado no e-MEC nem sempre corresponde ao observado in loco
12	Concordo parcialmente com esta afirmação, embora os dados disponíveis no e-MEC nem sempre estejam desatualizados por culpa da IES.
13	Concordo que não tenho encontrado divergências significativas entre o que está postado no e-MEC e o averiguado na visita.

Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
14	Até o momento não percebi divergências significativas. O que pode ocorrer é que devido à demora da designação da comissão algumas alterações já tenham ocorrido, como alteração do corpo docente.
15	Entendo que houve uma evolução natural no processo avaliativo, porém também aumentou-se a flexibilidade nos indicadores referentes ao corpo docente. No meu entendimento esta flexibilização descaracterizou a formação básica dos docentes (graduação) como relevante na construção do profissional para o mercado.
16	Tem se avançado muito nesse caso. Concordo. No início, 2007, foi muito difícil, porque não batiam as informações do documento do e-MEC e o averiguado na visita, levando a ter que investir muito mais tempo no processo <i>in loco</i> e a ser mais rigorosos na leitura dos instrumentos e documentos.
17	De modo geral não se observa discrepâncias entre e-MEC e <i>in loco</i> . Em algumas situações ocorre o inverso há carência de informações no e-MEC quando comparado a visita <i>in loco</i> .
18	Sim há amadurecimento e há muita diferença sim. O problema é conseguir evidencia-las e materializá-las para poder por no relatório de tal forma que se possa sustentar frente a uma impugnação. Se não for assim, o avaliador nem relata p não se incomodar com a própria IES avaliada, CTAA e outros.
19	Concordo plenamente
20	Não é verdade. Normalmente há muitas divergências entre as informações no e-Mec e o que constata <i>in loco</i> .
21	Realmente não existem distorções entre as informações apresentadas pelas instituições e as verificadas nas avaliações. Porém é importante salientar que as instituições apresentam ao avaliador exatamente o Índice de qualidade almejado e não uma

Quadro 79 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
	busca pela excelência educacional. Percebo uma preparação da IES para a nota. A qualidade pode não ser a mesma até o próximo ciclo avaliativo da IES ou do curso.
22	Os casos de divergências são cada vez mais raros.
23	Discordo, pois, o sistema e-MEC ainda é bastante limitado e os Ti's ainda possuem muitas dúvidas da melhor maneira de inserir as informações.
24	Acredito que de fato há uma evolução e amadurecimento, porém ainda se encontram muitas divergências entre o e-MEC e a realidade encontrada nas visitas, bem como também há grandes dificuldades de compreensão de alguns tópicos por parte das IES. Creio que deveria haver algum tipo de capacitação específica do INEP para os PI das IES.
25	Em minha experiência concordo, existe uma preocupação maior por parte das instituições a partir do SINAES em cumprir o exigido. Dentre as minhas avaliações, apenas em uma encontramos divergências mais sérias.
26	Houve evolução e amadurecimento no processo de avaliação a partir do SINAES. As divergências entre o que foi informado e o que é averiguado existem.
27	Acho que algumas situações podem ser falseadas e isso não aparece na avaliação <i>in loco</i> , pois a mesma é curta e a quantidade de itens avaliados é muito grande.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 80 – Percepções do avaliador quanto a divergências das informações declaradas e averiguadas (questão 24)

Grupo de Avaliadores 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 24 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nota-se evolução e amadurecimento do processo de avaliação institucional e de cursos a partir do SINAES. Nas avaliações <i>in loco</i> não são encontradas divergências significativas entre o que é informado no e-MEC e o averiguado na visita".	
1	Encontrei poucas situações divergentes e, assim mesmo, as diferenças não eram tão significativas.
2	Sim, concordo que as distorções têm diminuído, mas às vezes ainda encontramos.
3	Temos percebido diferenças significativas para o corpo docente (principalmente nas privadas) e na proposta do PPC. De fato, existem algumas divergências no que é lido anteriormente à ocasião da visita e o que de fato é apresentada à Comissão durante a visita <i>in loco</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".	
Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
1	Considero positiva a unificação do instrumento com ressalvas. A orientação quantitativa é reducionista e "engessa" a avaliação. Muitas vezes as escalas não atendem à situação real da melhor forma, sugerindo uma avaliação para cima. Sinto falta da possibilidade de se trocar ideias sobre o projeto pedagógico que é enriquecedor pela nossa experiência e a dos coordenadores da IES. A avaliação na minha opinião deve ser proativa e não simplesmente reativa, e se não podemos sugerir nada, comentar as peculiaridades existentes nesse país tão grande e divergente, fica uma avaliação "pasteurizada" que não reflete a realidade. Não

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".</p> <p>Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	concordo com a supressão das análises subjetivas como uma regra geral.
2	Concordo parcialmente com a afirmativa, alguns cursos possuem peculiaridades que necessitam ser respeitadas e constatadas pelos avaliadores, caso contrário existira prejuízo para formação acadêmica do discente.
3	Concordo parcialmente. O avaliador precisa de bom senso para não prejudicar a IES, precisa levar em consideração a localização, perfil de egresso, cultura, etc. Alguns fatores podem ser determinantes para o funcionamento ou não da IES. As dimensões são iguais para todos, porém cada região tem a sua particularidade. É complicado mudar, mas também é difícil avaliar apenas com um instrumento. Enfim, tem mais vantagens do que desvantagens e, não vai contentar a todos.
4	Indubitavelmente, o instrumento de avaliação precisa ser melhorado, principalmente com a retirada, ou maior detalhamento, de questões consideradas subjetivas. Contudo, temo que a unificação do instrumento, além de tornar o trabalho in loco mais extenso e cansativo, possa gerar informações inapropriadas para diferentes cursos, instituições e regiões do país.
5	A análise subjetiva é sempre temerosa, tendo em vista o ponto de vista de cada avaliador. Por esse motivo, a unificação do instrumento de avaliação é positiva.
6	Pessoalmente, apesar de concordar que a avaliação quantitativa oferece maior precisão matemática, sinto falta de um formulário anterior onde era possível colocar os pontos positivos e as fragilidades. Existem certas áreas em que a avaliação é sempre mais qualitativa, então...

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país". Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
7	Sim, concordo com a premissa levantada e a redução da subjetividade melhora em muito o processo de avaliação.
8	Concordo plenamente, apesar de algumas vezes ser interessante considerar a subjetividade diante alguns aspectos de uma avaliação.
9	Concordo parcialmente. Esta generalização nacional acaba por gerar algumas distorções. É claro quando comparamos uma IES na região sul-sudeste com uma na região norte ou nordeste, há uma grande diferença. Em algumas localidades torna-se muito difícil encontrar um corpo docente mais qualificado, entretanto as vezes os dirigentes fazem um trabalho "hercúleo" para manter a IES com qualidade e acabam por se frustrar com uma nota puramente qualitativa.
10	Discordo. O instrumento sendo o mesmo prejudica as avaliações feitas em áreas muito carentes.
11	O Brasil é um país extremamente legalista e temos farta legislação sobre avaliação e Ensino superior. A meu ver, quanto mais objetiva for a avaliação, sem nenhuma opinião pessoal, menos chance de ocorrer impugnação por parte da IES.
12	Os instrumentos deveriam ser adequados à realidade institucional de cada IES.
13	A unificação só poderá ocorrer sobre alguns aspectos comuns. Quanto a áreas de conhecimento e tamanho e localização da IES deverá ser flexibilizada.
14	Não conheço ainda o novo instrumento que atualmente está sendo implantado (Farei o treinamento em breve). Em relação ao atual, no entanto, sinto certa dificuldade em lidar com situações específicas, como na avaliação de polos EaD, por exemplo. Acho que deve haver espaço para alguma subjetividade.

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".</p> <p>Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
15	Deveria ter instrumentos específicos para cada modalidade
16	Por vezes esta unificação não se apresenta tão boa assim, pois na prática o avaliador e o avaliado enfrentam realidades distintas. Uma coisa é avaliar a UnB, a UFRJ, a UFMG, etc., onde é possível encontrar todas as condições ideais em termos de recursos materiais e humanos, outra é avaliar uma IES no interior da Paraíba, Maranhão e mesmo do Paraná, onde muitas precariedades se sobressaem, mas que a IES se mostra como extremamente necessária, como fator de desenvolvimento socioeconômico e de promoção humana. É a velha história: "ruim com ela, pior sem ela". Em algumas situações, um único instrumento, para realidades díspares, pode se mostrar inadequado!
17	Concordo com a afirmativa. A subjetividade era o aspecto que mais apresentava distorções.
18	Sim, ela é positiva, porque evita subjetividades, mas, como disse anteriormente, também permite com maior facilidade o mascaramento de alguns itens avaliados.
19	Acho ruim...Mais importante do que a orientação quantitativa o mais importante são as avaliações qualitativas das IES, pois possibilita uma avaliação global de melhor qualidade.
20	Concordo com a unificação do instrumento somente no que tange a supressão de análises subjetivas. Discordo da unificação do instrumento no que diz respeito a homogeneização do instrumento para todas as categorias administrativas e regiões do país. Porque hoje há um percentual elevado de IES privadas pequenas, que não podem ser comparadas às grandes IES (onde todos os recursos são maiores). E o mesmo acontece com as IES espalhadas pelo Brasil. Uma IES da região sul sudeste, não pode ser avaliada com os mesmos critérios que IES da região norte e nordeste. Deveria ter

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país". Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
	no instrumento, questões que os avaliadores pudessem demonstrar que diante da determinada realidade local a IES atende ou não atende à índices de qualidade. Ex: Fui avaliar no Estado do Amapá, onde a velocidade da Internet de toda a IES avaliada era muito menor do que a velocidade que tenho em minha casa e sou da região sudeste. Já fiz avaliação em Estado que o número de programas de mestrado e doutorado é reduzido, portanto como cobrar os mesmos percentuais de regiões onde há diversos programas de mestrado e doutorado. O instrumento é equivocado nesses aspectos, num país tão diverso, marcado pelas diferenças socioeconômicas e sociais.
21	O Instrumento é único, mas a IES é contextualizada.
22	Concordo parcialmente. A orientação quantitativa permite que o sistema funcione com pessoal menos treinado. As análises subjetivas exigem maior capacitação dos avaliadores. Perde-se muito, porém, quando se restringem as análises mais subjetivas, sobretudo na dimensão 1. O instrumento atual, porém, permite ao avaliador experiente relatar sua análise.
23	Toda análise carrega traços de subjetividade, até mesmo de dados quantitativos.
24	Concordo com a unificação e orientação quantitativa do instrumento de avaliação.
25	A avaliação é bem mais tranquila após a unificação dos instrumentos e a eliminação de análises subjetivas.
26	O instrumento geral não se mostrou muito eficiente.
27	Concordo, e ressalto que no relatório há oportunidade para relatos que contenham maior subjetividade

Quadro 81 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".</p> <p>Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
28	<p>Sim, considero positiva a unificação do instrumento de avaliação, pois a orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática. Entretanto, como o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país, e as diferenças na formação em Pós-Graduação com titulação é bastante destoante entre o Norte e o Sul, precisaríamos ter uma exigência mais flexível por parte do MEC quanto às composições que exigem docentes com titulação (especialistas, mestres, doutores). Além disso, dependendo do curso (engenharia civil, por exemplo) é preferível um docente sem especialização, mas com forte formação prática do que um Doutor de quatro paredes, que nunca amassou barro com seus sapatos. O primeiro tem mais prática a ensinar aos alunos. O segundo, só teoria. Mas na prática, a teoria é outra, já diz o ditado.</p>
29	<p>Existe um hiato importante em relação ao apelo sócio regional, despercebido pelo instrumento.</p>
30	<p>A unificação facilitou a avaliação e padronizou os resultados, de forma que uma instituição pode se comparar com outra nos mesmos quesitos. Porém em algumas situações a regionalização deve ser considerada, pois cada região brasileira apresenta particularidades que refletem em suas instituições.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 82 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país". Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
1	Sou totalmente favorável as avaliações. Torna mais justa a educação.
2	Porém, há que se considerar realidades distintas entre públicas e privadas e de das diferentes regiões do país.
3	Tenho pensado muito sobre a unificação do instrumento e ainda não tenho uma opinião formada. Acredito que existem ganhos e perdas.
4	Somos um país de muitas divergências sociais e econômicas. É extremamente complicado avaliar uma faculdade no interior do Piauí, a 500 km de distância da capital, ou uma faculdade na megalópole paulista com os mesmos critérios. Porém entendo que é necessário que haja essa padronização do instrumento.
5	Não considero positiva a unificação do instrumento. Acho que eles deveriam ser diferentes por área ou pelo menos por macro áreas.
6	Sabe-se que há diferenças entre regiões e estados no que se refere a sua qualidade de redução e tradição dos sistemas, que deveriam ser avaliadas.
7	Apesar da unificação dos instrumentos, os relatos podem trazer anotações de situações específicas e especificidades locais.
8	Devemos cada vez mais nos preocuparmos com a qualidade e não mais com quantidade.
9	Se por um lado isto facilita o processo de avaliação, por outro engessa muito a avaliação e não é capaz de lidar com casos específicos, embora no relato das dimensões haja espaço para considerações qualitativas.
10	Considero muito positivo a unificação do instrumento de avaliação.
11	Eu acredito que o instrumento único confundiu um pouco o nosso trabalho, ficou apenas mais trabalhoso e pouco prático.

Quadro 82 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país".</p> <p>Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
12	Apesar de reduzir distorções a avaliação quantitativa contribui para a homogeneização, entretanto, nosso país não é homogêneo, muito menos as regiões e recantos por esse Brasil afora. Daí não concordar com a supressão das análises subjetivas, onde podemos fazer uma análise da pontuação quantitativa, guardando as devidas subjetividades locais/regionais.
13	Discordo. Visto que muitas vezes encontramos informações pertinentes e não há espaço para registrá-las.
14	Achei que a unificação foi positiva para melhor entendimento e avaliação.
15	Nem sempre é possível realizar a avaliação por meio de itens quantitativos. Desse modo, concordo parcialmente com a situação. A avaliação deveria contemplar tanto situações subjetivas, desde que adequadamente justificadas pelos avaliadores, como itens quantitativos.
16	O instrumento é quantitativo, porém não exclui a possibilidade de relato qualitativo pela comissão ao gerar o relatório final. E concordo que o aspecto quantitativo ajuda na análise final, porém perde-se em percepção dos avaliadores.
17	Concordo com a afirmação sobre a necessidade de maior quantidade de aspectos quantitativos, pois qualidade é feita com a padronização e sistematização de ações e procedimentos.
18	Ganhou-se com isso, porém existem instrumentos vinculados à questão subjetiva que são necessários manter, porque o aspecto qualitativo só pode ser medido com um diálogo mais aberto que permite detalhamento maior dos assuntos tratados.
19	A avaliação quanti protege mais o avaliador. Face ao INEP não definir e nem construir padrões de avaliação e critérios claros, o

Quadro 82 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país". Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
	avaliador fica refém de recursos das IES frente a questões qualitativas.
20	Considero o atual instrumento de avaliação ainda muito precário e incapaz de dar conta da complexidade da avaliação em diferentes realidades no país.
21	Discordo, o instrumento deveria levar em conta não apenas as especificidades dos cursos, mas também regionais e pontuais.
22	A despeito do que foi colocado, ainda existe muita subjetividade em uma avaliação. Por mais quantitativos sejam os critérios, sempre está em voga o juízo de valores do avaliador. Esta é uma das razões da avaliação ser em pares (curso) ou mais envolvidos (IES).
23	Concordo, só abro aqui uma ressalva que observações algumas vezes são necessárias por parte dos Avaliadores, para que possamos expressar para o SINAES nossas inquietações durante uma situação mais confusa.
24	A unificação do instrumento facilitou o processo avaliativo. As análises subjetivas ainda estão presentes na descrição das dimensões.
25	Não achei proveitosa a unificação dos instrumentos de avaliação. O curso de medicina tem especificidades e o processo avaliativo (qualquer que seja ele) envolve sempre aspectos subjetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 83 – Percepções do avaliador quanto a unificação dos instrumentos como fator positivo a avaliação (questão 25)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
"Considero positiva a unificação do instrumento de avaliação. A orientação quantitativa reduz distorções e facilita a compreensão do processo para avaliador e avaliado. A supressão de análises subjetivas contribui para a homogeneização da sistemática, já que, o instrumento é o mesmo para todas as categorias administrativas e regiões do país". Questão 25 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às AFIRMAÇÕES apresentadas anteriormente?	
1	Concordo parcialmente. Ainda há questões muito subjetivas em relação ao instrumento, sobretudo no que diz respeito à dimensão 1. A subjetividade faz com que cada avaliador, dependendo de seu referencial próprio de qualidade, atribua conceitos diferentes para as questões do projeto pedagógico do curso. Isto, na minha opinião, está relacionado com o estágio de desenvolvimento da IES de seu vínculo.
2	Concordo. Quanto mais objetivo, mais fácil de avaliarmos de forma homogênea.
3	Não concordo do ponto de vista que o país possui muitas particularidades de região para região, principalmente no que tange à educação desde o ensino fundamental até o superior, o acesso (apesar do advento da internet) não é o mesmo entre as regiões, como como capitais e interior, tanto na formação de professores, quanto às novas tecnologias ou a eventos, etc.
4	Não concordo. Deveria haver especificações aos cursos tal como os comitês de área da capes.
5	Discordo apenas para a dimensão 01 do instrumento de avaliação de curso (Organização Didático-Pedagógica), que apresenta basicamente questões de natureza subjetiva.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
1	Cabe ao bom avaliador perceber esta situação e buscar questionamentos que possam evidenciar os pontos fortes e os pontos fracos do curso.
2	Especialmente nas IES particulares e, gradativamente, nas católicas, comunitárias e públicas (nesta ordem).
3	O exercício da atividade acadêmica prevê ética e responsabilidade. Este princípio é fundamental, estando alunos, docentes e administradores sempre numa posição de boa-fé. O avaliador, se intuir uma situação forçada ou até falseada deve questionar de forma específica sobre situações e comportamentos que lhe causem dúvida, anotando, registrando eventuais divergências e, se constatada situação inconforme, comunicar-se com a supervisão do INEP. Realizo minhas avaliações com o compromisso, e saio sempre com a certeza de que fiz uma avaliação justa.
4	É uma situação comum e o instrumento atual, por ser extremamente engessado, não permite uma avaliação adequada.
5	Ainda não passei por essa situação. Sabemos que manipular atas, ter professores ensaiados, alunos com perguntas feitas é comum..., mas no decorrer do tempo e pelas experiências relatadas pelos colegas aprendemos as artimanhas.
6	Já tive experiências de avaliação onde vi claramente (inclusive dito pelos docentes da IES avaliada) situações ensaiadas. Sempre procurei, juntamente com o parceiro de avaliação, atribuir os valores mais apropriados às circunstâncias investigadas, embora o FE nem sempre permita isso, pela imparcialidade em algumas questões.
7	Essa dificuldade também já me foi apresentada. Mas, as entrevistas nos possibilitam ler nas entrelinhas o que é ou não real. Nesses momentos, sempre procuro fazer questionamentos que possibilitem realçar as contradições entre o discurso e a realidade.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
	Os/as entrevistados/as não conseguem ser coerentes quando o discurso é ensaiado. Assim, podemos avaliar com mais precisam e argumentar sobre os conceitos atribuídos.
8	Também já tive essa sensação ao avaliar cursos em algumas IES particulares. A avaliação da atuação de CPA's também nem sempre corresponde à realidade.
9	Apesar dos discursos ensaiados, comum nas entrevistas, a experiência do avaliador influi no direcionamento dos questionamentos para a percepção das incongruências entre discurso e documentos. Há situações referentes a plano de carreira, por exemplo, que o próprio quadro técnico e docente durante a entrevista, acabam relatando a existência do plano, mas a não aplicação deste. O avaliador tem condições de perceber as inconsistências e relata-las nas contextualizações das dimensões a que pertencem os quesitos incongruentes entre documentos e percepções e constatações in loco.
10	Concordo com a primeira parte da questão. Não tenho como opinar sobre a segunda parte da questão, ainda não avaliei o reconhecimento de curso, somente a autorização.
11	Sim... Mas há como "escapar" disso, fazendo duas reuniões simultâneas, com pessoas diferentes e comparação de discursos.
12	Situação corriqueira, mas que pode ser melhor interpretada pelo avaliador experiente. Geralmente as IES orientam docentes, discentes e técnicos para maquiagem das condições da IES. Algumas vezes o avaliador consegue escolher os entrevistados e fazer questões mais incisivas.
13	Com certeza, na maior parte das avaliações há um preparo prévio.
14	O avaliador deve ter a capacidade de confirmar tais fatos aplicando a sua vivência e habilidade de avaliador e pela experiência de professor educador.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
15	Existem casos de avaliações mais abertas e outras bem fechadas, amarradas, direcionadas. Isto é possível de perceber logo no início. Por sua vez, a nota atribuída é sempre após a análise completa da IES e depende do consenso dos avaliadores. Vivi várias situações com este enfoque.
16	No meu ponto de vista existe de parte de muitos avaliadores um certo preconceito para com as IES menores, localizadas em locais distantes de grandes centros e de capitais. Me parece que para tais avaliadores os conceitos 4 e 5 só seriam atribuídos a cursos de universidade públicas, e algumas privadas como às PUCs. Em alguns casos percebi que até para o conceito 3 havia tal preconceito. Se analisarmos o contexto social e o progresso individual dos alunos egressos de alguns cursos localizados em locais distantes e pouco desenvolvidos, a existência dos mesmos não se traduz em benefícios para a sociedade talvez maiores do que aqueles proporcionados por IES tradicionais, com grande suporte governamental?
17	Neste caso verifica-se o descumprimento dos parâmetros para uma análise norteada pela subjetividade, normalmente, estabelecidas por critérios pessoais de qualidade. É notória que uma IES, se prepare para a avaliação “é uma visita externa e a casa deve estar arrumada”. Não vejo problemas nisso, pois gradativamente esta cultura vai se perpetuando. Assim como os avaliadores podem estabelecer critérios para verificar se as informações foram combinadas ou não, através de procedimentos, baseados nas análises prévias dos relatórios onde são apresentados questionamentos para serem respondidos in loco.
18	Não tive tal percepção. Quando a Comissão é experiente, é possível detectar e desconstruir tal discurso.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
19	Concordo que já tive a tal sensação acima descrita, porém nestes casos é sempre possível captar mais informações com uma ou outra pergunta nas reuniões, em especial dos discentes. Quanto ao conceito atribuído sempre foi aquele que a comissão, como um todo, achou justo, mesmo que eu tenha discordado. Também na comissão, vale a maioria.
20	É provável que o avaliador, por inexperiência, não tenha lançado mão de outras formas de perceber o ambiente. Uma estratégia interessante são as conversas informais.
21	Nunca passei por essa situação, pois encontro junto com meu parceiro uma saída para fazer valer o que estamos detectando na avaliação in loco.
22	É de se esperar, e acontece, que os gestores das IES queiram destacar, em palavras e em documentos mais "convenientes", a parte positiva da entidade. Mas a visita in loco é importante exatamente por isto: presencialmente, através das entrevistas agendadas com os vários segmentos de pessoas da entidade, verificação de documentos e infraestrutura, é possível verificar uma possível divergência entre os relatos de documentos da IES e a situação encontrada.
23	Fazendo cruzamentos de informações/contatos/análises por segmentos, não percebi que houvesse discurso ensaiado.
24	As percepções do avaliador devem ser consideradas, porém a análise documental é preponderante na análise.
25	Em nenhuma IES visitada, o corpo docente manifestou insatisfação com relação às condições de trabalho, mesmo quando elas eram visivelmente precárias. O instrumento, quando do reconhecimento, atribui um peso maior para os aspectos didáticos-pedagógicos. Assim, mesmo que as condições de trabalho sejam ruins, elas podem ser compensadas por um bom texto do PPC.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
26	Sempre presencio isso. Já verifiquei até em atas de colegiados a posição e o tipo de caneta utilizado nas assinaturas das atas, as mesmas em atas de dois anos, o que significa que as atas eram fictícias, "fraudadas", apenas para mostrar que o órgão tinha um trabalho cotidiano. Essa situação é quase que normal nas IES avaliadas, especialmente nas privadas onde é mais comum.
27	Tenho esta sensação em 90% das avaliações que participei e estou certo que isto ocorre mesmo. Em alguns casos, através de investigações quase policiais, descobrimos algo que comprova, como atas em folhas de papel da mesma cor, mesmo tipo de letra, identificando que foram feitas no mesmo momento. Se a equipe de avaliação for bem atenta, em algumas perguntas aos alunos pode observar incoerências. Com os professores é algo mais difícil.
28	A U... de Goiás é um exemplo disto. Havia curso sendo oferecido, número de vagas disponibilizado, tudo correto, mas não havia nenhum aluno. O instrumento não deixou que a Comissão desse 1 ou 2, porque o resto do questionário subia a nota.
29	É aí que se verifica a importância das avaliações in loco, pois mesmo que a nota seja máxima, pelo rigor do instrumento, o avaliador pode colocar tais observações nas considerações. Se serão de uso prático pelo INEP é outra questão.
30	Concordo, as vezes precisamos fazer muitas perguntas e sermos verdadeiros detetives para podermos compreender as falas (realmente parecem muito bem ensaiadas) e termos elementos concretos para enxergar a IES como ela realmente é. Precisamos sempre ficar atentos e conversar com calma com os nossos entrevistados.
31	Isso ocorre com frequência, a análise técnica que fazemos pode facilmente ser enganada por IES que sigam a "receita de bolo" para aprovação.

Quadro 84 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
	Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".
32	É claro que há um discurso ensaiado, só se fala mal da sua própria instituição quando se está muito insatisfeito. Como diz o ditado... "Roupa suja se lava em casa". Cabe aos avaliadores criarem um ambiente agradável durante as reuniões presenciais e terem um repertório de perguntas capazes de desconstruir o discurso ensaiado. Me baseio em um repertório de perguntas sugeridas para da dimensão e vou colecionando novas sempre que colegas avaliadores perguntam aspectos que eu não tinha valorizado antes.
33	Estes discursos ensaiados são fáceis de serem percebidos e devem ser contemplados no preenchimento do formulário. Esta percepção de que o conceito deveria ser menor não pode existir e, se existir, demonstra despreparo do avaliador.
34	Concordo com a existência dessa situação. Por vezes o instrumento atribui um conceito que talvez não devesse ser aquele que o curso ou a IES pudesse ter.
35	Não concordo, pois nas reuniões sempre aparece o ponto que os dirigentes queriam esconder.
36	Verdade. Ocorre com muita frequência, mas o bom senso deve ser o modo de maior percepção, especialmente, quando se faz o agendamento das reuniões com o curso e com a instituição avaliada.
37	Discordo. O Avaliador experiente pode e deve ser detalhista, analista e documentar o que acha/pensa.
38	Concordo com esta afirmativa. Mesmo que tenhamos esta percepção não existe no instrumento de avaliação, espaço para que o avaliador coloque estes aspectos. O instrumento permite que alguns cursos consigam burla a avaliação. Em alguns casos tive a sensação de atribuir uma nota relacionada ao aspecto documental.
39	Em algumas avaliações tive essa sensação. Todavia, não é anômalo, este fato acontece em pessoas que estão sendo avaliadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
1	Apesar de ser uma atitude comum nas IES o avaliador tem outros meios para verificar a condução destes processos.
2	Não vivi a experiência do "conceito deveria ser menor". Não percebi que o discurso dos alunos seja "ensaiado", mas reconheço que os professores e comissões tendem ao autoelogio, o que, de fato, não implica necessariamente um ensaio prévio. Em linhas gerais, a tendência de os professores, diante do avaliador, incensarem seu próprio trabalho/local/IES me natural...
3	Concordo com a "situação". Eu mesmo já passei por situação similar. É comum encontrar docentes que sequer sabem o nome do coordenador, mas defende a IES a plenos pulmões. Os alunos acabam sendo até mais espontâneos e apontando situações mais realistas, tais como falta de qualificação dos docentes, inexistência de laboratórios, aulas à distância ou com vídeos, falta de atividades complementares e outros.
4	Somente avaliei IES e, apesar de ter sentido esse comprometimento dos FUTUROS docentes com a candidata a IES, não é algo que tenha me preocupado muito.
5	Com certeza, todos nós, enquanto avaliadores já tivemos esta sensação de "ensaio".
6	Concordo. Esta situação ocorre, pois, as IES se preparam para receber as comissões, bem como orientam professores, alunos e funcionários para atender os avaliadores. Porém, os avaliadores estão cientes desta situação e podem conduzir o processo de forma dinâmica, responsável e criteriosa para dirimir tais práticas e encontrar a nota adequada à atuação da IES.
7	É fato. Mas há como identificar NDE/Colegiado atuantes pela entrevista com os mesmos.

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
8	Isso depende da capacidade do Avaliador de fazer a leitura certa e de usar a estratégia adequada para criar um clima favorável e obter as respostas certas.
9	Não me pauto por sensações. Se sinto que algo está errado procuro elaborar questões que me levam a encontrar contradições e, a partir delas, faço o meu relato. Não podemos simplesmente achar num processo de avaliação institucional. Temos de ter elementos fáticos e/ou materiais que embasem nossa tese. A avaliação é um processo técnico em minha opinião.
10	Tais casos são mais comuns do que deveriam. Frente a esta situação, discuto com meu colega a forma de compensar a nota e independentemente de levar ou não a uma nota de avaliação mais condizente com a realidade, em geral registro a observação no relatório, na forma de impressão, fato que não motivaria recurso da IES, pois impressão do avaliador não merece juízo do valor.
11	Não. Nunca tive essa impressão. Sempre discuto com o outro avaliador a melhor maneira de demonstrar a realidade da IES.
12	Quase sempre saiu com essa sensação. Em muitos casos, principalmente nas IES que possuem várias unidades a percepção é que foi tudo orquestrado para a avaliação.
13	Verdadeiro, muitas vezes são construídas com frases feitas, assinadas todas ao mesmo tempo. Já tive problemas com reuniões de Núcleos Docentes Estruturantes - NDE e sabem o que o INEP fez ao nosso favor? Nada.... A faculdade entrou com recurso e o INEP ficou do lado da faculdade.
14	A objetividade do instrumento de avaliação contrasta com a subjetividade do julgamento. A avaliação está pautada em aspectos a serem avaliados e não julgados.
15	A sensação é algo profundamente subjetivo e está relacionado a uma percepção assistemática e mesmo em face de certa simpatia

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
	ou antipatia no modo como inicialmente somos tratados, portanto, ainda que não seja uma questão que não deva ser levada em conta ela acaba apontando uma certa percepção de possíveis contradições entre os documentos e aquilo que se observa in loco. Mas, confesso que quando realmente há má fé ou imbróglio, tal situação não se sustenta, pois, não há crime perfeito, o que há são pistas que podem ser difíceis de serem descobertas. Nada que uma boa arguição e uma correlação dos documentos com aquilo que se observa na realidade não seja capaz de desnudar.
16	Particularmente nas reuniões com docentes, discentes e funcionários percebe-se claramente quando o discurso é ensaiado. Nas reuniões com os discentes, gosto de escolher aleatoriamente quais as turmas que terão uma conversa com os avaliadores e não simplesmente aceitar os discentes indicados pela coordenação.
17	É muito subjetiva e própria esta percepção, mais do que isso perigosa e comprometedora afirmação. Não estamos como avaliador pré-disposto a emitir juízo de valor acerca da constituição dos processos formativos e sim, apreciar a existência de registros documentais. O que de fato deveremos atender são para esse último, ou seja, compete ao avaliador a apreciação in loco dos documentos e da existência de estrutura, corpo docente e condições de oferta. Qualquer outra "opinião", será de cunho subjetivo e de postura não recomendada a um avaliador.
18	Ainda não passei por esta situação. Penso que os avaliadores são os olhos do INEP/MEC, mas não podem atribuir uma pontuação baseados em sentimentos. As percepções podem, e devem ser relatadas.
19	O comentário acima é pertinente e reflete a distância entre a realidade/dinâmica acadêmica e a documentação apresentada e comprovada, que um instrumento tecnicista e estático não captura o sentido acadêmico, político e pedagógico da dimensão avaliativa

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
	do processo de formação profissional. Assim, essa avaliação SINAES, muitas vezes, tem sua dimensão de mercado na lógica da sociedade neoliberal vivenciada hoje.
20	Por vezes você pode até perceber um discurso ensaiado, mas é possível você identificar fazendo várias perguntas em vários momentos diferentes nas reuniões. Caso você desconfie ou fique com alguma dúvida em relação a uma situação é só se aprofundar nesse quesito. Verificar atas, diários de classe, etc.
21	É impossível evitar que uma IES que tente ensaiar sua equipe para receber o MEC o faça. Não há no instrumento de avaliação um mecanismo que permita fazer uma verificação de autenticidade objetiva, mesmo que os avaliadores desconfiem de alguma coisa.
22	Não tenho opinião definida sobre isto. A função de avaliador é a de conferir se o que está escrito confere com o que está sendo realizado.
23	Sim, isto é possível de se vivenciar que, de uma forma muito tranquila, é possível perceber nas reuniões que são realizadas com os docentes. Isto deve ser considerado nos espaços onde é possível descrever comentários sobre o indicador avaliado. Nesta situação, a subjetividade deve auxiliar o processo avaliativo.
24	O procedimento fica evidente somente com a leitura das atas Muitas coisas no Brasil são realmente para 'inglês ver' e, novamente, creio que a análise criteriosa e o julgamento de cada situação possa ser a solução. Os esclarecimentos junto as IES, Professores e alunos são essenciais e nunca tive problema de encontrar problemas se o procedimento era verdadeiro ou apenas um engodo.
25	Isto sempre vai ocorrer, mas é importante que tenhamos o tato de reconhecer isso e utilizar os documentos para corroborar ou indeferir tais situações.

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
26	Já passei por várias situações como esta. Infelizmente, temos a percepção de um teatro pronto e no fundo nada do que estava escrito ou do que foi falado era real.
27	Não tive essa experiência.
28	Nesse caso o avaliador tem a obrigação de verificar toda a documentação para se certificar de que não há diferença entre os dados, visando encontrar falhas. Se for "forjado", creio que nos detalhes é possível sim, a meu ver, encontrar as falhas. Por outro lado, algumas instituições fazem discurso ensaiado, mas ao menos não é o que tenho encontrado com frequência (embora eu não participe de tantas avaliações assim); além disso, eles precisam cumprir pré-requisitos e se preocupam em atender aquelas demandas para serem reconhecidos (quando poderiam, talvez, fazer mais). No entanto, eles cumprem a lei: então não podemos interferir nesse ponto.
29	Sim. Atualmente o formulário eletrônico não dá espaço para acrescentar e ponderar comentários. O instrumento quer saber apenas se tem ou não uma ata, um laboratório etc.; o que acaba nivelando "por baixo" a qualidade das IES avaliadas.
30	Grande parte da documentação é produzida para a visita de avaliação. Mas como a análise é meramente documental, não como desqualificar um documento que é apresentado pela IES.
31	Situação recorrente em diversas avaliações, comentamos em nossos relatos e reuniões internas, porém nada podemos fazer visto que a IES apresenta o documento.
32	Acho que infelizmente não seria apenas sensação, pois, isto é um fato que acontece em diversas avaliações, atas refeitas ou "fabricadas" para cumprir o item de avaliação. Acho que isto pode ter uma relevância diferente dependendo da etapa de avaliação (autorização, renovação de reconhecimento...). De qualquer forma,

Quadro 85 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
	apenas indica problemas no andamento do curso/IES. Acredito que os avaliadores conseguem, por meio das reuniões, contornar e fazer uma real avaliação do andamento do curso. Nisto, quanto mais experiência em avaliação e gestão acadêmica dos avaliadores melhor.
33	Muitas IES já são treinadas por consultores especializados, para saber o que dizer e o que vai mostrar na visita in loco, muitas atas são falsas e os alunos normalmente tem medo de falar ou pior ainda falam bem da IES por medo a represálias dos professores e coordenadores de curso.
34	Realmente a maioria das IES se preparam para receber as Comissões de Avaliação, faz parte "arrumar a casa", porém algumas vezes tais práticas vão além dos ajustes que realmente se faz necessário. Por esse motivo, algumas vezes, temos tal SENSACÃO.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 86 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
1	Esta é uma realidade. Percebo que todos "conhecem o jogo e jogam o jogo". Desta forma, principalmente nas IES de grandes grupos empresariais, a documentação é padronizada e atende aos critérios de avaliação.
2	Entra aí o discernimento do avaliador, pois ele percebe claramente quando os envolvidos são ensaiados pelas contradições de respostas obtidas. Isso pesa muito no conceito atribuído. O avaliador pode fazer perguntas capciosas para perceber a coerência ou não de respostas.
3	O instrumento de avaliação foi elaborado para ser o mais objetivo possível. O avaliador deve verificar dados e fatos e deve confiar no que lhe foi apresentado. Não podemos partir da hipótese de que não há veracidade no que a IES e seus integrantes apresentam ou falam. Avaliar é um ato pedagógico e as pessoas precisam aprender a ter responsabilidades sobre o que fazem.
4	Concordo. A "maquiagem" das situações são quase que naturais.
5	Não cheguei nunca em uma avaliação neste ponto de preparo que ao meu ver é facilmente detectável e conseqüentemente mal avaliado. Mas é notório que as instituições seguem a cartilha para atender aos índices. Não para ser melhores porque isto deveria ser a sua missão. Resta a saber se estes índices orientam corretamente a direção para qual as IES devem andar.
6	Quase sempre isso acontece.
7	Diversas vezes. Tudo assinado com a mesma caneta datando reuniões em um período de 5 anos, por exemplo. Todavia, com o instrumento quer ser objetivo, ele perde essas minúcias.
8	Quase sempre existe essa suspeita.

Quadro 86 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
9	É difícil para o avaliador ter certeza de que um discurso foi ensaiado. Mas, caso exista provas sobre isto, deve ser levado em conta na avaliação. Mas, se não há como provar, é preciso respeitar o que os documentos apresentam, pois, a percepção apenas não pode ser entendida como prova, sob o risco do avaliador enganar-se e prejudicar a IES.
10	Concordo e parte, pois o impacto sobre o resultado geral é pouco impactado por estas situações.
11	Sim, porque as avaliações são todas preparadas, por exemplo, a biblioteca e ainda como laboratórios são montados para o período de avaliações.
12	Não sinto isto. É claro que todas as instituições, de alguma forma, se preparam para uma vistoria. Isto deve ser considerado normal, e mais um momento de alinhamento institucional.
13	Isso já aconteceu pelo menos 2 vezes que me marcaram bastante. Uma em que as atas pareciam ter sido "produzidas" em série para a avaliação e outra em que as pessoas pareciam ter decorado respostas e o coordenador de todas as comissões era sempre o mesmo e em algumas apenas ele estava presente, deixando dúvida se realmente existiam na prática essas comissões. É difícil fazer alguma coisa nos casos de análise documental porque não temos como provar que os documentos foram forjados, mas na entrevista costumo fazer perguntas para testar as pessoas e ver se realmente sabem do que estão falando e se o que está escrito nas atas realmente aconteceu.
14	Não concordo que esse problema venha a ser sério, nosso olhar e compreensão desse assunto permite que verifiquemos e justifiquemos nas dimensões da avaliação os problemas encontrados e contextualizando e justificando as notas que são

Quadro 86 – Percepções do avaliador quanto a “discursos ensaiados” nas avaliações (questão 26)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 26 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às seguintes AFIRMAÇÕES: "Já tive a sensação de que as atas, a reunião com professores, alunos, comissões e outros tinham um discurso ensaiado. Documentalmente o curso teve um conceito atribuído, mas tive a percepção de que o conceito deveria ser menor".	
	dadas, sobretudo após reuniões com os diferentes segmentos da IES.
15	Concordo plenamente. Essa situação é muito comum em instituições privadas. Acho válido que se pense em um instrumento que possa medir o nível de envolvimento dos professores nesses documentos. Sempre tive a impressão que eles eram forjados.
16	No meu caso, não aconteceu, visto ser detalhista, o que aconteceu foi que o discurso não bate, os alunos e professores são o termômetro para avaliar tudo o que o coordenador e a direção afirma que foram realizados
17	Já vivi esta situação e no relatório descrevi que apesar da instituição atingir a pontuação a equipe de avaliadores não achava que o credenciamento devesse acontecer e os técnicos reduziram o número de ingressantes, como se isso resolvesse a questão. O formulário é engessado e não permite o avaliador usar sua experiência em situações como esta.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	Ao visitar a biblioteca, sempre busquei o cartão de empréstimos para verificar a intensidade de utilização dos volumes. Isto está ficando mais difícil com a digitalização do sistema, mas o próprio estado físico dos livros ajuda a verificação. Entretanto, dever-se-ia buscar um sistema de registro digital do número de consultas aos volumes da biblioteca, se é que a tecnologia já não existe.
2	Isto é decorrente da tecnologia. Os alunos deveriam ser incentivados irem à biblioteca, mas com internet e livros disponibilizados na grande maioria das IES também tenho observado.
3	Em geral, a análise bibliográfica é falha. Especialmente no que se refere às aquisições recentes. Raras bibliotecas avaliadas são sedimentadas e demonstram ser um instrumento de consulta eficiente e de relevância na formação do alunado.
4	Devemos constatar a oferta dos livros e periódicos. Quanto a sua utilização, só podemos constatá-la e questionar sobre o uso efetivo. Em cursos novos, são exigidos para os dois primeiros anos, alguns ainda não terão sido utilizados.
5	A avaliação da bibliografia é ridícula. Uma instituição com todos os livros da bibliografia complementar (conceito 5) e nenhum da básica (1), na média que é calculada automaticamente, terá um conceito 3 para a biblioteca.
6	Também sabemos que existem IES desonestas, que criam uma biblioteca para mostrar para os avaliadores. Entra nesse caso a percepção e conhecimento do avaliador que deve estar atento a isso. Agora também sabemos que é impossível muitas vezes uma

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>biblioteca ter a quantidade de livros exigida pelo instrumento. Em certos casos teria que construir um outro prédio.</p>
7	<p>Muitos cursos disponibilizam bibliografias recomendadas e complementares da maneira correta, segundo as planilhas, mas isso tem de ser checado, pois em alguns casos há compartilhamentos com outros cursos na IES. No entanto, a checagem por "amostragem" deve ser muito significativa, sempre que possível. Já presenciei casos onde os livros estavam como saídos da editora, intocados. Outro ponto importante a ser checado é a política de compra de títulos, pela IES.</p>
8	<p>Para evitar qualquer problema nesse quesito e considerando que a avaliação da bibliografia é importante e demanda pesquisa séria, sempre proponho fazer a análise em conjunto e não somente dividindo tarefas.</p>
9	<p>Concordo com o texto acima. O instrumento também não oferece espaço para avaliar bibliotecas e textos didáticos digitais, como também periódicos digitais. Atualmente poucas bibliotecas podem assinar publicações seriadas impressas.</p>
10	<p>Quando avalio as condições bibliográficas, converso com meu colega de avaliação e nos dividimos nessa tarefa. Não avalio por amostragem, o faço seguindo as referências das disciplinas quanto ao número de títulos básicos e complementares. Durante esses anos como avaliador não observei essa dificuldade de compreensão tanto pelo colega de avaliação como pela IES. Sempre confronto o acervo com as notas fiscais de aquisição, com o registro do acervo e folheio os livros para verificar o carimbo de tombamento do acervo, para me certificar de que o acervo é, de fato, daquela IES.</p>

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>Nos processos de autorização de curso, é comum observarmos acervo bibliográfico não manuseado pelo fato do curso ainda não estar em funcionamento. Mas quando há outros cursos em funcionamento que se utilizam da mesma bibliografia, os cuidados para averiguação do número de títulos e exemplares que atendam o conjunto sempre é considerado na avaliação do quesito.</p>
11	<p>Sempre dividi a tarefa de checagem da bibliografia com meu colega avaliador. No caso de autorização de curso é normal os livros não terem sido ainda manuseados pelos alunos. No caso de reconhecimento ou renovação de reconhecimento o manuseio deve ser verificado pelo avaliador e levado em consideração.</p>
12	<p>Essa situação retrata que a instituição se preparou para a visita, apenas adquirindo os livros momentos antes da mesma. O maior problema é o carimbo institucional não mencionar o Campus e, com isso, os lucros ficarem "rodando" os campi, de acordo com a agenda de avaliações.</p>
13	<p>Mais uma situação corriqueira. O instrumento não atende às diferentes bibliotecas e diferentes IES. O calcula geralmente é precário e não corresponde ao acervo, nem ao projeto pedagógico, quando se trata de avaliação de curso.</p>
14	<p>É verdade. Não há como resolver facilmente dentro do processo atual de avaliação essa situação.</p>
15	<p>Caso peculiar por curso e instituição, caso de existência de cursos na área correlata, os livros novos pode ser de conhecimentos específicos do curso novo. A habilidade do avaliador e situações devem ser ponderadas.</p>

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
16	<p>A biblioteca é indispensável em um IES, seja com livros tradicionais ou associada a outro mecanismo como o meio eletrônico. A situação citada é uma das que ocorrem. A biblioteca imaculada é comum. Por sua vez, o uso da biblioteca começa com o professor atendendo o projeto pedagógico. Esta distância é comum de ser observada. Na maioria das vezes, os professores dão aulas sem saber a proposta do projeto pedagógico, ou se estão ou não atendendo-o.</p>
17	<p>Este é um dos problemas que normalmente nos deparamos. Na questão 8, acima, já abordamos rapidamente o assunto. Ao enviar a Agenda de Visita, anexamos a solicitação de "Documentos para análise in loco", onde, dentre outros assuntos, solicitamos: "Atenção especial deve ser dada aos indicadores 3.6, bibliografia básica, e 3.7, bibliografia complementar, do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do INEP. Assim, sugere-se, a indicação do número de títulos, de exemplares e número de vagas do curso/número total de exemplares para cada uma das unidades curriculares (disciplinas) do curso a ser avaliado. Estas informações devem ter sido utilizadas pela Coordenação do Curso, para preencher o formulário eletrônico. Se as unidades curriculares atenderam a mais de um curso, as mesmas devem ser indicadas com o número de vagas anuais para tais cursos adicionais"</p>
18	<p>Este problema é recorrente, a fórmula aplicada não considera títulos utilizados por outros cursos e que poderão ter uma demanda grande. Por esse motivo, é comum o uso de amostragens (pré-seleção) de títulos específicos ao curso e que estão elencados na</p>

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>bibliografia básica para efeito de cálculo. Um aspecto não comentado no texto é a repetição de títulos em diversas disciplinas, ora aparecendo na bibliografia básica e ora aparecendo na complementar, por isso o uso da amostragem descrita acima. Quanto aos livros sem manuseio isto poderá ser decorrente de aquisição nova, falta de revisão da bibliografia das disciplinas ou ainda problemas no PPC. O importante é verificar a atualização da bibliografia e a existência do tombamento, considerando a bases de dados bibliográficos e ABNT. Assim como, é importante verificar e relatar na análise qualitativa, outros aspectos referentes à biblioteca, tais como: espaço para estudos, ambientação, acesso aos portais (Universidades, Centro Universitários e Faculdades com programas de pós-graduação); videoteca entre outros.</p>
19	<p>Normalmente faço esta avaliação junto com o colega avaliador. Nas avaliações que fiz não notei acervo fictício.</p>
20	<p>Esse realmente é um problema a ser visto pelo MEC. Muitas instituições adquirem bibliotecas físicas que pouco ajudam seus alunos, que preferem livros, revistas e artigos lidos diretamente na rede, aliás, como já fazem os alunos do EaD.</p>
21	<p>Esse ponto do instrumento tem me dado muita dor de cabeça. Eu mesma devo confessar que até hoje, não entendi muito bem como fazer a avaliação desse item. Porém, tenho considerado o seguinte. Hoje, não vejo o valor que via antes nos acervos físicos das bibliotecas, principalmente quando faço avaliações em cursos de licenciaturas. A maioria deles é noturno, os alunos são trabalhadores e não frequentam as bibliotecas. É fato que a parte de acervo básico ainda se faz</p>

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	necessária, porém a maior parte da bibliografia hoje se encontra em melhor atualização na internet. Dou mais valor à página da IES que tenha na página da biblioteca links bem colocados para os bancos de dados da área da educação e para os periódicos.
22	O que tenho visto como avaliadora e como gestora é a falta de habilidade dos avaliadores com os instrumentos de busca e os bancos de dados das bibliotecas. Já presenciei instituições serem prejudicadas porque os avaliadores responsáveis não compreenderam que edições diferentes de uma mesma obra aparecem como itens diferentes no banco de dados, por exemplo.
23	Ao chegar a IES já peço que a biblioteca liste todas as bibliografias básicas do curso e a quantidade de exemplares existentes por item na biblioteca. Quanto às bibliografias complementares, faço uma amostragem e peço o mesmo.
24	Concordo que não há unanimidade em relação à matriz proposta pelo INEP. Em relação à quantidade de títulos e de exemplares, novamente, isso é relativo a cada IES e cursos, pois em muitos casos a internet, o nível de formação do professor e a metodologia adotada nas aulas constituem-se fontes ricas e importantes a serem consideradas. Não presenciei situações de livros intactos.
25	Concordo. Essa frase retrata a realidade das avaliações in loco.
26	Discordo, sempre faço a análise junto com o colega avaliador.
27	Sim, esta situação ocorre. A amostragem é um procedimento bastante utilizado e acaba definindo o indicador. O acesso a e-books, periódicos e outras formas de consultas também propicia ao aluno o contato com as bibliografias recomendadas, mas a presença física dos livros deve ser mantida.

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
28	A contabilização da bibliografia é extremamente complicada em IES grandes que oferecem vários cursos cujos PPC's potencialmente compartilham vários títulos. Em muitas IES a data de tombamento dos livros é um pouco anterior à visita. Porém, temo que considerar o que existia quando da visita.
29	Essa situação é um caos, pois ao avaliador faltam dados para uma avaliação mais correta e acurada. Em geral a fazemos por amostragem. Além disso, a depender da IES, não há como nos dois dias de avaliação de fazer "de verdade" essa avaliação da bibliografia. É impossível para o avaliador verificar o compartilhamento de livros por diferentes cursos. Essa avaliação é a meu ver superestimada, de forma a não prejudicar a IES que não tem culpa desse critério de difícil verificação.
30	Concordo com a situação apresentada. Penso que deve ser feita mesmo por amostragem, devido ao volume de obras para o curso todo. Mas encontrar detalhes que permitam avaliar a instituição neste item, é responsabilidade do avaliador.
31	A análise da Bibliografia, de fato, tem sido difícil e dúbia, pois mesmo que se faça 100%, não é possível analisar o uso da mesma pela IES toda (todos os cursos). Então, sempre ficará superficial. Por isso, não me preocupa que seja amostral, pois mesmo que seja feita para 100% do curso, ainda será amostral quando considerada a IES toda e todos os cursos.
32	As bibliotecas estão cada vez mais vazias e menos utilizadas. Difícil de quantificar, mas tão importante quanto ter os livros e periódicos é contabilizar se os mesmos estão sendo utilizados pelos

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	professores e alunos. Muitas vezes os alunos leem apenas apostilas e resumos.
33	<p>Sim a análise da bibliografia é um problema. Solicito uma lista de todos os livros à bibliotecária. Em seguida confiro a disponibilidade dos livros nos sistemas de gerenciamento de bibliotecas e por fim realizo uma amostragem para contar o número de volumes nas prateleiras. O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso pois apresenta uma redação que permite dupla interpretação. O cálculo em si não é confuso. Ao realizar a conferência dos livros é comum encontrar nas bibliotecas livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos. Além disto é possível encontrar livros ultrapassados (em algumas ciências isto é um ponto de vulnerabilidade importante). Se o livro existe, está com carimbo da IES e a nota fiscal de compra para aquela unidade interpreto como um avanço para os alunos uma vez que deverão tê-lo para os próximos semestres.</p>
34	<p>Esta é sempre uma questão de bom senso. O Instrumento de avaliação é claro neste sentido e não entendo onde possam existir dúvidas!</p>
35	<p>Penso que a análise da bibliografia deve ser melhorada com a indicação de critérios mais claros, tanto em relação à quantidade e às formas de cálculo, como também em relação à identificação do uso efetivo desse material na sala de aula pelos professores e alunos.</p>

Quadro 87 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
36	Não encontrei dificuldades nesse item. A análise bibliográfica foi feita por amostragem em todas as minhas avaliações, levando em conta outros cursos que compartilham o material, e ficou evidente a existência ou não-existência de material necessário. Nas reuniões com os alunos foi possível verificar se eles tinham acesso ao material que precisavam.
37	Um ponto é certo: deve-se avaliar a bibliografia contida nas ementas das disciplinas. Se se avaliar todos as minúcias de bibliotecas, nenhum curso cumpriria a contento as exigências do instrumento. Exemplo: relação livro aluno por curso e por disciplina; a biblioteca não comporta todos alunos dentro do ambiente de pesquisa e das cabines individuais. Se o aluno não consulta o livros e revistas científicas impressos, o problema já é de outra dimensão. Hoje, existem muitas outras formas além do livro impresso ou revista para se ler e estudar, especialmente instrumentos eletrônicos e a rede mundial de computadores...
38	Biblioteca é sempre um item complexo. Muitas vezes encontramos bibliotecas com acervo novíssimo. Mas temos que considerar o que está in loco em concordância com o PPC/PDI.
39	Acho o mecanismo de análise da bibliografia defasados. Hoje uma quantidade considerável da bibliografia esta disponibilizada na internet.
40	Eu não tenho vivenciado esse problema. Faço o cálculo conforme orientação do INEP em um curso de capacitação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	Sem me ater a esta afirmação acho que este indicador necessita ser revisto por uma série de questões, começando por avaliadores que desconhecem o cálculo real, pelo impacto do número de exemplares na qualidade do curso, pela diferença de áreas no quesito uso de livro e outros.
2	Fato verídico. Situação agravada com a possibilidade de utilizar as bibliotecas virtuais (e-books). Na IES que mesmo atuo (pública) os estudantes utilizam pouco a biblioteca, preferindo e-books, "google acadêmico", periódicos virtuais, outros. A situação só se altera na época da redação do TCC, quando eles são obrigados referenciar detalhadamente os livros utilizados. Por se tratar de IES pública outro problema é verificado, a atualização do acervo.
3	Como avalio apenas credenciamento, a biblioteca tem que apresentar a bibliografia básica inicial e políticas de desenvolvimento...
4	Realmente esta é uma situação comum. Mas é importante observar que estamos no mundo digital. O acesso a informação e aos conteúdos não precisa ser através de livros impressos.
5	Esta é uma situação comum nas IES. A checagem por amostragem, considerando-se o tempo disponível, é adequada. Quando se verificam contradições neste procedimento amostral, deve-se fazer o levantamento completo para dirimir as dúvidas e atribuir o conceito adequado. Não vejo problema em compartilhar livros entre disciplinas. Livros novos e sem manuseio é frequente, pois as IES fazem as aquisições no período próximo à visita das

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>comissões. Cabe ao avaliador relatar esta situação. Se os livros foram adquiridos a mais tempo e, mesmo assim, estejam "novos", logo as atividades de ensino e pesquisa precisam ser questionadas, bem como deve-se verificar a prática docentes em relação a indicação de bibliografias e sua utilização em sala de aula.</p>
6	<p>É fato. No entanto, há de se considerar uma discussão mais ampla da real necessidade de se investir dezenas de livros físicos para uma biblioteca numa sociedade cada vez mais virtual.</p>
7	<p>Quando a planilha da bibliografia (básica e complementar) é preenchida pela IES, é necessária a checagem de uma amostragem considerável, não tendo erro na planilha eu também utilizo a amostragem.</p>
8	<p>Já informe em diversas ocasiões que uma avaliação honesta do indicador é impossível para um avaliador de curso. Ele não dispõe da informação material de quais cursos usam quais livros. Será sempre uma aproximação da realidade, salvo se houver um único curso na IES ou os cursos não tiverem nenhuma interseção. Apesar disso, uso sempre o modelo censitário, para que minha aproximação seja a mais próxima possível da realidade. Os livros não serem utilizados pelos alunos tem valor menor em nossa sociedade moderna, em minha leitura. A informação dos livros está disponível na internet e, legal ou ilegalmente, os próprios livros estão disponíveis. A avaliação é também um novo começo para cursos que já estão em oferta. Assim, se a biblioteca resolveu se instrumentalizar melhor (comprar novos livros) por ocasião da avaliação, um dos papéis do sistema de avaliação está cumprido.</p>

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	Ela induziu a IES a melhorar, ao menos no aspecto auferido no instrumento.
9	O problema está bem definido no texto acima. Sempre ocorre a mesma coisa, com alguns agravantes: IES que assinam bases digitais; utilização de e-books e outros elementos de acesso à literatura atualizada não tem abrigo claro no instrumento de avaliação. Em geral a avaliação do acervo bibliográfico não passa por cálculo numérico que muitas vezes não faz sentido. Em geral prefiro aplicar o bom senso.
10	Estamos na era da informação. Há relatos semelhantes sobre alunos que não manuseiam livros. Creio, porém, que é impossível ao avaliador entrar nesse mérito, uma vez que operacionalmente não é viável. Quanto a avaliação por amostra, é o mais adequado para o exercício de uma auditoria, procedimento comum e acertado em serviços dessa espécie.
11	Pura verdade, mas considero a compra de última hora das obras um ganho para o curso. O que muitos não se atentam é que os mesmos devem estar devidamente carimbados pela biblioteca que está sendo avaliado, não pela mantenedora.
12	Eu particularmente não acho importante que já existam os livros, muitas vezes existe a nota fiscal, cujos livros que não forem manuseados podem ser trocados.
13	Uma boa amostragem pode ser significativa. Depende de qual tratamento você dá a ela. Nesse caso, perguntas inteligentes aos alunos nos fornecerão pistas reveladoras da leitura dos livros, bem como, análise do TCC.

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
14	Em um levantamento que fiz na instituição onde trabalho, para sermos conceito 5 em todos os cursos de engenharia teríamos que ter na biblioteca uma quantidade absurda de livros, somente de Cálculo I, por exemplo. Com toda a tecnologia que os discentes dispõem hoje, este item da avaliação deveria ser repensado, e não somente o número de livros no acervo físico da biblioteca.
15	Esse fato relacionado é real e causa constrangimento ao avaliador que busca seguir o indicador para composição da bibliografia do curso se considerar outros cursos. Parece que também para a IES há confusão de entendimento. Porém, não creio que somente um dos avaliadores deve assumir esta responsabilidade, são 2 avaliadores, portanto, deverão dedicar tempo a visitação da biblioteca e à verificação do acervo com propriedade e atenção aos indicadores.
16	A meu ver a bibliografia precisa de um cuidado especial. Quando os livros não foram manuseados, é interessante verificar as notas de compra dos livros e anotar no instrumento qualquer irregularidade.
17	Comentário pertinente e preocupante sobre a questão da bibliografia. Significa dizer que ainda falta a aprimorar esse e outros indicadores de avaliação.
18	Em IES de grande porte é praticamente impossível você realizar os cálculos considerando outros cursos e disciplinas. É necessário o uso de amostragem, qualifica a biblioteca, sistema de aquisição, disciplinas específicas dentre outros fatores.
19	As IES, de maneira geral, buscam ter a quantidade de livros exigida pelo instrumento. O cálculo quando a bibliografia é compartilhada

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>realmente é confuso e entendo que, muitas vezes, com o objetivo de não ser injusto, o avaliador se satisfaça com uma verificação feita por amostragem. Por outro lado, não há dúvidas de que as IES completam a bibliografia às vésperas da visita. Ao mesmo tempo, me parece que os alunos consultam a cada dia menos as bibliotecas, buscando a internet como fonte única de consulta, e assim a adequação da bibliografia é feita muito mais para conferência dos avaliadores que por demanda dos estudantes.</p>
20	<p>De fato, a forma com que está previsto o cálculo da bibliografia básica tem sido objetivo de muita discussão em praticamente todas as avaliações. Quanto ao aluno consultar ou não os livros, isso não faz parte do processo de avaliação.</p>
21	<p>Esta exigência deve ser verificada junto às bibliotecas. A situação de atender ao instrumento e não ter tido manuseio diz respeito a compra de livros próximo à visita da Comissão. Deve ser relatado nos espaços disponíveis e, em última instância, é algo positivo pois, a partir de então os livros estarão disponíveis para os alunos e professores usarem.</p>
22	<p>A prática da não leitura pelos alunos e/ou a não exigência de os alunos lerem fica evidenciado neste quesito. Já constatei livros 'zerados' nas Bibliotecas. Penso que o instrumento de avaliação deva ser mais claro sobre o tema. A quantidade de livros por aluno/disciplina deve ser melhor explanada para o avaliador a fim de manter a padronização dos entendimentos. Quanto ao aspecto 'amostragem', creio que o processo deva ser claro para todos: tem que verificar tudo!</p>

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
23	<p>A falta de manuseio dos livros é muito comum em diversos cursos. Além disso, existem livros básicos que todo o curso deve ter e por isso a amostragem já é válida. Entretanto, a informação de que outros cursos utilizem os mesmos livros nunca é informada e isto dificulta o trabalho. Deveria haver uma forma de elencar os cursos e as disciplinas por livro. Assim facilitaria o cálculo da necessidade de livros. O próprio sistema poderia fazer isso.</p>
24	<p>O fato do livro não ter sido manuseado não tem nenhuma relação com o cálculo desse indicador. Quanto a realizar a avaliação por amostragem, normalmente é feito quando a IES apresenta condições para tal; ou seja, quando se percebe uma biblioteca bastante estruturada, organizada, verifica-se (in loco) a não necessidade de passar item a item. Não diria que o cálculo é confuso, mas sim trabalhoso. Neste sentido, poderia ser interessante que o próprio INEP fornecesse uma planilha que facilitasse esse cálculo.</p>
25	<p>Alguns avaliadores querem que o instrumento seja perfeito, quando o ensino em si não é perfeito. Se os livros são mesmo da biblioteca, não temos como obrigar a utilização.... Além disso, as pessoas podem ler artigos em periódicos especializados. Eu não consigo obrigar meus alunos a lerem os livros (embora eu tente muito) ... porque outra instituição deve fazer isso? Por outro lado, essa questão da biblioteca pode ficar mais clara. Além de se certificar do tombamento (de maneira que os livros sejam mesmo daquela biblioteca), pode-se utilizar amostragem nesse caso? Outras questões como essa que, embora façam parte</p>

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>dos treinamentos, poderiam ser fortalecidas nas capacitações dos avaliadores.</p>
26	<p>Essa conta da bibliografia é muito relativa, pois o aluno pode não ter o hábito de utilizar livros em biblioteca (infelizmente). Outro aspecto é que hoje muitas IES e muitos alunos possuem acesso a publicações digitais, o que dá maior possibilidade de atualização e facilidade de "espaço físico" para montar uma biblioteca. Assim, creio que a matriz seja confusa, mas se a IES apresentou a cota correta dos livros físicos, não tem o que se discutir.</p>
27	<p>A situação das bibliotecas mudou muito nos últimos anos. No início encontrávamos bibliotecas de "aluguel". Hoje percebe-se um esforço para a manutenção de um acervo mínimo. Porém, acredito que os critérios de avaliação devam mudar, sobretudo em relação aos periódicos. Com o amplo acesso via internet não faz mais sentido cobrar os volumes impressos. Concordo que a fórmula só é compreensível para quem a fez. Nunca participei de uma comissão que os membros tivessem clareza de como fazer os cálculos.</p>
28	<p>O instrumento não é claro quanto ao procedimento a ser adotado. Quanto a utilização dos livros, é evidente seu pouco uso, no entanto não temos instrumentos que atendam a esta percepção.</p>
29	<p>Isto concordo ser um problema, e também tive diferentes experiências com diversos colegas de avaliação - inclusive com entendimentos diversos. Acho o cálculo complicado em alguns aspectos, como outras disciplinas de outros cursos que adotam o mesmo título. Ademais, a reunião com os discentes e informações como o tombamento do livro indicam o real funcionamento da</p>

Quadro 88 – percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>biblioteca. Concordo com a amostragem apenas para verificação dos livros na estante, para o cálculo, necessário relatório de títulos e volumes da biblioteca.</p>
30	<p>Concordo totalmente em 2 dias não dá para avaliar todas a bibliografia básica e tem IES que montam as bibliotecas (alquilam livros) quando a comissão vai chegar.</p>
31	<p>Tenho colocado em algumas das minhas autoavaliações a preocupação com este item, pois entendo que da maneira que é realizado não reflete um resultado significativo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	<p>Concordo e é um problema do instrumento de avaliação, que não considera outras fontes de consulta.</p>
2	<p>É comum ver livros que aparentemente não são manuseados, mas entendo que esta é uma realidade devido ao desenvolvimento de</p>

Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	ferramentas tecnológicas onde a bibliografia é acessada on-line. Penso que a avaliação por amostragem (para contagem efetiva de exemplares) atende ao objetivo do item.
3	Esse ponto ainda é um gargalo no sistema avaliativo, muitas vezes a instituição transfere seu acervo bibliográfico para local de avaliação (de um campo para o outro). Observa-se muito pouco ou quase nada as notas fiscais comprobatórias de compras de livros e nem registro de pesquisas feita pelo aluno. Muitas vezes percebe-se também que o livro nunca foi manuseado pelo pesquisador.
4	No texto da situação acima há três questões, que devem ser tratadas de maneira separada. O INEP não orienta fazer verificação de livros por amostragem. Sobre o cálculo é importante ter atenção. O fato do livro não ter sido utilizado envolve vários fatores, como a própria indicação do professor.
5	Concordo plenamente com a assertiva acima.
6	Como disse, me parece que a "maquiagem" é algo natural, o que dificulta a avaliação até aquele momento.
7	No tempo disponível para a realização da avaliação realmente a verificação profunda é difícil. Existe uma dificuldade suplementar quando a IES possui vários campi e aparece a dúvida se após a avaliação se os volumes ficarão realmente alocados naquele campus. Para estas questões mais técnicas sempre achei que deveriam ter "fiscais" do INEP que deveriam acompanhar a avaliação e cuidar destes detalhes, sobre a supervisão da comissão dos professores nomeados.

Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
8	Hoje poucos alunos recorrem a livros físicos. Eu mesmo não recorreria. O google acadêmico é uma biblioteca gratuita e muito mais completa do que qualquer biblioteca física de 90% das IES.
9	Não vejo problema na amostragem. Muitos livros são comprados para a avaliação. Muitos livros são emprestados de outras IES ou mesmo remanejados de campus. Por isso, sempre peço que se carimbe as obras com o carimbo específico daquele campus, a fim de que não possam ser reutilizadas e remanejadas. Não o carimbo da IES, mas o do CAMPUS.
10	Penso que a produção de alunos de graduação, em geral, é pouco madura para ser contada como produção de um curso de graduação. O que deve ser levado em conta é a produção dos discentes.
11	Comum acontecer livros serem remanejados de outros cursos, mas isto se justifica com o uso do livro on-line, onde então se confere quantas licenças constam na IES.
12	Avalio o que é referente ao curso em questão. O fato do livro não estar manuseado, pode ser inclusive um bom indicador de aquisição de edições novas, mais atualizadas. Estando tombado, sem problemas.
13	É difícil realmente fazer o levantamento de 100% da bibliografia do curso. Também é comum encontrar livros com a aparência de novos, como se tivessem sido comprados para a avaliação e não para os alunos. Mas se o livro está de acordo com os requisitos legais exigidos, não há muito o que fazermos em relação a isso.
14	Este item é bastante complexo e precisa de muita atenção. Também já vi livros novos sem manuseio e livros muito bons de disciplinas,

Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>porém visivelmente ao ler a ementa e o programa da disciplina percebe-se que o livro não contempla o conteúdo proposto e, por isso, não é utilizado. E, também há casos em que os livros são 'novos', porém, patrimoniados de acordo com a legislação. Não podemos avaliar o passado, mas sim, o presente.</p>
15	<p>Essa questão, pelo menos para mim, é um mito dos processos de avaliação. Antigamente até se encontravam livros não tombados, ou seja, emprestados para aparecerem na avaliação. O que ocorre hoje é que no período pré-visita in loco os gestores procuram atender as demandas feitas pelos coordenadores de curso e compram os livros faltantes ou que enriqueceriam os conhecimentos construídos pelos estudantes. Por mais que essa situação não seja ideal, é fato de que a avaliação pressiona a IES a se adequar a uma série de fatores que ficaram sem o atendimento necessário. Quem sabe uma avaliação de 6 em 6 meses não fosse o sonho de todo coordenador de curso, já que neste momento muitos dos problemas e falhas no curso são resolvidos com rapidez?</p>
16	<p>Concordo. A análise da biblioteca é a mais complexa e essas situações são bem verdadeiras.</p>
17	<p>Penso que o ideal seria ter uma planilha e enviar para a IES preencher e incluir os livros compartilhados com outros cursos. Sempre peço para colocar um livro de cada numa mesa por disciplina (básico e complementar) enquanto um confere na mesa, outro confere na prateleira a quantidade e pedimos a listagem de livros compartilhados para fazer o cálculo</p>

Quadro 89 – Percepções do avaliador quanto a análise da bibliografia (questão 27)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A análise da bibliografia é sempre um problema. Já passei por situações onde o colega avaliador assumiu essa parte e a fez por "amostragem". O cálculo através da matriz que considera outros cursos e disciplinas que compartilham o mesmo livro é confuso para alguns avaliadores e também para as IES. É comum encontrar bibliotecas com livros que atendem as exigências do instrumento, mas que aparentam não ter sido manuseados pelos alunos".</p> <p>Questão 27 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
18	<p>Este é sempre um ponto confuso na avaliação. Sempre tenho a impressão de estar avaliando errado e a sensação é esta mesmo de que os alunos não utilizam os livros como deveriam.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	<p>Não acho que a unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema para os avaliadores. É um falso argumento a diferença regional, padrões de qualidade devem ser os mesmos em todo o país e para qualquer tipo de instituição, seja ela pública ou privada.</p>
2	<p>Tanto os contextos, quanto as características institucionais deveriam ser consideradas, porque algumas questões avaliadas encontram-se nos limites da supervalorização ou subvalorização.</p>
3	<p>A prática acadêmica nos habilita a superar a maioria das situações de avaliação. Avaliar um sistema complexo requer diretrizes</p>

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	claras, mas é impossível prever todas as nuances e aspectos da formação. Eventuais imperfeições ou incompletudes pontuais não prejudicam, a meu modo de ver e atuar, o objetivo da avaliação.
4	O instrumento atual não permite uma avaliação adequada dos cursos
5	Acredito que o avaliador tenha que ter discernimento na hora da avaliação. Uma IES que esteja localizada no interior no MT, por exemplo, provavelmente terá uma demanda ou situação diferente daquela que se localiza em São Paulo. Nesse caso os alunos e professores são fundamentais durante a entrevista. Também a análise de que estudante a IES forma, se ele tem outra opção na região etc. deve ser levado em conta nessa análise sistêmica e global.
6	De fato, avaliar todas as IES com o mesmo critério possibilita-nos um posicionamento, de certo modo, subjetivo. Ainda que as instruções para as avaliações nos indiquem critério objetivos, ao nos depararmos com IES localizadas em regiões tão diferentes e, também, com exigências diferenciadas, muitas vezes precisamos refletir e dialogar bastante entre nós, comissões avaliadoras, para sermos justos/as com as avaliações. Talvez, se tivéssemos instrumentos diferenciados, de acordo com a situação das IES - Universidades, Centros Universitários, Faculdades nos auxiliaria a sermos mais objetivos/as. Entretanto, apesar desta dificuldade apresentada pelo instrumento de avaliação, tenho observado que os/as avaliadores/as, pela experiência que possuem, conseguem balizar as avaliações considerando essas diferenças. Embora meu

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>posicionamento possa parecer contraditório, defendo que o instrumento atual nos possibilita definir as avaliações considerando as diferenças entre as IES e a localização onde se encontram. Mas, instrumentos diferenciados poderiam evitar transtornos para o INEP e para os/as avaliadores/as não ensejando que as IES se sintam prejudicadas e recorram das avaliações e, dos/as avaliadores/as considerando que alguns/mas gestores/as têm dificuldades para reconhecerem suas fragilidades e acabam culpabilizando os/as avaliadores/as pelos resultados apresentados nas avaliações.</p>
7	<p>O instrumento atualmente utilizado não tem sofrido revisões significativas desde que foi criado. Uma das limitações é a utilização da dicotomia "sim, não", que não reflete a situação avaliada. O instrumento também não permite a anexação de imagens - fotos e vídeos - para ilustrar, por exemplo, aspectos dos prédios, das salas de aula, de laboratórios, bibliotecas. Não permite diferenciações entre IES em capitais e cidades do interior, entre regiões, entre cidades onde há vários cursos na mesma área em contraste com outras onde o curso avaliado é o único na cidade. O SINAES não tem dialogado com os avaliadores sobre a atualização do instrumento, desprezando um know-how que considero valioso.</p>
8	<p>Durante a avaliação de uma faculdade isolada, os instrumentos me parecem injustos, pois exigem que avaliemos uma IES que não tem vocação para a realização de pesquisa como sendo obrigatória a dispender recursos e ações para a qual ainda não é amadurecida ou</p>

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	vocacionada. Muitas dessas faculdades isoladas podem muito bem desempenhar importante papel caso sua vocação de formação profissional seja fortalecida, principalmente em regiões onde ainda carecem de profissionais que militem nas áreas básicas de suas profissões.
9	Discordo. Situações diferentes recebem conceitos diferentes. O avaliador não deve avaliar um curso ou instituição de forma subjetiva e sim seguir o instrumento de avaliação.
10	Concordo totalmente. Mas acho que o fato de cada um dos avaliadores ser de uma área do país, e estar indo a um terceiro local, já ajuda a compensar isso.
11	No meu entender, o instrumento atual de avaliação tende a homogeneizar diferenças inconciliáveis entre IES. Desde as diferenças regionais, à relação entre IES pública e privada. A apresentação, por parte do INEP, por exemplo, dos dados gerais das avaliações, por tabelas quantitativas, é um indicador de analogia indevida. A situação apresentada indica que um instrumento homogeneizador esconde diferenças de gênero e espécie que mascaram a política pública para educação superior.
12	Concordo com as duas assertivas. Não se pode comparar avaliações em regiões distintas sem cometer incongruências. Todavia, é melhor assim do que não haver avaliação.
13	Este tipo de colocação deveria ser banida, pois sempre se avalia a funcionalidade de todas as dimensões. Nas reuniões com alunos e professores as dúvidas são sanadas e a peculiaridade local sempre deve ser considerada.

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
14	<p>O instrumento não é perfeito. Está em fase de aprimoramento e vai continuar assim. Por outro lado, a subjetividade sempre vai existir, em maior ou menor proporção, por mais perfeito que seja o sistema.</p>
15	<p>Acredito que a unificação dos instrumentos foi positiva. Evidentemente a unificação não significa perfeição. Os instrumentos sempre podem e devem ser aperfeiçoados à medida que os problemas vão sendo detectados na prática. Sempre existe uma boa dose de subjetividade de parte dos avaliadores exatamente pelo fato dos instrumentos apresentarem problemas. Entretanto, esta subjetividade deveria ser a mínima possível para evitar-se opiniões conflitantes entre os avaliadores. Um exemplo da necessidade de melhoria no instrumento de avaliação institucional é a Dimensão Sustentabilidade Financeira que acredito deveria ser suprimida. A questão da Ouvidoria como deveria ser interpretada para instituições de pequeno porte onde alunos, professores e dirigentes estão em contato permanente? Neste caso, qual o conceito a ser atribuído?</p>
16	<p>Discordo da proposição. O escopo da argumentação está relacionado apenas às avaliações institucionais e, apesar das diferenças, os fatores e aspectos são comuns, o que muda é o nível de complexidade de informações que estão presentes em todas as modalidades de IES. Na realidade, as proposições foram discutidas com a ABMES, justamente para buscar aspectos comuns em qualquer modal. O que ocorre são justificativas pelo descumprimento de determinados parâmetros. Por outro lado, toda</p>

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	a avaliação apresenta certa subjetividade e os avaliadores tem arbítrio para ponderar determinados aspectos, inclusive, aqueles relacionados à regionalização. Para isso, é necessário o conhecimento da legislação vigente e leitura dos documentos. O entendimento que se deve ter é de avaliação acadêmica e não fiscalização institucional.
17	Considero válida a opção de usar um único instrumento de avaliação. Particularmente tenho notado, ao longo dos anos, um aprimoramento das IES.
18	Discordo. Gostei da unificação, acho que facilita. Quanto as “diferenças regionais” independentemente da localização e das especificidades de cada caso, a qualidade no país tem que ser mantida e, de certa forma, padronizada. Não dá para usar vários pesos e várias medidas.
19	Na prática, não vejo problema. E se há alguma diferença, esta é superada por relatos do próprio avaliador.
20	Concordo plenamente com a situação descrita pelo avaliador. A expressão "numa análise sistêmica e global" dá margem a muitas coisas e deixa para o lado da subjetividade a decisão final.
21	Concordo com a opinião apresentada.
22	’Não considero o instrumento único um dificultador para a avaliação in loco. As regiões são diferentes, mas a legislação é a mesma; todas as dimensões precisam ser justificadas em campos abertos do instrumento, onde o avaliador transcreve suas observações e justificativas para os conceitos dados. Ao final, ainda tem que redigir e justificar toda a avaliação.

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
23	Concordo, pois me permite avaliar e ponderar de forma distinta, segundo a realidade da IES e seu contexto.
24	Concordo com o posicionamento, mas entendo que o novo instrumento dificilmente impedirá a abertura de um novo curso, mesmo que os avaliadores entendam que não há critérios suficientes para isso.
25	O avaliador deve ter racionalidade e sensibilidade e ser extremamente criterioso na sua avaliação, a manutenção da unificação dos instrumentos é a forma adequada de avaliação.
26	Acho que os patamares mínimos de qualidade devem ser os mesmos independentemente do tipo de IES ou região.
27	Se há tipos, estruturas hierárquicas (Universidades, Centros Universitários, e Faculdades isoladas), obviamente deveria haver um tipo de instrumento diferenciado para cada um dos "tipos" de IES. É injusto avaliar um curso de uma faculdade isolada nos moldes do de uma universidade, mas isso não implica em diferenciar a qualidade exigida. Não é possível exigir igualmente a diferentes, é injusto e não é razoável.
28	Penso que a subjetividade possível através da frase "numa análise sistêmica e global" poderá compensar a diferença regional. A visita dos avaliadores "in loco", com sua experiência acadêmica e profissional é o diferencial para dar ao relatório a aproximação necessária a uma boa avaliação.
29	Realmente é impossível avaliar igualmente centros universitários, faculdades e universidades. Tem-se que contar com o bom senso

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	do avaliador. Sobre maior o número de doutores estar no Sul, discordo, a UFPA tem em seu quadro 100% de doutores.
30	Penso que ter um sistema único trouxe mais solução do que problemas. Justifico: usar diversos sistemas implicaria em não poder usar os resultados para as comparações. Logo acho que é melhor ter uma "régua" única para medir diversos "tamanhos" do que ter diversas réguas para medir dimensões sabidamente diferentes. Dos males, o menor.
31	Concordo, fica as vezes muito difícil comprovar no instrumento a importância daquele curso ou daquela instituição de ensino para aquele contexto.
32	Creio que a unificação dos instrumentos pode ser melhorada se o sistema ocultar os itens que são necessários para o curso a ser avaliado e permitir algum indicado em que o relato do avaliador seja realmente útil.
33	Concordo com a unificação do Instrumento desde que os avaliadores tenham bom senso. Embora seja um único instrumento há diferentes critérios para as diversas formas de organização institucional. Não acredito que deve haver diferenças Norte/Sul, Leste / Oeste, Capital / Interior.
34	Eu entendo que o instrumento de avaliação está bem coordenado com a realidade que tenho percebido em minhas avaliações. Não tive nenhum problema em relação a IES públicas e privadas. Ele tem funcionado perfeitamente. Claro que em determinados momentos a subjetividade aparece e cabe aos avaliadores, 2 ou 3, estabelecerem um juízo de valor e chegarem a um consenso.

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
35	<p>O problema da frase "numa análise sistêmica e global" envolver elementos subjetivos não é decorrente de o instrumento de avaliação valer para diferentes tipos de IES em diferentes contextos, mas sim com o fato de o instrumento ainda não ser capaz de captar de forma clara as diferenças de situações nos dados que recolhe e organiza. É a limitação da capacidade de o instrumento obter uma descrição mais precisa dos itens envolvidos que requer essa intervenção da comissão.</p>
36	<p>Concordo: muitas vezes temos de escolher a resposta mais aproximada ao caso, evitando comparar com instituições avaliadas anteriormente.</p>
37	<p>Concordo plenamente. Atualização do instrumento de avaliação ocorrida nos últimos tempos trouxe muita praticidade, é inegável. No entanto, devido a diversidade regional e perfis institucionais bastante distintos, fica, praticamente, submetido ou entregue ao bom senso do avaliador. Às vezes, o avaliador faz comparação ou paralelismo entre instituições de alto conceito nacional com a que ele está avaliando, mesmo que a avaliada cumpra as exigências básicas determinadas pelo INEP, mas é vista com certo desdém. Ou seja, ocorre sempre a possibilidade de um avaliador ser muito exigente e outro avaliador ser muito permissivo. A razoabilidade é mais difícil ocorrer, devido de como se apresenta a estrutura do instrumento de avaliação.</p>
38	<p>Apesar de termos situações regionais, de Faculdades e de Centros, as IFES são regulamentadas pelas mesmas leis.</p>

Quadro 90 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
39	Somente avaliei Universidades Federais em capitais e uma no interior. Não verifiquei um descompasso entre o número de docentes com doutorado.
40	Eu entendo "numa análise sistêmica e global" como um olhar contextualizado do avaliador sobre a IES ou o curso que está sendo avaliada, embora utilize o mesmo instrumento. Isto é, os indicadores de avaliação são os mesmos, porém a situação, a dinâmica e o contexto diferem de uma realidade para outra.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	Cabe ao avaliador, principalmente em questões subjetivas, compreender que a formação profissional é única, obedecendo aos critérios legais (diretrizes, currículos de referência e outros), porém que as questões regionais são fundamentais na construção da

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>identidade do curso. Portanto, o crivo do avaliador é mais importante até do que o formato generalizado do instrumento.</p>
2	<p>Penso que a frase "numa análise sistêmica e global" permite que se analise a IES dentro do contexto em que se insere.</p>
3	<p>Concordo plenamente. A unificação dos Instrumentos traz uma generalização que influencia diretamente no resultado final da avaliação. Em muitas situações a IES não apresentava condições de funcionamento (principalmente no que se refere a Laboratórios e Titulação Docente) mas o Instrumento não era "exato" ou "detalhado" suficiente para que essa situação impedisse a autorização ou renovação do curso. Outra situação também observada é que a "ponderação" dos itens e quesitos praticamente aprovava cursos de baixa qualidade ou qualidade duvidosa. Os únicos aspectos que realmente impedem a autorização ou reconhecimento de um curso são os aspectos legais, tais como: carga horária mínima, acessibilidade, titulação mínima e quantidade de docentes, oferecimento de libras e disciplinas ligadas ao meio ambiente e questões étnicas. Todos os outros quesitos estão sujeitos a interpretações diversas daquelas que os avaliadores são orientados nas capacitações.</p>
4	<p>Acredito que a generalização traz benefícios operacionais que superam os obstáculos regionais, por exemplo. E o exemplo citado (número de doutores), não me parece justificado já que em regiões metropolitanas ou capitais, a demanda maior gera uma distribuição dos doutores nas IES...</p>

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
5	Realmente não é possível avaliar diferentes tipos de organização situadas em diferentes regiões do país de forma única.
6	O instrumento unificado estabelece um parâmetro de avaliação que, independente da classificação da IES ou da região, deve ser seguido, com um indicador de qualidade para o país. O contrário exigiria diversos instrumentos, o que não é adequado.
7	Possibilita interpretações diversas levando a conceitos muitos distintos para situações muitos semelhantes.
8	Concordo com a afirmativa, pois as realidades são diferentes e medir com a mesma régua..... cometemos injustiças. Além disso, se o avaliador é docente de uma Federal ou de uma grande instituição, a régua dele também é diferente.
9	Os parâmetros de avaliação não podem variar de acordo com a situação geográfica, sob pena de estarmos criando diplomas de maior ou menor importância no país. Quando um diploma é emitido e registrado tem validade nacional e, portanto, não está submetido à regionalismos. Assim, sou de opinião de que não deve haver instrumentos distintos para situações distintas. O instrumento, entretanto, precisa de um pré-processamento para adequação à situação. Podem haver perguntas especializadas para tipos de IES e mesmo cursos específicos, como Medicina e Direito, mas o formulário precisa já vir pré-preenchido pelo sistema. Não faz sentido o avaliador ter o ônus de justificar o óbvio.
10	O formulário facilitou o trabalho de avaliação pois flexibiliza os critérios de avaliação quando insere as questões em análises sistêmicas, etc.

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
11	Concordo parcialmente. Apesar dessas dificuldades, trouxe benefícios quanto a padronização. O que necessita é pormenorizar esse padrão entre IES por região ou mesma estrutura operacional.
12	A primeira parte da questão tem sentido, é, portanto, verdadeira, mas em relação o regionalismo ele nunca foi previsto, ficando a cargo do avaliador compreender essa realidade.
13	Concordo com a unificação.
14	Não concordo, já existe um número suficiente de doutores, porém as faculdades NÃO querem pagar a mais pela contratação de doutores. O ensino em odontologia deve ser igualitário, não podemos transformar o ensino da odontologia em categorias.
15	Nenhuma avaliação é objetiva, a definição de critérios e organização do processo avaliativo carrega sempre uma subjetividade. É importante os avaliadores terem competência e discernimento para cada situação.
16	Prezado professor e colega, não vejo que o instrumento trouxe dificuldade ou mesmo se posicionou etnocentricamente, pois, de fato, não há nada de objetivo que antes não passe pela subjetividade. Portanto, a avaliação é, em última instância, um certo julgamento de valor. Há uma orientação clara em face da regionalização que o preenchimento do instrumento tem de ser pensado de maneira a relativizar as IES e isto fica claro nos cursos de capacitação. Particularmente, nos meus nove anos como avaliador nunca tive problemas com minha dupla em pensar tais questões acerca da avaliação e julgá-la considerando o seu contexto sócio-econômico-cultural e regional. Ou seja, o modo

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	como nos apropriamos do instrumento e que de fato garante uma maior isenção, e não total, bem como, uma maior relativização.
17	Entendo que o instrumento de avaliação deva ser o mesmo, porém o avaliador deve ter sensibilidade quanto às condições em que este curso avaliado está submetido.
18	Concordo com a posição anunciada, na primeira assertiva, porém discordo da segunda pois, cada comissão avaliadora deve se apropriar da situação regional de inserção do curso e, diante desta, apreciar a realidade social, política e de constituição de redes de serviços para atenção à população, inclusive com a observação para oferta de serviços públicos e privados na região de abrangência, bem como, do número de escolas formadoras da formação específica avaliada, o que refletirá na inserção desse profissional no mercado de trabalho regional, atendendo para o perfil do egresso anunciado no PPC.
19	Não concordo. Todas as instituições de ensino devem possuir uma linha comum nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos mesmos graus de qualidade. As diferenças regionais e políticas existem, mas não devem interferir na qualidade da educação.
20	A padronização/unificação dos instrumentos de avaliação é problemática, na minha opinião, por não refletir as particularidades dos projetos políticos pedagógicos, as desigualdades regionais e campo/cidade, qualidade ensino público e privado, gestão acadêmica de cada curso, faculdade, centro universitário ou universidade, dentre outros.

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
21	Não vejo como um problema muito grave. O importante é o avaliador, dentro do seu conhecimento e experiência, conseguir ponderar os critérios para uma definição o mais próximo do razoável, pois sabemos que uma pequena variação é possível.
22	Concordo que a compensação seja feita de forma subjetiva. A frase apresentada como exemplo 'numa análise sistêmica e global' me parece uma frase que soa bem, mas não quer dizer coisa alguma...
23	A unificação em si não identifico como um grande problema, visto que é possível separar, durante o processo de avaliação, as questões de regionalidade e de tipo de IES. O principal problema, no meu ponto de vista, são algumas inconsistências de hermenêutica que fazem parte do instrumento de avaliação e que geram interpretações diferentes pelos avaliadores, gestores e pelo MEC.
24	Este posicionamento é equivocado pois a unificação dos instrumentos é na perspectiva justamente ao contrário do que está sendo colocado. O novo instrumento permite que sejam realizados vários olhares inclusive, contemplando as diversidades de todos os tipos desde geográficas até acadêmicas. A avaliação com a frase "numa análise sistêmica e global" ou não, será sempre subjetiva. O problema não é da frase, a questão é que para avaliar, o avaliador além de ter as informações de base necessárias para avaliação precisa, minimamente, entender um pouco sobre avaliação, caso contrário, ele estará prestando um desserviço à comunidade ao invés de participar do crescimento da educação superior do país.
25	Há esta diferenciação entre regiões e tipos de IES No entanto, penso que os avaliadores bem treinados e conscientes de cada

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>situação podem avaliar sem prejuízo dos entendimentos, desde que registrem e justifiquem as análises (gerando evidências claras e objetivas). O registro permite o acompanhamento da situação e propicia uma análise para medir a melhoria contínua da IES. O problema é equalizar isto junto aos avaliadores (lembrando que os tipos de IES são claramente diferenciadas nas avaliações).</p>
26	<p>A unificação dos instrumentos facilita a avaliação, pois não precisamos utilizar diferentes medidas para diferentes instituições. Entretanto, a natureza subjetiva ou de dupla medida (o coordenador possui mestrado e tem mais de 20 horas) dificultam um pouco a avaliação.</p>
27	<p>Concordo com a situação relatada, em algumas situações temos que ponderar para não comprometer a avaliação. Outra situação, é em relação ao número de docentes com mestrado ou doutorado. Existem regiões onde não existem cursos de mestrado ou doutorado, e as IES são cobradas do mesmo jeito que IES onde existem ofertas de vários cursos de mestrado e doutorado.</p>
28	<p>Não vejo problema na unificação dos instrumentos. O avaliador deve ter discernimento suficiente para realizar sua avaliação e considerações acerca desta ou aquela IES. Importante dizer que isso tudo deve ser permeado por critérios mínimos de qualidade.</p>
29	<p>O melhor seria se os instrumentos especificassem diferenças entre universidade, faculdade e centro universitário (mas especialmente para centro universitário) em relação a doutores e publicação (que eu creio que sejam as maiores diferenças). Já para verificar as</p>

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	diferenças entre as regiões, creio que justamente essas percepções dos avaliadores externos sejam importantes.
30	Para mim não houve problema operacional. A IES deve dar condições dos professores, por exemplo, serem doutores.
31	Concordo que trouxe problemas. Inclusive a utilização de mesmo instrumento para todos os tipos de curso, além de não podermos diferenciar IES pública da privada e o contexto de regionalização.
32	O atual instrumento engessa o processo de avaliação, tornando-o artificial e superficial. Os avaliadores se tornaram preenchedores de formulários, sem a possibilidade de expressar a sua percepção sobre o que verificou na visita em loco. Não há interlocução com o INEP, o que poderia ser uma possibilidade de constante aprimoramento dos instrumentos. O atual instrumento beneficia as IES públicas por dar grande ênfase à titulação dos professores e não valorizar propostas originais e extremamente exitosas no ensino superior.
33	Deveria haver um questionário que contemplasse as diversas situações e regiões atendidas, assim conseguiríamos avaliar a realidade da IES.
34	Não acredito que a unificação seja um problema, visto que os indicadores que podem ser avaliados mais subjetivamente permitem o posicionamento e a explicação dos avaliadores no relatório. O que deve ser trabalhado, são itens que permitam diferentes entendimentos e interpretações.
35	Discordo da primeira parte toda IES deve ser voltada para a excelência independentemente se é Universidade ou faculdade;

Quadro 91 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 11 a de 20 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>mas concordo com a segunda parte que deveria de haver uma variação no instrumento de região para região.</p>
36	<p>Concordo com a opinião acima e esta questão já foi colocada para os responsáveis em algumas ocasiões e esperamos que sejam tomadas as devidas providências, pois desejamos que as avaliações sejam justas e retratem a realidade nacional, mas respeitando-se as diferenças existentes.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
1	Penso que a unificação facilitou o processo de avaliação. Acredito que as diferentes realidades são reportadas pela comissão de avaliadores na visita in loco.
2	O instrumento é o mesmo para todo o país, mas nas observações e comentários avaliativos o avaliador pode e deve ressaltar as diferenças regionais e considerar o contexto avaliativo. Há muita diferença entre os diferentes tipos de Brasis que o avaliador encontra.
3	Não concordo que o formulário unificado resultou problemas. Porém concordo que há itens que devem ser revistos ou melhor formulados, e que talvez você não tenha notado. Quanto aos exemplos que citados, creio que diferenças regionais não podem ser consideradas para avaliação de qualidade da IES.
4	Concordo parcialmente com a assertiva, vez que há parâmetros a serem seguidos, não permitindo que o avaliador se baseie somente pela forma subjetiva.
5	Certamente isto já foi um problema. Nestes novos tempos a quantidade de doutores nas Universidades mesmo pequenas e distantes tem se adequadado bastante. Quanto às diferenças regionais e subjetividade das avaliações, este pode ser o maior problema em termos das avaliações em si, pois pelo desconhecimento dos avaliadores referente à situação local da instituição, a realidade apresentada sempre vem de uma ideologia dos dirigentes e de coordenadores. As reuniões com estudantes e servidores nem sempre é com uma amostra adequada e sempre parece ter alguma instrumentalização.

Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
6	<p>É um problema real que o avaliador tende a ter uma parcela subjetiva no processo de avaliação. Outro ponto a ser considerado é o custo da formação. Mesmo em grandes capitais existem instituições que procuram atender com um nível de formação, considerado não adequado, quando comparado com instituições de prestígio, uma parcela da população que carece de formação. Como diferenciar a instituição que faz "muito" com pouco e outras que fazem pouco com muito?</p>
7	<p>Acho que não é um problema. Quando vou contratar um profissional, não faz diferença se ele estudou numa universidade no Sul ou numa faculdade do Norte, vou querer um profissional capacitado por uma IES reconhecida pelo MEC.</p>
8	<p>Não concordo. Acredito que o instrumento unificado é bem flexível e correto. Na legislação não há consideração em relação entre as regiões do país. Por que haveria de ter diferença no instrumento. Além disso, o posicionamento dá a entender que isso abre espaço para subjetividade. Considero essa afirmação sob dois aspectos: primeiro, toda avaliação é subjetiva. Essa objetividade almejada é absolutamente falsa epistemologicamente. Segundo, qual o problema em haver subjetividade. Justamente somos os avaliadores pela expertise que possuímos e a avaliação subjetiva deveria ser MAIS valorizada no instrumento e não temida. Todavia, se o MEC/INEP tem "medo" dos avaliadores, deveria peneirar mais a seleção, pois já muito colegas despreparados.</p>
9	<p>É preciso sensibilidade e bom senso para entender as especificidades de cada IES e da região em que está situada. Tanto</p>

Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	o instrumento de avaliação quanto os avaliadores devem perceber as diferenças existentes no país, sejam econômicas ou sociais, e compreender que a avaliação deve levar em conta estas questões.
10	Discordo. Se o diploma possui validade nacional, todas IES têm que ser avaliadas com um mesmo instrumento.
11	Considero apresentar formulários e avaliações diferenciadas.
12	Acho que a qualidade independe de ser universidade ou faculdade, assim como os padrões mínimos de localização regional devem ser respeitados. Ficaria muito ruim termos vários instrumentos.
13	Não vejo dificuldade com a unificação do instrumento em termos de tipo de IES, mas concordo que a diferença regional é um fator dificultador da avaliação.
14	Concordo que o instrumento único dificulta a avaliação específica de cada IES.
15	No quesito que remete a "análise sistêmica e global", penso que mais do que a subjetividade causada por essa diferenciação no instrumento em relação ao anterior é que são vários fatores de avaliação em uma pergunta somente. Assim um indicador que deveria receber uma pontuação negativa é amenizado pois os demais podem ser positivamente avaliados, e a análise deve ser global e sistêmica, isso vem garantindo - pela experiência não só minha como por observar relatórios de outros cursos da mesma IES, ou anteriores ao processo de renovação de reconhecimento, que as IES estejam e maioria alcançando nota 4 frequentemente, embora umas a mereçam e outras não. Embora a avaliação tenha um caráter reconhecidamente formativo nos últimos tempos, pela

Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>falha na comunicação entre INEP-PI-IES como um todo, os avaliadores ficam condenados a trazer as más notícias como mudanças no processo avaliativo, novas regras, e informações que a coordenação de cursos desconhecia totalmente. No quesito contexto das localidades que são avaliadas, entendo que o bom senso prevalece durante a avaliação, e pelo menos nesse meio tempo em que sou avaliador, nunca peguei um quadro docente ruim em termos de formação, mas sempre pouco estimulado no campo da produção científica, fato que se deve também às políticas do CNPq e CAPES. Mas uma coisa é certa, o novo instrumento que está em vigência uma vez identificado o curso e a etapa de avaliação deveria já retirar os Não Se Aplica que nos fazem perder muito tempo.</p>
16	<p>Eu acho que é verídica a preocupação do avaliador que apresentou essa situação, porém considero que a unificação dos instrumentos deixou mais justa a avaliação, não acho que essa unificação tenha influência nas questões "subjetivas".</p>
17	<p>Eu acredito que o instrumento precisa ser unificado, pois se tiver diferença, o lugar onde tiver menos doutores, sempre será beneficiado. Sempre mencionamos no resumo da dimensão o percentual de mestres e doutores. Cabe à secretaria avaliar a região e confirmar ou não a nota. Penso que também fará a IES procurar contratar mestre e doutores.</p>
18	<p>O documento faz com que as pontuações sejam fáceis de serem alcançadas e as faculdades contratam consultorias que são experts em se atingir as notas mínimas. Pontos cruciais como corpo</p>

Quadro 92 – Percepções do avaliador quanto a unificação do instrumento como um problema operacional (questão 28)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
<p>"A unificação dos instrumentos de avaliação trouxe um problema operacional. Avaliar Universidades, Faculdades e Centros Universitários com o mesmo instrumento traz dificuldades compensadas de forma SUBJETIVA pelos avaliadores". Um exemplo é a frase, "numa análise sistêmica e global". Outra situação é a diferença regional entre as IES, onde avaliamos sob o mesmo instrumento IES em capitais ou regiões metropolitanas, Norte e Sul do País (região geralmente com maior número de doutores, por exemplo)".</p> <p>Questão 28 - Qual seu posicionamento/opinião em relação às SITUAÇÕES apresentadas anteriormente?</p>	
	<p>docente por exemplo podem ser modificados pela instituição causando forte impacto na formação dos alunos e este fato não é muitas vezes suficiente para abaixar a nota da avaliação e isso ocorre com frequência. As divergências regionais também não são levadas em consideração.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
<p>Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".</p>	
1	A avaliação é geralmente tranquila, mas já sofri várias formas de pressão e até convite de "aprovar por quanto?" Mas isso normalmente ocorre nas IES que não têm condições de abertura ou mesmo de reconhecimento, sendo reflexo de maus empresários.
2	Concordo com a afirmação, pois nunca fui pressionado por nenhum dirigente institucional. Mas acredito que isto possa existir.
3	Discordo em parte, pois em uma única ocasião de avaliação a comissão sofreu pressão por parte do dirigente da IES.
4	Há um respeito seriedade das IES ao receber os avaliadores.

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".	
5	Sim, foram raros os casos, mas já sofri pressão de dirigentes de IES. Nunca de coordenadores. Considero que, de um modo geral, as avaliações <i>in loco</i> são tranquilas.
6	Nas avaliações efetuadas, percebo que o relacionamento entre Coordenadores e Professores é muito bom, demonstrando que não há constrangimento ou pressão por parte dos dirigentes de IES, o que torna a avaliação <i>in loco</i> tranquila.
7	Em minha experiência nunca houve tentativa de coerção ou constrangimento dos coordenadores das Unidades avaliadas.
8	Nunca me ocorreu tal situação. Talvez devido ao fato de expor a função do avaliador "in loco".
9	Geralmente é tranquila, mas já sofri uma vez, há cerca de uns 7 anos atrás, pressão de um dirigente.
10	Eu particularmente nunca sofri nenhum tipo de pressão. Todas minhas avaliações <i>in loco</i> ocorreram de forma tranquila.
11	Nunca sofri pressão/constrangimento na execução do trabalho. O avaliador tem totais condições de exercer o trabalho.
12	Nunca sofri qualquer pressão ou constrangimento em mais de 60 avaliações realizadas.
13	Nestes meus anos de experiência docente, de fato, nunca estive pressionado por dirigentes ou coordenadores. No entanto, a avaliação <i>in loco</i> , geralmente causa preocupação, pois, é uma avaliação e a experiência e vivência dos avaliadores é que causam pressão, sobretudo aqueles mais neófitos.
14	Pressões existem, mas a postura do avaliador inibe as pressões externas. O maior problema são as pressões internas do INEP.
15	Eu nunca sofri nenhum tipo de constrangimento ou então não quis perceber.
16	De todas as avaliações realizadas, apenas uma vez senti alguma pressão por parte dos dirigentes de uma IES particular.

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".	
17	Felizmente, nunca passei por constrangimentos dessa natureza. Mas já ouvi relatos nesse sentido.
18	Pressões e/ou constrangimentos dependem das posições iniciais de relacionamento que ocorrerão ao longo da visita. Assim nunca fui constrangido ou pressionado por IES.
19	Não é bem o meu caso. Em uma das avaliações, não fui propriamente pressionada, mas ao sentir que não ia bem, o interlocutor do curso disse que qualquer outro curso eles passariam, mas sentia que no curso que pretendiam implantar (design) "de menor importância" nós (a outra avaliadora e eu) estávamos apertando, para usar suas palavras demais. Enfim, por mais que disséssemos que quem tem a última palavra é o MEC e que não éramos responsáveis por serem aprovados ou não, ele insistiu, tratando nós duas com descortesia. Mas tinha razão, a CAPES não aprovou a abertura do curso naquele momento.
20	Nos meus vinte anos como avaliador (primeiro de curso, depois institucional e atualmente curso/institucional) nunca sofri pressão ou constrangimento por parte de dirigentes ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> é geralmente muito tranquila. Tenho cerca de 60 anos de idade e na universidade, tive a oportunidade de atuar no controle acadêmico, fui coordenador de curso, pró-reitor de graduação, membro de CPA, atuo no conselho universitário como representante da classe de professor titular, tudo isto nos dá uma experiência muito grande para não aceitarmos todo e qualquer tipo de pressão.
21	Concordo plenamente. Somente em uma das dezenas de avaliações que participei, houve algum tipo de pressão por parte dos dirigentes, de forma dissimulada.
22	De fato, isto ocorre comigo. Desde o primeiro contato com a IES que eu não me coloco como avaliador, mas, sim, como um "retratista à moda antiga". Onde não se tem possibilidade de

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".	
	utilização de recursos fotoshop! A foto sai tal e qual o cenário se apresenta. Em 32 anos de avaliador posso dizer que o sistema tem se aperfeiçoado, principalmente a partir do SINAES, com a transparência de procedimentos e dos instrumentos de avaliação.
23	Por incrível que pareça, nunca sofri qualquer tipo de pressão, constrangimento por dirigente ou coordenador de curso
24	Concordo parcialmente porque dirigentes de instituições manifestaram que são constrangidos por avaliadores por condutas de arrogância e autoritarismo, tornando a avaliação tensa e punitiva.
25	Nos últimos anos tem sido tranquila, mas já foi uma atividade tensa e, por vezes, até conflitiva.
26	Estou de acordo com a situação proposta. Comigo nunca aconteceu algo semelhante. Todas as avaliações aconteceram de forma muito clara e tranquila.
27	Comungo da afirmação, pois durante as avaliações realizadas não sofri constrangimentos. Em geral, há abertura e consciência para a importância dos processos avaliativos, em especial, o olhar externo sobre instituições ou cursos.
28	A pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições penso que está no comportamento do avaliador. Nunca sofri qualquer constrangimento. Confirmo sua afirmação, pois jamais passei por situações que me colocasse sob pressão.
29	De fato, no meu caso, sempre foi bastante tranquila. Percebe-se também um amadurecimento da ética no processo avaliativo. Ouço relatos de que, antigamente, quando ainda não havia o banco de avaliadores e o treinamento do SINAES, o processo se dava de forma muito subjetiva, sujeito a pressões e interesses. Atualmente, há um zelo de ambas as partes para que isso não ocorra, mesmo porque avaliadores também são avaliados.

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".	
30	Nunca sofri constrangimentos 'negativos', mas já sofri os 'positivos' (tentativas de pagarem a minha estadia na cidade, oferta de jantares, cestas de alimentação). Isto também constrange o avaliador e vai contra as recomendações do INEP.
31	Eu também nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte da equipe da IES, pelo contrário, há uma receptividade muito boa e um apoio na logística da avaliação (ex: colocam-se a disposição para preparar os traslados etc). Geralmente avaliação é tranquila, desde que o seu companheiro de trabalho (o outro avaliador) tenha experiência em avaliação, docência e gestão, pois já avaliei com diversos colegas que nem sabiam a legislação pertinente.
32	Discordo. Há sempre pressão, implícita ou explícita, para respostas positivas, além do clima de tensão no momento da "visita do MEC".
33	Sim. Em apenas duas avaliações (uma de curso, uma institucional) houve problema de discordância com colegas avaliadores. No primeiro caso a IES acabou recorrendo e eu concordei com as considerações apresentadas por ela. No segundo caso, éramos uma equipe de 5 avaliadores, dos quais 4 (incluindo a mim) discordaram da forma como um dos avaliadores se posicionou, comparando a IES aos padrões de Harvard, de onde acabara de retornar.
34	Tive sorte na verdade, mas vários colegas me contaram de constrangimentos e até ameaças. No meu caso, até hoje foi muito tranquila as avaliações.
35	Para mim é tranquilo. Nunca me senti pressionado, até porque se isso viesse a ocorrer teria me posicionado imediatamente.
36	Discordo parcialmente. Visitei uma IES pequena no interior de Goiás e senti-me um pouco coagida pelo 'dono' da escola- presente em todas as reuniões e que me pergunto qual seria o resultado na

Quadro 93 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores com +de 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é tranquila".	
	reunião final. Não obstante, a avaliação foi a mesma, isto é a comissão não cedeu a pressões, mesmo que subliminares.
37	Mesmo nos casos críticos, como é o da Renovação de Reconhecimento, nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação <i>in loco</i> geralmente é sempre tranquila e respeitosa. Mas percebe-se uma preparação prévia de todos os atores envolvidos. Certa feita, uma funcionária foi mandada embora, após a reunião dos Avaliadores com o corpo-técnico, porque ela contou sobre o atraso de 3 meses dos salários..., mas essa era uma IES mentirosa... uma professora me escreveu um e-mail dizendo que, assim que a Comissão foi embora, os caminhões encostaram para retirar os livros e equipamentos de laboratório... precisaríamos ter um canal efetivo entre Avaliadores e MEC para podermos denunciar essas aberrações... e modificar o relatório.
38	Raramente ocorre, mas já sofremos, em equipe, uma ocasião, há época do formulário em Word, forte pressão política.
39	Todas as avaliações são momentos de tensão, onde umas duplas de avaliadores estão visitando e verificando as potencialidades e fragilidades da instituição, portanto, para as instituições com muitas fragilidades seus dirigentes tentam de todos os modos escondê-las, o que gera muita tensão.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
<p>Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".</p>	
1	<p>Acredito que grande parte desta situação se traduz nas posturas dos avaliadores que deixaram de ser inquisidores e desta forma a IES já nos recebe com outro olhar.</p>
2	<p>Infelizmente já sofri constrangimento em uma IES visitada. Fu assediada pela direção da faculdade de um grande grupo educacional, ofereceram para mim e para meu colega, uma série de benefícios, tais como brindes (peixe congelado no hotel), oferta de fazer serviços de banco para meu colega, entre outros. Sabendo que a faculdade avaliada estava com problemas tentaram "comprar" o nosso olhar. Colocaram em nossa sala de trabalho um aparelho de escuta, e todo o nosso diálogo foi gravado. Ao final do processo a IES não obteve a aprovação (nota 2) na avaliação. Ao entrarem com recurso na CTAA, gravaram toda a nossa conversa, apontaram que todas as ofertas para nós foi uma exigência dos avaliadores. Apresentamos nossa resposta, porém foi negada e precisamos nos recapacitar e fomos interpelados até o final do processo. Ficamos ausentes do banco de avaliadores por um período e retornamos posteriormente. A CTAA enviou nova comissão ao local para outra avaliação. Passado um ano do fato, a IES mudou sua equipe diretiva, realizou as melhorias que por mim e pelo meu colega foi apontada e foram aprovados com nota 3. Apesar de todo o desgaste emocional que tivemos, percebe-se que o processo de avaliação pelo SINAES é necessário e fundamental para melhorar a qualidade do ensino.</p>
3	<p>Eram geralmente tranquilas, mas hoje há muitas exceções. Cito duas: a) uma instituição que buscamos avaliar bem (entenda dar nota mínima), pois ela estava em uma região de muito difícil acesso. A faculdade mais próxima de ônibus demorava 1h30 para chegar. Relatamos tudo, porém citamos alguns problemas. O INEP reformou o relatório (fato que nunca tinha visto), baixou a nota e a instituição ainda colocou no site uma ata que afirmávamos que queríamos algo (como se fôssemos corruptos). A faculdade era</p>

Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".	
	razoável, merecia nota mínima, pois era melhor do que muitas que já vi avaliadores darem nota 3, mas estava mal assessorada e não conhecia bem o instrumento. Fomos pressionados pelos dois lados e quase parei de fazer avaliação. Inclusive, atualmente diminuí muito o número de avaliações. b) na última avaliação que realizei o diretor entrou na sala e ameaçou a entrar na justiça ou fazer uma má avaliação dos avaliadores, caso não avaliarmos bem.
4	Geralmente é tranquila, mas já recebi pressão por parte dos dirigentes e terceiros contratados para acompanhamento do processo de avaliação.
5	Não tive esse tipo de problema. As avaliações em geral são tranquilas e esse tipo de ocorrência não é comum.
6	A pressão ou constrangimento por parte de dirigentes das instituições visitadas ocorre por vários modos e cabe aos avaliadores saberem tratar estas questões sem criar uma relação de tensão entre as partes.
7	Não concordo. Em duas situações, houve muito constrangimento por parte de dirigentes de instituições.
8	Geralmente há algum tipo de pressão e constrangimentos são recorrentes. Na menor parte das vezes é tranquilo.
9	Até agora, nunca sofri qualquer tipo de abordagem ou constrangimento por parte dos gestores das IES, ao contrário, somos respeitados e bem recebidos.
10	Concordo. Geralmente é tranquila. Tive duas ocasiões, que por motivos pessoais entre os dirigentes, causou constrangimentos a comissão, mas não atrapalhando o desenvolvimento da avaliação e do cumprimento do cronograma.
11	Pessoalmente nunca fui constrangida, mas em alguns casos os gestores ficam ansiosos e acabam por fazer algum grau de pressão. A avaliação é tão mais tranquila quanto é a organização de documentos e dados da instituição/curso.

Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".	
12	Minha experiência enquanto avaliador sempre foi tranquila. Com respeito e profissionalismo. Sei de colegas que relatam casos de pressão ou constrangimento.
13	Minha experiência mostra que a situação descrita acima tem sido encontrada em todas as IES.
14	Participo de avaliações há bastante tempo, por volta de 13 anos, e jamais me senti constrangida ou pressionada por ninguém. Acho que a postura do avaliador é muito importante, devendo seguir os princípios éticos que nos são informados.
15	As avaliações que realizei até o momento, sempre foram baseadas em princípios éticos, sendo assim nunca percebi nenhuma pressão ou constrangimento.
16	Durante toda a minha participação em processos avaliativos nos últimos 12 anos afirmo que nunca fui pressionado ou constrangido por dirigentes de instituições.
17	Não sofri qualquer tipo de pressão, realmente; porém constrangimentos existiram, embora não causados de maneira direta pelos dirigentes das IES Privadas que avaliei mas pelas circunstâncias criadas no local, em relação ao interesse excessivo em tratar os avaliadores como se fossem autoridades que visitam a IES, em relação também à forma que são apresentados os docentes aos avaliadores, reunidos em uma sala, onde coletivamente passam a ser apresentados e devem responder aos avaliadores em presença das autoridades da IES, privadas que é o caso que tive a experiência. Também na hora das refeições onde surgem alguns constrangimentos de maneira indireta, nas caronas dos próprios docentes ou autoridades onde surgem algumas conversas que podem deixar-nos constrangidos, quando o correto me parece que deve ser colocar um carro com motorista à disposição, de maneira institucional caso necessário.
18	Sempre tem pressão. Algumas indiretas e outras totalmente e abertamente diretas. Por várias vezes, de forma direta.

Quadro 94 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".	
19	Eu nunca sofri. Tive sorte de realizar avaliações muito tranquilas, mas conheço avaliadores que passaram por situações muito constrangedoras.
20	Este fato nunca transcorreu comigo. Sempre fui tratado com respeito, apesar de situações em que foi necessário atuar de forma mais firme com a IES.
21	Estão cada vez mais raras, porém já houve pressão, especialmente por parte dos dirigentes das IES particulares, geralmente de cidades menores, de interior.
22	Pressão de fato nunca sofri, até porque me mantenho cordial, porém deixo muito claro sempre em comunhão com meu outro Colega Avaliador, o nosso trabalho diante da IES, assim, já ocorreram insistências em dizer como está indo, como estão sendo avaliados, mas só isso, e daí explico o trâmite e que estamos in loco para averiguar o que nos foi enviado, mas o resultado final virá com o parecer final, que a IES será comunicada. Desta forma graças a Deus ainda não passei e nem quero passar por constrangimentos, sabendo que pode acontecer, mas com certeza saberei conduzir.
23	Há pressão sobre a comissão de avaliadores, mais por parte de dirigentes da IES do que por parte de coordenadores.
24	Particularmente, também nunca sofri qualquer constrangimento ou qualquer tipo de pressão. A receptividade sempre foi positiva e as avaliações são tranquilas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 95 – Percepções do avaliador quanto a pressão ou constrangimentos por dirigentes de IES nas avaliações (questão 29)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 29 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Nunca sofri qualquer tipo de pressão ou constrangimento por parte de dirigentes de instituições ou coordenadores de curso. A avaliação in loco geralmente é tranquila".	
1	Na maioria das vezes é tranquila (cerca de 85%), mas já teve momentos delicados em que nos sentimos pressionados.
2	Já sofri pressões em avaliações.
3	Meu posicionamento é que jamais essa situação deveria ocorrer. Embora já tenha ouvido relatos do tipo de companheiros de outras avaliações, as IES não devem utilizar esse tipo de procedimento. Infelizmente o atual instrumento de avaliação permite, de certa forma, que as IES sejam bem avaliadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
1	Percebo sim grandes diferenças. Nas IES privadas há tendência de termos boas instalações, mas o corpo docente deixa a desejar em termos de titulação e carga horária, com laboratórios bons e bibliotecas regulares. Nas IFES, estaduais e municipais geralmente as instalações não são tão boas, mas temos professores bem titulados e com carga horária de 40h e até 40h e dedicação exclusiva, com atividades de ensino, pesquisa e extensão geralmente mais bem estruturadas. Já os laboratórios muitas vezes são regulares e as bibliotecas também, não tanto pelo acervo, mas pelas instalações físicas.
2	Existe sim! Nas avaliações de instituições públicas não existe a preocupação imediata em sanear as pendências apontadas pelo coordenador do curso.
3	O processo e o instrumento são iguais, porém, me parece que o comprometimento com as normatizações do MEC nas privadas é

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	maior. Não estou generalizando, mas, nas particulares não há tantas burocracias por isso acredito que tudo seja mais efetivo.
4	Discordo. Percebo, sim, diferenças na avaliação de instituições públicas e privadas. Os avaliadores, em geral, tendem a ser mais rigorosos com as instituições privadas.
5	Apesar do Instrumento de Avaliação ser o mesmo para IES públicas e privadas, normalmente as Instituições públicas não dão o mesmo valor à avaliação quanto as Instituições privadas.
6	Se havia alguma diferença, ficou no passado. Atualmente todas as IES têm se esmerado para apresentar um padrão no mínimo médio
7	As Unidades Públicas têm menor engajamento e menor preocupação com a organização do sistema de ensino proposto.
8	Há diferenças. As instituições privadas, com mais autonomia quanto aos recursos financeiros, se adaptam mais rapidamente às exigências impostas.
9	Já percebi, de forma sutil, quando avaliadores de IES públicas avaliam IES públicas, diferenças na forma de avaliação, geralmente sendo mais flexível e favoráveis a determinadas situações em que se poderia ter um rigor maior.
10	Discordo completamente. De uma forma geral nas IES privadas a infraestrutura física é bem melhor do que em algumas IES públicas. Entretanto quando analisamos o corpo docente, notamos uma diferença muito grande na capacitação do mesmo.
11	Discordo. As IES públicas têm condições de apresentarem avaliações superiores as das IES privadas.
12	Absolutamente contrário. As IES públicas estão mais próximas dos objetivos das Diretriz, com o Tripé ensino/pesquisa/extensão, atividades de pós-graduação, docentes qualificados, com dedicação integral e exclusiva, cursos diurnos, turno integral enquanto as IES publicas se concentram apenas no ensino, sem docentes muito qualificados, a maioria horistas, com a carga horaria do curso muito próximo do mínimo legal, em cursos

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	noturnos. A situação está melhorando um pouco, mas esta' longe da ideal
13	Existe diferenças, pois na IES públicas percebe-se que a avaliação não é tão rigorosa.
14	Existe pequenas diferenças em relação a menos de 20% dos itens, o quais são mais subjetivos e o avaliador oriundo da pública/privada com sua experiência poderá intervir beneficiando ou prejudicando a IES pública ou privada. Mas, mais de 80% dos itens são objetivos e com pouca oscilação entre as IES.
15	Não tenho posição firmada, uma vez que só tenho participado de avaliações de instituições privadas.
16	Sinto bastante diferença principalmente em relação a capacitação dos docentes (públicas com melhor qualificação) e qualidade das instalações (embora as instalações das particulares sejam mais modernas, o nível de profundidade de aprofundamento do conhecimento que estas instalações permitem é menor).
17	Embora cada vez menos frequentes, já ouvi relatos de representantes institucionais de certo preconceito de avaliadores de instituições públicas em relação a instituições privadas.
18	Nas instituições privadas o processo avaliativo, normalmente, é mais tranquilo que nas instituições públicas. Principalmente por causa da organização das IES privadas, que facilitam o acesso a documentos, pastas de professores, etc. Também quando falta alguma coisa, somos prontamente atendidos. Na maioria das instituições públicas é mais difícil o acesso à documentação, pastas de professores, mais difícil fazer reuniões com o corpo docente e discente. Principalmente nas grandes universidades.
19	Há uma maior preocupação com a avaliação nas instituições privadas. São mais organizadas.
20	Percebo, sim! As particulares são mais atenciosas, mais preocupadas em obterem resultados satisfatórios; arrumam melhor a casa para receber os avaliadores, enquanto nas públicas percebo um certo descaso para com a avaliação; nem sempre se preparam

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	adequadamente. Parece que o fato de serem públicas conferem-lhes uma certa garantia de continuidade. Mesmo quando avaliadas insatisfatoriamente, parece que isto não lhes alcançam, ficando a responsabilidade para o ente público, que não cumpriu adequadamente o seu papel.
21	Não posso me manifestar sobre este item porque não sou avaliador institucional, somente de curso. Porém quando avalio curso de IES privada há muita incerteza sobre a validade dos dados apresentados, sobretudo no tocante ao regime de trabalho do corpo docente e ao acervo bibliográfico.
22	Embora tenha buscado me conduzir como um avaliador que não faz distinção, enquanto avaliado nas duas situações tenho percebido má vontade por parte de algumas comissões ou avaliadores para com as IES privadas.
23	O que se percebe nos dois perfis de IES é uma diferença significativa na pesquisa.
24	Questão prejudicada, pois nunca fui designado pelo INEP para avaliação em IES públicas, embora tenha participado de avaliações dentro do sistema estadual.
25	Nas avaliações públicas ou privadas não percebo diferença, percebo diferença na estrutura física de algumas instituições.
26	As instituições públicas parecem valorizar menos o processo avaliativo. Principalmente as instituições mais antigas e consolidadas, algumas, tendem a minimizar a importância da presença do avaliador. Nas IES privadas, a preocupação com a avaliação é maior.
27	Percebo poucas diferenças, até porque a plataforma está cada vez mais 'facilitada' para as IES e situações como conceito 2 ou menor são cada vez mais improváveis.
28	Sim percebo. A própria realidade entre público e privado já responde à questão. As IES privadas são mais cobradas e importam-se em fazer "coisa certa". Quanto às públicas (pela autonomia e grande burocracia) não se importam com o SINAES.

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	Já fui fazer avaliação em Universidade Pública que os dirigentes me perguntaram o que eu estava fazendo lá. Hoje eu me recuso a avaliar qualquer universidade pública. Quando aceito a avaliação e vejo que é uma IES pública eu declino e justifico ao INEP.
29	Já participei de avaliações de IES públicas e privadas e em todas pude fazer o trabalho com igual isenção.
30	Há diferenças na avaliação: as públicas são sempre privilegiadas, enquanto as privadas são colocadas em situação permanente de "suspeitas". Contudo, há que se considerar a postura e os objetivos do avaliador.
31	Notava-se, no princípio, um certo preconceito de alguns colegas de IES públicas com relação às IES privadas.
32	Há uma forte diferença: as públicas estão acomodadas e, às vezes, com docentes sem muito compromisso que se reflete no momento da visita pelo preenchimento da documentação e demais docs. Nas privadas, creio que por necessidade de sustentação econômica se esforçam por melhorar. Entretanto, nestas as maiores IES, em geral, são arrogantes e querem impor uma avaliação para que sejam bem avaliados.
33	Penso que as IES privadas se preparam melhor para o momento da avaliação.
34	Estive em apenas duas escolas públicas federais e em várias privadas, a primeira das públicas uma escola muito boa, renomada e com boas condições gerais e de trabalho. A segunda, em região sem precária e numa universidade também precarizada, assim, para a avaliação e os avaliadores são situações semelhantes que se apresentam, no meu entender.
35	Total diferença. Nas públicas, a Direção da IES é mais distante, cabendo mais aos docentes e coordenador de Graduação o acompanhamento da avaliação. Nas privadas, talvez pelo cunho comercial envolvido, é maior a integração de todos os escalões, principalmente dos Dirigentes.

Quadro 96 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores com + de 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
36	Há nítida diferença, desde o tratamento dado as equipes até o preparo da IES para a avaliação, alunos de privadas raramente tecem críticas contundentes.
37	As avaliações são completamente diferentes. Nas instituições públicas falta estrutura e investimentos na maioria das vezes, mas tem um ótimo potencial humano, com muitos doutores e mestres, além de muitos acadêmicos envolvidos em pesquisas e extensão. Nas privadas, as estruturas são boas, mas o potencial humano é pobre, com muitos especialistas e alguns mestres, além do que os alunos, na maioria das vezes, nunca tiveram oportunidade de pesquisa ou extensão.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
1	Discordo. Existe sim diferenças entre estas IES desde o recebimento da comissão até o desdobramento dos trabalhos; salvo algumas públicas a maioria nos recebe com desdém; inclusive, já fui "esquecida" em uma IES pública; se não fosse o vigia não saberia nem como voltar para o hotel.
2	Não é verdade. Nas instituições públicas muitos avaliadores mudam as posturas, geralmente com posturas mais brandas, pois consideram que as IES públicas são todas sérias. Isto não é verdade, inclusive um fato que eles "fecham os olhos" é relativo à infraestrutura, pois muitos compram livros após a visita e em quantidades muito pequenas. Outro fato é que muitas abrem, porém nem tem corpo docente e nem sempre contratam docentes titulados ou aderentes às disciplinas.

Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
3	As diferenças principais está na qualificação do corpo docente das públicas e falta de comprometimento com a pesquisa e a extensão das privadas.
4	Observa-se que as privadas buscam serem um pouco mais organizada que as públicas.
5	As instituições públicas e privadas possuem características diferentes, mas a avaliação deve ter o mesmo objetivo e ocorrer de maneira semelhante.
6	As minhas avaliações são realizadas seguindo as normas do SINAES, quer seja pública ou privada.
7	Sim, percebo que as instituições privadas estão melhor preparadas para receber suas avaliações. As instituições públicas possuem ainda um certo receio no recebimento da avaliação. Parece que os colegas de instituições públicas não recebem a avaliação como um processo natural e de crescimento institucional.
8	Há sim imensa diferença não somente entre as instituições públicas e privadas, pois a pública seu problema é a quantidade de discentes para alocação de aulas e estágios e a privada o maior problema é titulação de professor e a quantidade de discentes diminuída.
9	Aqui temos defensas, principalmente no quesito PESQUISA e dedicação funcional. As instituições privadas ainda precisam ser sensibilizadas para a importância da pesquisa no desenvolvimento do ensino para a sociedade, através de alunos e professores. Ademais, os programas de fomento, a maioria é direcionada as IES públicas.
10	Há muitas diferenças. Nas IES públicas, os dispositivos como o NDE, CPA, colegiados cumprem melhor o seu papel, pela própria forma de gestão das Universidades, enquanto que nas IES privadas estes dispositivos são "apenas para constar", quem acaba fazendo a gestão é o corpo dirigente, muitas vezes da área financeira.
11	Percebo diferenças significantes nas avaliações entre públicas e privadas, notadamente sendo as privadas dotadas de melhor infraestrutura.

Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
12	Só avalei instituições privadas até o momento.
13	Discordo. A diferença não é um padrão, mas há sim uma realidade diferente, o que é natural posto que organizações privadas e públicas são administradas diferentemente, e são norteadas por princípios diferentes.
14	Essa afirmação é percebida sim. A privada demonstra mais hospitalidade e a privada demonstra desdém conosco, ou seja, total frieza no tratamento.
15	Infelizmente, não concordo com a afirmação acima. De forma geral, as avaliações em IES privadas são mais rigorosas do que em IES públicas.
16	Existem diferenças significativas entre IES públicas e privadas. As públicas normalmente privilegiam a excelência do projeto pedagógico e a pesquisa enquanto as privadas procuram dar ênfase as questões infraestruturais como forma de atração de alunos.
17	Depende da diferença: ensino pesquisa extensão gestão?! Uma coisa é fato as públicas não ligam o mínimo p a avaliação e avaliadores.
18	Como sou de origem da educação privada realmente não sinto diferença quando estou avaliando. Porém enquanto coordenadora de cursos de iniciativa privada, percebi por parte de avaliadores de instituições públicas certa desconfiança explícitas, chegando algumas vezes ter sido " eu " a ser constrangida. Razão pela qual decidi me inscrever no Banco de avaliadores para entender tais procedimentos.
19	Não é verdade. As instituições públicas, em geral, não atribuem a mesma importância as avaliações que as instituições privadas.
20	Já participei como professor de uma avaliação de IES pública. Não percebi o mesmo empenho que temos em relação às particulares.
21	A diferença é muito grande: as IES particulares se preocupam em deixar tudo o mais "redondo" possível, para alcançar o melhor conceito, enquanto que nas IES públicas acontece até um certo "pouco caso". Já passei por situação de IES pública em que a

Quadro 97 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 11 a 20 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	coordenação e os professores "queriam" que o conceito não ficasse alto, especialmente na infraestrutura, para poderem dessa forma justificar pendências de produção e solicitar melhorias ao governo.
22	Discordo, existe sim diferenças, algumas consideradas normais, como aquisição de equipamentos, que na Privada o processo de aquisição é bem mais rápido, o que beneficia a mesma. E outra diferença se configura nas questões da Pesquisa, que ainda vem se instalando como prática implementada nas privadas, o que é indiscutivelmente presente na Pública. A extensão sim, já se fazem presentes nas duas, e o ensino, apesar do preconceito que algumas pessoas ainda apresentam com a IES Privada, as exigências estão sendo cumpridas, estou falando nas experiências que tive. Sabemos que nas duas situações iremos encontrar Instituições comprometidas com a Educação e outras não.
23	Há diferenças entre as esferas públicas e privadas. Dependendo da IES pública, os egos são muito grandes e os docentes e dirigentes tem dificuldade de aceitar o processo avaliativo, sendo, desta forma, mais difícil avaliar a IES pública. Por outro lado, as tentativas de burlar os aspectos legais são mais frequentes na IES privada.
24	Concordo. As instituições não são necessariamente boas ou ruins apenas por serem públicas ou privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Quadro 98 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
1	Percebo que há diferença sim. Nas instituições públicas os dirigentes ou coordenadores não se preocupam com as questões logísticas da avaliação: dão pouco ou nenhum apoio quanto à localização de hotéis

Quadro 98 – Percepções do avaliador quanto a diferenças na avaliação de IES públicas e IES privadas (questão 30)

Grupo de Avaliadores de 0 a 10 anos de Experiência	
Questão 30 - Qual seu posicionamento/opinião em relação à seguinte AFIRMAÇÃO: "Não percebo diferenças na avaliação de instituições públicas ou privadas".	
	próximos, não se apresentam aos avaliadores antes do início da avaliação propriamente dita - que é um momento ideal para os avaliadores perceberem muitos detalhes da inserção institucional no local; muitas vezes os docentes não estão comprometidos com a avaliação.
2	Eu na condição de avaliador efetivamente procuro não levar essa condição em análise. Busco verificar a situação da IES dentro do contexto onde ela está inserida, independente de ser pública ou privada.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

ANEXO A - Leis, portarias, resoluções, pareceres e decretos que compõem o arcabouço legal da avaliação da educação superior.

2014

- Portaria Normativa nº 1, de 02 de janeiro de 2014 – estabelece o Calendário 2014 de abertura de protocolo de ingresso de processos regulatórios no sistema e-MEC.

2013

- Portaria nº 641, de 22 de outubro de 2013 – estabelecer os procedimentos de divulgação do Conceito Preliminar do Curso (CPC).
- Portaria nº 689, de 27 de novembro de 2013 – alterações da Portaria nº 429, de 06 de dezembro de 2012.
- Portaria Normativa nº 24, de 25 de novembro de 2013 – regulamenta o art. 2º, do Decreto nº 8.142 de 21 de novembro de 2013, e o art. 35, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, com as alterações dadas pela redação do Decreto nº 8.142, de 2013.
- Despacho do Secretário SERES, de 02 de janeiro de 2013 – torna público os critérios para revisão da medida imposta pelo Despacho SERES/MEC nº 192, de 2012, aos cursos que obtiveram resultado insatisfatório nos CPC referente aos anos de 2008 e 2011, mas que apresentaram tendência de melhora em seus indicadores contínuos.
- Instrução Normativa SERES nº 1, de 14 de janeiro de 2013 – dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD.
- Instrução Normativa MEC nº 2, de 14 de janeiro de 2013 – disciplina os procedimentos para os processos de mudança de local de oferta de cursos superiores, na modalidade presencial, oferecidos por Instituições de Educação Superior (IES) sem autonomia universitária do Sistema Federal de Ensino.
- Portaria Normativa MEC nº 2, de 1º de fevereiro de 2013 – estabelece os procedimentos e o padrão decisório para os pedidos de autorização dos cursos de graduação em medicina ofertados por Instituições de Educação Superior – IES – integrantes do Sistema Federal de Ensino, protocolados no Ministério da Educação até o dia 31 de janeiro de 2013.
- Portaria Normativa MEC nº 6, de 27 de março de 2013 – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, no ano de 2013, será aplicado para fins de avaliação de desempenho dos

estudantes dos cursos que conferem diploma de bacharel em Agronomia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Serviço Social e Zootecnia. Confere diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

- Instrução Normativa SERES nº 4, de 31 de maio de 2013 – estabelece os critérios para a dispensa de visita de avaliação *in loco* pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e o padrão decisório para os pedidos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial ofertados por Instituições de Educação Superior integrantes do sistema federal de ensino.
- Portaria SERES nº 244, de 31 de maio de 2013 – reconhece os cursos superiores na modalidade a distância, relacionados no Anexo da Portaria, com as vagas totais anuais nele estabelecidas.
- Despacho do Secretário SERES nº 130, de 15 de julho de 2013 – dispõe sobre os parâmetros técnicos fixados pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior para aplicação de penalidades aos cursos da área da saúde objetos de processos de supervisão em trâmite na Diretoria de Supervisão da Educação Superior.
- Portaria MEC nº 794, de 23 de agosto de 2013 – dispõe sobre o Censo da Educação Superior.
- Portaria INEP nº 520, de 05 de setembro de 2013 – estabelece os procedimentos de divulgação do Conceito Enade 2012 às Instituições de Educação Superior (IES).

2012

- Portaria nº 61, de 05 de março de 2012: exclusão de avaliação no Basis.
- Portaria Normativa nº 06, de 14 de março de 2012: disposições sobre os indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
- Portaria nº 207, de 22 de junho de 2012: definições estabelecidas pela Comissão Assessora da Área de Formação Geral sobre o ENADE.
- Portaria Normativa nº 13, de 27 de junho de 2012: disposições sobre os indicadores de qualidade e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

- Portaria n° 1.006, de 10 de agosto de 2012: institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior (PARES).
- Portaria n° 386, de 17 de outubro de 2012: estabelece os procedimentos de divulgação dos indicadores de qualidade às Instituições de Educação Superior (IES).
- Portaria Normativa n° 24, de 03 de dezembro de 2012: alteração da Portaria Normativa n° 40.
- Despacho da Secretária n° 185, de 03 de dezembro de 2012: torna públicos os procedimentos e prazos para renovação de reconhecimento de cursos de graduação, a serem abertos, de ofício, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, tornando como referência o ciclo avaliativo – ano 2011.
- Portaria n° 429, de 06 de dezembro de 2012: publicação dos resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente ao ano de 2011 (IGC-2011).
- Despacho do Secretário n° 189, de 06 de dezembro de 2012: desabilita a funcionalidade de abertura de processo de renovação de reconhecimento no Sistema e-MEC.

2011

- Portaria Inep n° 21, de 31 de janeiro de 2011 - resultados do Índice Geral de Cursos do ano de 2009 (IGC -2009) e os resultados do Conceito ENADE 2009 e do Conceito Preliminar de Cursos do ano de 2009.
- Nota técnica Inep/SERES, 09 de fevereiro de 2011 - avaliação de cursos e instituições no ciclo avaliativo, como referencial para os processos de renovação de reconhecimento e credenciamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Portaria Normativa MEC n° 8, de 15 de abril de 2011 - institui os cursos que serão avaliados pelo ENADE no ano de 2011.
- Resolução CNE/CES n° 6, de 08 de julho de 2011 - delegação de competência para a prática de atos.
- Portaria Inep n° 188, de 12 de julho de 2011 - o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos

conhecimentos sobre a realidade brasileira, mundial e sobre outras áreas de conhecimento.

- Decreto nº 7.590, de 26 de outubro de 2011 - institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância.
- Portaria Inep nº 420, de 16 de novembro de 2011 - publica os resultados do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição do ano de 2010 (IGC-2010), os resultados do Conceito ENADE 2010 e do Conceito Preliminar de Cursos do ano de 2010 (CPC-2010).
- Despacho do Secretário SERES nº 257, 16 de dezembro de 2011 - torna públicos os procedimentos e prazos para renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento de instituições de Educação Superior, a serem protocolados tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo – ano 2010.

2010

- Resolução CNE/CES nº 1, de 20 de janeiro de 2010 - dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários.
- Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010 - regulamenta o art. 52, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino.
- Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 - republicada em 29 de dezembro de 2010.

2009

- Portaria nº 1, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia.
- Portaria nº 2, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação – Bacharelados e Licenciaturas.
- Portaria nº 3, de 5 de janeiro de 2009, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para reconhecimento de cursos de graduação em Direito.

2008

- Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, que trata sobre o IGC.
- Portaria nº 148, de 4 de setembro de 2008, altera o prazo para requerimento de avaliação do CPC.
- Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, que aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para fins de renovação de reconhecimento dos cursos de Graduação.
- Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008, regulamenta a aplicação do conceito preliminar dos cursos superiores para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos.
- Portaria nº 840, de 4 de julho de 2008, que aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de curso de graduação de Direito.
- Nota técnica esclarecendo o ofício nº 913, de 15 de abril de 2008, sobre autoavaliação.
- Portaria nº 474, de 14 de abril de 2008, que aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de curso de graduação de Medicina.

2007

- Portaria Normativa de nº 5, de 20 de março de 2007 – resolve que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, no ano de 2007, as áreas de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia de Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional e Zootecnia.
- Decreto nº 6092, de 24 de abril de 2007 - regulamenta o Auxílio de Avaliação Educacional – AAE –, instituído pela Medida Provisória nº 361, de 28 de março de 2007.
- Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007 - altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que 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.
- Portaria nº 1016, de 30 de outubro de 2007 - aprova, em extrato, o instrumento de avaliação elaborado pelo INEP para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

- Portaria nº 1.015, de 30 de outubro de 2007 - aprova, em extrato, as diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto nº 5.773/2006.
- Portaria nº 928, de 25 de setembro de 2007 - aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para autorização de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- 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.
- Portaria Conjunta nº 608, de 28 de junho de 2007 - dispõe sobre o reconhecimento dos cursos de graduação com pedidos até a data de publicação desta portaria.
- Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007 - divulga o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio 2007/2009.
- Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007 - divulga a normatização do credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância (EaD).
- Anexo à Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007 - divulga a lista oficial dos polos de apoio presencial em funcionamento com base no Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior (Sied-Sup).

2006

- Portaria nº 1.751, de 27 de outubro de 2006 - divulga na forma dos Anexos I e II a esta Portaria a relação nominal dos avaliadores de Instituições de Educação Superior e de cursos de graduação, selecionados pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA –, que passam a integrar o Banco de Avaliadores dos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Basis.
- Portaria nº 169, de 31 de outubro de 2006 - o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, no uso da competência que lhe foi atribuída pelo inciso VI, do art. 16, do Anexo I, do Decreto nº 4.633, de 21 de março de 2003, Portaria MEC nº 2.255, de 25 de agosto de 2003 e do procedimento disposto na súmula CONED/STN nº 04/2004, considerando: a necessidade de descentralização de programa de trabalho mediante a conjugação de

recursos e interesses comuns entre INEP e a FUB; a implantação do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –Basis –, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que se constitui em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a composição das comissões de avaliação *in loco*; a atribuição do INEP em manter o banco de avaliadores, assegurada a publicidade de todos os avaliadores cadastrados e de todos os procedimentos, relatórios e resultados de avaliação *in loco*; e a conclusão da montagem do Banco de Avaliadores do SINAES – Basis.

- Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006 – dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA – e dá outras providências. Decreto Federal nº 5.773, de 09 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.
- Edital de credenciamento nº 1/2006 – publicado em 10/3/2006 – credencia docentes para compor as comissões de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior e dos Cursos de Graduação da Educação Superior.
- Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006 – aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Portaria MEC nº 300, de 30 de janeiro de 2006 – aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

2005

- Resolução CONAES nº 1, de 11 de janeiro de 2005 – estabelece prazos e calendário para a avaliação das Instituições de Educação Superior.
- Portaria MEC nº 930, de 18 de março de 2005 – o Ministro de Estado da Educação resolve aprovar o Regimento Interno da Comissão Nacional de Avaliação da Educação.
- Portaria MEC nº 3.225, de 22 de setembro de 2005 – revoga a Portaria MEC nº 3.060, de 6 de setembro de 2005.
- Portaria INEP nº 194, de 23 de setembro de 2005 – reconstitui a Comissão Técnica em Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação.

- Portaria MEC nº 2.864, de 24 de agosto de 2005 – as Instituições de Educação Superior deverão tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta dos cursos por elas ministrados.
- Portaria nº 2.413, de 8 de julho de 2005, que dispõe sobre a renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de tecnologia.
- Portaria MEC nº 2.261, de 30 de junho de 2005 – Suspensão de Credenciamento de Universidades. Esta portaria revoga a Portaria nº 2.115, de 16 de junho de 2005.
- Resolução nº 1, de 4 de maio de 2005 - (DOU Seção 1 - nº 85, de 05 de maio de 2005, p. 13) – dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação.
- Portaria Inep nº 31, de 17 de fevereiro de 2005 – estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações institucionais externas das IES e dos cursos de graduação, tecnológicos, sequenciais, presenciais e a distância.
- Termo de compromisso de docente-avaliador (DOU seção 1, nº 11, segunda-feira, 17 de janeiro de 2005).
- Portaria MEC nº 398, de 03 de fevereiro de 2005 – estabelece que compete ao Presidente do INEP normatizar, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE –, à Avaliação Institucional - AI e à Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG.
- Portaria nº 328, de 1º de fevereiro de 2005 – dispõe sobre o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e define as disposições para sua operacionalização.
- Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005 – dispõe sobre o Cadastro Nacional de Docentes e define as disposições para sua operacionalização.
- Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005 – implanta o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e credenciamento de universidades.
- Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005 – as Instituições de Educação Superior – IES – deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, ao Censo da Educação Superior no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior – SIED-Sup.

2004

- Portaria MEC nº 1263, de 13 de maio de 2004 – institui a Secretaria de Educação Superior – SESU – como órgão responsável pela regulação do Sistema Federal de Ensino Superior.
- Portaria MEC nº 1685, de 08 de junho de 2004 – Institui a Secretaria de Educação Média e Tecnológica como o órgão responsável pela supervisão e regulação do ensino profissional de nível tecnológico, compreendendo o credenciamento e o recredenciamento dos Centros de Educação Tecnológica, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, nas modalidades presencial e a distância.
- Decreto nº 5.262, de 3 de novembro de 2004 – delega competência ao Ministro de Estado da Educação para designar os membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.
- Portaria nº 4.359, de 29 de dezembro de 2004 – a SESU e a SETEC, exercendo a prerrogativa de regulação e supervisão das instituições e cursos de Educação Superior, deverão selecionar anualmente um conjunto de cursos superiores autorizados pelo MEC ou criados por instituições de Educação Superior com base em sua autonomia, que serão submetidos à verificação *in loco*.
- Portaria nº 4.360, de 29 de dezembro de 2004 – as Instituições de Educação Superior em processo de credenciamento e as Instituições de Educação Superior já credenciadas pelo MEC, bem como suas respectivas entidades mantenedoras, que iniciarem a oferta de cursos superiores antes da finalização dos procedimentos formais, determinados pela legislação, terão imediatamente arquivados os processos de seu interesse no âmbito deste Ministério.
- Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 – os processos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Educação Superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e recredenciamento de Instituições de Educação Superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser

protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.

- Portaria nº 4.362, de 29 de dezembro de 2004 – institui o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do Ministério da Educação, tendo como referência o perfil do docente avaliador.
- Portaria nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004 – refere-se aos cursos superiores de formação específica e os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva ou individual serão ofertados por Instituições de Educação Superior credenciadas que possuam curso de graduação na área de conhecimento reconhecido pelo MEC.
- Portaria nº 3.643, de 9 de novembro de 2004 – institui um modelo de gestão que propicie a administração integrada e resolutiva dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de Educação Superior do Sistema Federal de Ensino Superior.
- Portaria nº 3.065, de 30 de setembro de 2004 – trata dos processos em tramitação no Ministério da Educação referentes à autorização de cursos superiores, cujos projetos pedagógicos sejam considerados inovadores, e que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da Educação Superior, serão priorizados no que se refere aos atos terminativos no âmbito do MEC.
- Portaria nº 132, de 26 de agosto de 2004 – cadastro para compor o Banco de Avaliadores Institucionais do INEP.
- Portaria nº 106, de 23 de julho de 2004 – nomeia os membros da Comissão de Avaliação Institucional.
- Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 – regulamenta a Lei do SINAES.
- Lei nº 10.870, de 09 de maio de 2004 - institui a Taxa de Avaliação *in loco* das Instituições de Educação Superior e dos cursos de graduação.
- Edital de credenciamento nº 01, de 04 de maio de 2004 - torna público que será efetuado o credenciamento de profissionais especialistas para compor o Cadastro de Avaliadores *ad hoc* do Inep.
- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras providências.

2003

- Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003 – dispõe sobre os Centros Universitários, vedando a constituição de novos Centros Universitários.

- Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 – trata sobre acessibilidade para portadores de deficiências.

2002

- Resolução CNE nº 23, de 05 de novembro de 2002 – dispõe sobre o credenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de Educação Superior.
- Parecer CNE/CES nº 267/2002, de 04 de setembro de 2002 – reexame do Parecer CNE/CES 111/2002, que dispõe sobre credenciamento de universidades e centros universitários – homologado em 13 de setembro de 2002.
- Portaria nº 990, de 03 de abril de 2002 – estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das Instituições de Educação Superior e das condições de ensino dos cursos de graduação.
- Parecer CNE/CES nº 111/2002, de 13 de março de 2002 – dispõe sobre credenciamento de universidades e centros universitários.

2001

- Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001 – dispõe sobre a organização do Ensino Superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

1999

- Parecer nº 1.017/99 CNE, trata das condições para autorização de cursos no 1º ano.

ANEXO B - Quadros Quantitativos de Evolução de Matrículas

Quadro 99 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1980-1990

Ano	Total	Universidades					Fac. Integradas e Centros Universitários				Estabelecimentos Isolados				
	Geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	1.377.286	652.200	305.099	81.723	17.019	248.359	96.892	2.622	-	94.270	628.194	11.616	24.907	49.246	542.425
1981	1.386.792	644.203	301.505	82.356	17.595	242.747	186.540	2.244	5.239	179.057	556.049	11.712	45.059	70.100	429.178
1982	1.407.987	659.500	305.468	87.499	17.624	248.909	189.146	-	7.198	181.948	559.341	11.472	47.402	71.725	428.742
1983	1.438.992	687.860	328.044	98.371	17.213	244.232	206.408	-	5.032	201.376	544.724	12.074	48.826	67.129	416.695
1984	1.399.539	672.624	314.194	106.066	17.602	234.762	198.818	-	4.067	194.751	528.097	12.005	49.947	67.998	398.147
1985	1.367.609	671.977	314.102	104.441	15.414	238.020	184.016	-	4.052	179.964	511.616	12.420	42.375	63.876	392.945
1986	1.418.196	722.863	313.520	104.816	20.600	283.927	190.711	-	3.094	187.617	504.622	12.214	48.973	74.415	369.020
1987	1.470.555	761.236	315.956	114.418	26.180	304.682	197.810	-	-	197.810	511.509	13.467	53.621	61.323	383.098
1988	1.503.555	770.240	304.465	129.785	17.178	318.812	201.744	-	965	200.779	531.571	13.366	60.951	58.641	398.613
1989	1.518.904	816.024	301.535	136.137	21.663	356.689	183.483	-	-	183.483	519.397	13.748	57.560	53.771	394.318
1990	1.540.080	824.627	294.626	136.257	23.499	370.245	202.079	-	-	202.079	513.374	14.241	58.160	51.842	389.131

Fonte: MEC/INEP. Evolução da Educação Superior (2007).

Quadro 100 – Evolução da matrícula por natureza e dependência administrativa - Brasil 1991-1998

1991	1.565.056	855.258	305.350	153.678	24.390	371.840	225.700	-	9.266	216.434	484.098	14.785	48.637	49.630	371.046
1992	1.535.788	871.729	310.533	159.963	30.353	370.880	205.465	-	9.445	196.020	458.594	15.351	50.170	53.847	339.226
1993	1.594.668	940.921	328.907	167.674	28.623	415.717	210.117	-	10.362	199.755	443.630	15.480	48.861	53.609	325.680
1994	1.661.034	1.034.726	349.790	190.271	31.547	463.118	203.471	-	10.344	193.127	422.837	13.753	41.665	53.080	314.339
1995	1.759.703	1.127.932	353.235	201.974	43.370	529.353	193.814	1.161	4.168	188.485	437.957	14.296	36.080	46.256	341.325
1996	1.868.529	1.209.400	373.880	204.819	47.432	583.269	245.029	1.592	7.089	236.348	414.100	15.107	36.690	48.818	313.485
1997	1.945.615	1.326.459	380.980	226.149	59.292	660.038	192.667	-	1.078	191.589	426.489	14.853	27.529	49.301	334.806
1998	2.125.958	1.467.888	392.873	239.908	67.758	767.349	216.137	-	-	216.137	441.933	15.767	35.026	53.397	337.743

Fonte: MEC/INEP. Evolução da Educação Superior (2007).

Quadro 101 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2003

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2003	Total	3.936.933	1.176.174	583.633	465.978	126.563	2.760.759	3.887.022	1.136.370	567.101	442.706	126.563	2.750.652	49.911	39.804	16.532	23.272	-	10.107
	Bacharelado	2.600.193	558.143	309.488	167.164	81.491	2.042.050	2.598.958	558.143	309.488	167.164	81.491	2.040.815	1.235	-	-	-	-	1.235
	Licenciatura	885.384	425.320	148.775	241.145	35.400	460.064	838.193	385.516	132.243	217.873	35.400	452.677	47.191	39.804	16.532	23.272	-	7.387
	Tecnológico	114.770	38.879	22.828	14.518	1.533	75.891	114.770	38.879	22.828	14.518	1.533	75.891	-	-	-	-	-	-
	Bacharelado e Licenciatura	332.885	152.027	100.940	42.948	8.139	180.858	332.885	152.027	100.940	42.948	8.139	180.858	-	-	-	-	-	-
	Não informado	3.701	1.805	1.602	203	-	1.896	2.216	1.805	1.602	203	-	411	1.485	-	-	-	-	1.485

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 102 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2004

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada			
			Total	Federal	Estadual			Municipal	Total	Federal			Estadual	Municipal	Total		Federal	Estadual	Municipal
2004	Total	4.223.344	1.214.317	592.705	489.529	132.083	3.009.027	4.163.733	1.178.328	574.584	471.661	132.083	2.985.405	59.611	35.989	18.121	17.868	-	23.622
	Bacharelado	2.788.406	582.177	316.282	179.117	86.778	2.206.229	2.785.863	582.177	316.282	179.117	86.778	2.203.686	2.543	-				2.543
	Licenciatura	928.599	427.265	146.162	245.648	35.455	501.334	877.140	391.276	128.041	227.780	35.455	485.864	51.459	35.989	18.121	17.868		15.470
	Tecnológico	158.916	45.573	24.380	18.988	2.205	113.343	153.307	45.573	24.380	18.988	2.205	107.734	5.609	-			-	5.609
	Bacharelado e Licenciatura	344.570	157.269	104.115	45.509	7.645	187.301	344.570	157.269	104.115	45.509	7.645	187.301	-	-	-	-	-	-
	Não informado	2.853	2.033	1.766	267	-	820	2.853	2.033	1.766	267	-	820	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 103 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2005

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2005	Total	4.567.798	1.246.704	595.327	514.726	136.651	3.321.094	4.453.156	1.192.189	579.587	477.349	135.253	3.260.967	114.642	54.515	15.740	37.377	1.398	60.127
	Bacharelado	3.001.095	612.924	325.260	200.140	87.524	2.388.171	2.987.780	603.237	325.162	190.551	87.524	2.384.543	13.315	9.687	98	9.589	-	3.628
	Licenciatura	970.331	417.175	135.089	245.482	36.604	553.156	891.929	373.745	119.447	217.694	36.604	518.184	78.402	43.430	15.642	27.788	-	34.972
	Tecnológico	237.066	56.108	29.313	22.148	4.647	180.958	214.271	54.710	29.313	22.148	3.249	159.561	22.795	1.398	-	-	1.398	21.397
	Bacharelado e Licenciatura	332.885	152.027	100.940	42.948	8.139	180.858	332.885	152.027	100.940	42.948	8.139	180.858	-	-	-	-	-	-
	Não informado	2.701	585	386	199	-	2.116	2.701	585	386	199	-	2.116	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 104 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2006

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2006	Total	4.883.852	1.251.365	607.180	502.826	141.359	3.632.487	4.676.646	1.209.304	589.821	481.756	137.727	3.467.342	207.206	42.061	17.359	21.070	3.632	165.145
	Bacharelado	3.172.626	623.182	335.120	196.764	91.298	2.549.444	3.162.480	621.831	333.896	196.764	91.171	2.540.649	10.146	1.351	1.224	-	127	8.795
	Licenciatura	1.023.582	403.525	130.530	238.237	34.758	620.057	873.774	365.779	114.395	217.167	34.217	507.995	149.808	37.746	16.135	21.070	541	112.062
	Tecnológico	325.901	62.904	32.616	23.113	7.175	262.997	278.727	59.940	32.616	23.113	4.211	218.787	47.174	2.964	-	-	2.964	44.210
	Bacharelado e Licenciatura	361.093	161.104	108.488	44.566	8.050	199.989	361.015	161.104	108.488	44.566	8.050	199.911	78	-	-	-	-	78
	Não informado	650	650	426	146	78	-	650	650	426	146	78	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 105 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2007

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																		
		Total						Presencial						A distância						
		Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada	Total	Pública			Privada				
			Total	Federal	Estadual			Municipal	Total	Federal			Estadual	Municipal	Total		Federal	Estadual	Municipal	
2007	Total	5.250.147	1.335.177	641.094	550.089	143.994	3.914.970	4.880.381	1.240.968	615.542	482.814	142.612	3.639.413	369.766	94.209	25.552	67.275	1.382	275.557	
	Bacharelado	3.419.495	702.814	361.651	243.825	97.338	2.716.681	3.334.370	657.794	354.614	206.018	97.162	2.676.576	85.125	45.020	7.037	37.807	176	40.105	
	Licenciatura	1.062.073	407.784	137.453	237.141	33.190	654.289	846.345	359.895	119.107	207.673	33.115	486.450	215.728	47.889	18.346	29.468	75	167.839	
	Tecnológico	414.822	64.820	34.357	24.743	5.720	350.002	347.150	63.520	34.188	24.743	4.589	283.630	67.672	1.300	169	-	1.131	66.372	
	Bacharelado e Licenciatura	345.778	156.393	104.494	44.203	7.696	189.385	344.537	156.393	104.494	44.203	7.696	188.144	1.241	-	-	-	-	-	1.241
	Não informado	7.979	3.366	3.139	177	50	4.613	7.979	3.366	3.139	177	50	4.613	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 106 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2008

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2008	Total	5.808.017	1.552.953	698.319	710.175	144.459	4.255.064	5.080.056	1.273.965	643.101	490.235	140.629	3.806.091	727.961	278.988	55.218	219.940	3.830	448.973
	Bacharelado	3.772.939	848.113	393.654	357.150	97.309	2.924.826	3.517.472	693.047	380.031	216.267	96.749	2.824.425	255.467	155.066	13.623	140.883	560	100.401
	Licenciatura	1.159.750	454.086	159.069	263.955	31.062	705.664	818.632	352.594	121.850	200.460	30.284	466.038	341.118	101.492	37.219	63.495	778	239.626
	Tecnológico	539.651	91.291	40.003	44.302	6.986	448.360	412.032	68.861	35.627	28.740	4.494	343.171	127.619	22.430	4.376	15.562	2.492	105.189
	Bacharelado e Licenciatura	333.024	156.810	105.191	44.555	7.064	176.214	329.267	156.810	105.191	44.555	7.064	172.457	3.757	-	-	-	-	3.757
	Não informado	2.653	2.653	402	213	2.038	-	2.653	2.653	402	213	2.038	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 107 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2009

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2009	Total	5.954.021	1.523.864	839.397	566.204	118.263	4.430.157	5.115.896	1.351.168	752.847	480.145	118.176	3.764.728	838.125	172.696	86.550	86.059	87	665.429
	Bacharelado	3.867.551	867.030	513.597	266.277	87.156	3.000.521	3.651.105	808.902	496.802	224.944	87.156	2.842.203	216.446	58.128	16.795	41.333	-	158.318
	Licenciatura	1.191.763	458.768	214.843	219.064	24.861	732.995	771.669	361.245	157.191	179.225	24.829	410.424	420.094	97.523	57.652	39.839	32	322.571
	Tecnológico	680.679	101.890	57.534	40.859	3.497	578.789	486.730	84.845	45.431	35.972	3.442	401.885	193.949	17.045	12.103	4.887	55	176.904
	Bacharelado e Licenciatura	214.028	96.176	53.423	40.004	2.749	117.852	206.392	96.176	53.423	40.004	2.749	110.216	7.636	-	-	-	-	7.636

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 108 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2010

Ano	Grau acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2010	Total	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001	5.449.120	1.461.696	833.934	524.698	103.064	3.987.424	930.179	181.602	104.722	76.414	466	748.577
	Bacharelado	4.226.717	949.925	582.691	291.848	75.386	3.276.792	3.958.544	893.885	562.445	256.054	75.386	3.064.659	268.173	56.040	20.246	35.794	0	212.133
	Licenciatura	1.354.989	561.721	287.322	249.511	24.888	793.268	928.748	458.737	220.497	213.733	24.507	470.011	426.241	102.984	66.825	35.778	381	323.257
	Tecnológico	781.609	115.723	63.481	48.986	3.256	665.886	545.844	93.145	45.830	44.144	3.171	452.699	235.765	22.578	17.651	4.842	85	213.187
	Não aplicável	15.984	15.929	5.162	10.767	-	55	15.984	15.929	5.162	10.767	-	55	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 109 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2011

Ano	Grau Acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2011	Total	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374	5.746.762	1.595.391	548.202	927.086	120.103	4.151.371	992.927	177.924	105.850	71.152	922	815.003
	Bacharelado	4.495.831	1.039.539	649.318	298.474	91.747	3.456.292	4.196.423	985.848	265.801	628.300	91.747	3.210.575	299.408	53.691	21.018	32.673	-	245.717
	Licenciatura	1.356.329	588.329	309.185	254.094	25.050	768.000	926.780	483.544	218.181	241.029	24.334	443.236	429.549	104.785	68.156	35.913	716	324.764
	Tecnológico	870.534	128.533	68.184	56.121	4.228	742.001	606.564	109.085	53.555	51.508	4.022	497.479	263.970	19.448	16.676	2.566	206	244.522
	Não aplicável	16.995	16.914	6.249	10.665	-	81	16.995	16.914	10.665	6.249	-	81	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

Quadro 110 - Número de matrículas de graduação por modalidade de ensino e categoria administrativa, segundo o grau acadêmico - Brasil - 2012

Ano	Grau Acadêmico	Matrículas em Cursos de Graduação																	
		Total						Presencial						A distância					
		Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada	Total	Pública				Privada
			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal			Total	Federal	Estadual	Municipal	
2012	Total	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312	5.923.838	1.715.752	985.202	560.505	170.045	4.208.086	1.113.850	181.624	102.211	64.778	14.635	932.226
	Bacharelado	4.703.693	1.129.777	692.080	298.672	139.025	3.573.916	4.344.030	1.076.143	672.328	269.308	134.507	3.267.887	359.663	53.634	19.752	29.364	4.518	306.029
	Licenciatura	1.366.559	604.483	322.178	250.843	31.462	762.076	916.593	495.663	250.639	215.558	29.466	420.930	449.966	108.820	71.539	35.285	1.996	341.146
	Tecnológico	944.904	140.935	64.424	62.318	14.193	803.969	640.683	121.765	53.504	62.189	6.072	518.918	304.221	19.170	10.920	129	8.121	285.051
	Não aplicável	22.532	22.181	8.731	13.450	-	351	22.532	22.181	8.731	13.450	-	351	-	-	-	-	-	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico (2014).

**ANEXO C - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação
(IACG)**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a
distância

Brasília, maio de 2012.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento - nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

Conceit	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um

3. Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser contextualizados, com base nos indicadores, descritos de forma abrangente e coerentes no quadro "CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO";
4. Manter sempre a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e ao gerado na dimensão com a análise qualitativa;
5. Consultar o glossário sempre que necessário;
6. A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os dados abaixo:

6.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

- a) Nome da mantenedora;
- b) Base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
- c) Nome da IES;
- d) Base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação

no DOU);

- e) Perfil e missão da IES;
- f) Dados socioeconômicos da região;
- g) Breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

6.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

- a) Nome do curso;
- b) Nome da mantida;
- c) Endereço de funcionamento do curso;
- d) Atos legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem;
- e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- f) Conceito Preliminar de Curso - CPC - e Conceito de Curso - CC -, quando houver;
- g) Turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- h) Carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);
- i) Tempo mínimo e máximo para integralização;
- j) Identificação do (a) coordenador (a) do curso;
- k) Perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso);
- l) Composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante - NDE;
- m) Tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso.

6.3 SÍNTESE PRELIMINAR

- a) Identificar a modalidade do curso;
- b) Realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do ofício de designação;
- c) Explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES), e se estão dentro do prazo de validade;

- d) Observar as diligências e seu cumprimento;
- e) Verificar e comentar se o (a) coordenador (a) do curso apresentou justificativa procedente, ou não, ao CPC insatisfatório e se há coerência entre a justificativa apresentada e as ações propostas para sanear as possíveis deficiências (somente para Renovação de Reconhecimento de curso).

INFORMAÇÕES

1. O Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.
2. Este instrumento possui indicadores com recurso de NSA, ou seja, "Não Se Aplica". Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.
3. O termo Não Se Aplica - NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.
4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.
5. Para os indicadores que contemplam o termo "Análise Sistêmica e Global", a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso - PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs.

Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.1. Contexto educacional	1	Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira insuficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira suficiente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	4	Quando o PPC contempla muito bem as demandas efetivas de natureza econômica e social.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira excelente , as demandas efetivas de natureza econômica e social.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI não estão previstas/implantadas no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente , no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira suficiente , no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão muito bem previstas/implantadas no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira excelente, no âmbito do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso	1	Quando os objetivos do curso não apresentam coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	2	Quando os objetivos do curso apresentam insuficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	3	Quando os objetivos do curso apresentam suficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	4	Quando os objetivos do curso apresentam muito boa coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	5	Quando os objetivos do curso apresentam excelente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.4. Perfil profissional do egresso	1	Quando o perfil profissional não expressa as competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira insuficiente , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa muito bem as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira excelente , as competências do egresso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.5. Estrutura curricular (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada não contempla , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática, e nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, muito bem , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.6. Conteúdos curriculares	1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados não possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira insuficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira suficiente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	4	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, muito bem , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira excelente , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.7. Metodologia	1	Quando as atividades pedagógicas não apresentam coerência com a metodologia prevista/implantada.
	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam insuficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam suficiente coerência com a metodologia prevista/implantada.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam muito boa coerência com a metodologia prevista/implantada.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia prevista/implantada.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.8. Estágio curricular supervisionado NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado não está regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está muito bem regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.9. Atividades complementares NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares	1	Quando as atividades complementares previstas/ implantadas não estão regulamentadas/ institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/ implantadas estão regulamentadas/ institucionalizadas, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/ implantadas estão regulamentadas/ institucionalizadas, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	4	Quando as atividades complementares previstas/ implantadas estão muito bem regulamentadas/ institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	5	Quando as atividades complementares previstas/ implantadas estão regulamentadas/ institucionalizadas, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/ implantado não está regulamentado/ institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/ implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/ implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/ implantado está muito bem regulamentado/ institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/ implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Apoio ao discente	1	Quando não existe programa de apoio ao discente previsto ou implantado.
	2	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira insuficiente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	3	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira suficiente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	4	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla muito bem os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	5	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira excelente , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1	Quando não há ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira insuficiente .
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente .
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão muito bem previstas/implantadas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira excelente .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.13. Atividades de tutoria NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004	1	Quando não há o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira insuficiente , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem muito bem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira excelente , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.14. Tecnologias de informação e comunicação - TICs - no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira insuficiente , o projeto pedagógico do curso.
	3	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira suficiente , o projeto pedagógico do curso.
	4	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar muito bem o projeto pedagógico do curso.
	5	Quando as tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem executar, de maneira excelente , o projeto pedagógico do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.15. Material didático institucional NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso.
	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira insuficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, muito bem , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira excelente , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância	1	Quando não há mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.
	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira insuficiente , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira suficiente , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem muito bem às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira excelente , às propostas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem não atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira insuficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira suficiente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, muito bem , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.
	5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira excelente , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados)	1	Quando o número de vagas previstas/implantadas não corresponde à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira insuficiente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	3	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira suficiente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	4	Quando o número de vagas previstas/implantadas atende muito bem à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira excelente , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.19. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC	1	Quando não existem ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação insuficiente .
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação suficiente .
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão muito bem previstos/implantados com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação excelente .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS não está formalizada por meio de convênio.
	2	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é insuficiente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de mais de 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	3	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é suficiente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é muito boa sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 3, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	5	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é excelente sendo a relação alunos/paciente ambulatorial/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 2, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.21. Ensino na área de saúde Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os	1	Quando a IES oferece menos de 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	2	Quando a IES oferece pelo menos 2 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	3	Quando a IES oferece pelo menos 4 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, e que, no último ciclo avaliativo, alcançaram no mínimo conceito 4 no ENADE e no CPC (quando houver).
	4	Quando a IES oferece pelo menos 5 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).
	5	Quando a IES oferece pelo menos 6 cursos de graduação na área de saúde reconhecidos, com conceito mínimo 4 (quatro) no ENADE e no CPC (quando houver).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.22. Atividades práticas de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando não estão previstas/implantadas atividades práticas de formação.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira insuficiente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira suficiente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	4	Quando estão previstas/implantadas, muito bem , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira excelente , atividades práticas de formação priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia e obstetrícia, em unidades básicas de saúde, ambulatorios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

Relato Global da Dimensão 1

Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE	1	Quando o NDE não está previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	1	Quando não há atuação do (a) coordenador (a) do curso.
	2	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Indicador específico para cursos a distância)	1	Quando o (a) coordenador (a) possui menos de 1 ano de experiência em cursos a distância.
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 1 ano e menor que 2 anos.
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 2 anos e menor que 3 anos.
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 3 anos e menor que 4 anos.
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência em cursos a distância maior ou igual a 4 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a)	1	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, menor que 1 ano ou menos de 1 ano de magistério superior .
	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 10 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) não é de tempo parcial ou integral ; ou a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 25 , ou não é respeitado o limite mínimo de 10 horas semanais dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 20 e menor ou igual a 25 .
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20 .
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 10 e menor ou igual a 15 .
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10 .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for menor que 10 horas .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for maior ou igual a 10 e menor que 15 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para (a) o coordenador (a) do curso for maior ou igual a 15 e menor que 20 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for maior ou igual a 20 e menor que 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15% .
	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30% .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50% .
	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 75% .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 75% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Titulação do corpo docente do curso - percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há doutores do curso.
	2	Quando o percentual de doutores do curso é menor ou igual a 10% .
	3	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 10% e menor ou igual a 20% .
	4	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 20% e menor ou igual a 35% .
	5	Quando o percentual de doutores do curso é maior que 35% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 - menor que 50% Conceito 2 - maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 - maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 - maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 - maior ou igual a 80%)	1	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é menor que 20% .
	2	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 20% e menor que 33% .
	3	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 60% e menor que 80% .
	5	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual que 80% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p>NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 - menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 - maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 - maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 - maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 - maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)</p>	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso) Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 30% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 30% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 50% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p>(Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 - menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 - maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 - maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 - maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 - maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)</p>	1	Quando um contingente menor que 20% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente maior ou igual a 20% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente maior ou igual a 60% e menor que 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente maior ou igual a 80% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD)	1	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 161 vagas ou mais.
	2	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 151 a 160 vagas.
	3	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 141 a 150 vagas.
	4	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 131 a 140 vagas.
	5	Quando a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 130.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	Quando o colegiado não está previsto/implantado.
	2	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	3	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	4	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está muito bem regulamentado/ institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	5	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Indicador	Conceito	Critério
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando menos de 50% dos docentes não têm produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 1 a 3 produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 4 a 6 produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm entre 7 a 9 produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm mais de 9 produções nos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	1	Quando existem tutores não graduados .
	2	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados .
	3	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área .
	4	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação lato sensu .
	5	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área , sendo que, no mínimo, 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/ 2004	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é menor que 40% .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 40% e menor que 50% .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60% .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 60% e menor que 70% .
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 70% .

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 60.
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 50 e menor ou igual a 60.
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 40 e menor ou igual a 50.
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é maior que 30 e menor ou igual a 40.
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é menor ou igual a 30.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.19. Responsabilidade de docente pela supervisão da assistência médica Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é menor que 25% .
	2	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 25% e menor que 50% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	3	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 50% e menor que 75% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	4	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 75% e menor que 90% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	5	Quando a porcentagem dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo pacientes que se responsabiliza pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é maior ou igual a 90% , sendo que, destes, pelo menos 30% dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente não está previsto/implantado, ou quando menos de 6 das áreas do curso estão representadas no núcleo existente.
	2	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 2 anos de experiência docente, ou não cobre todas as áreas temáticas do curso.
	3	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 3 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	4	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 4 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	5	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, 5 anos de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

Relato Global da Dimensão 2

Dimensão 3: INFRAESTRUTURA

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não existem gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são muito bons considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	1	Quando não existe espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é muito bom considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.3. Sala de professores (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p>NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso</p>	1	Quando não existe sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é insuficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é muito boa considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.4. Salas de aula (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando as salas de aula implantadas no curso não têm condições de funcionamento.
	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são insuficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são muito boas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são excelentes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há meios implantados de acesso à informática para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira insuficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira suficiente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, muito bem , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	5	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira excelente , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.6. Bibliografia básica (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p>Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passam a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 - 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 - de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 - menos de 6 vagas anuais)</p>	1	Quando o acervo da bibliografia básica não está disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para 20 ou mais vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente não está informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando não existe um mínimo de três títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 15 a menos de 20 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.7. Bibliografia complementar (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o acervo da bibliografia complementar não está disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui menos de dois títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, dois títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, quatro títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.8. Periódicos especializados (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 - menor que 3 títulos Conceito 2 - maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 - maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 - maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 - maior ou igual a 12)</p>	1	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, menor que 5 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com acervo não atualizado em relação aos últimos 3 anos.
	2	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.
	3	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.
	4	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.
	5	Quando há assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade</p> <p>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados</p> <p>Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas.</p> <p>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca</p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/ autorizadas.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	3	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	4	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	5	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca	1	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados; ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira insuficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira suficiente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, muito bem , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira excelente , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância	1	Quando não há sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é insuficiente para atender à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é suficiente para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende muito bem à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é excelente para atender à demanda real.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas não está previsto/implantado; ou não possui regulamento específico.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira insuficiente , às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira suficiente , às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende muito bem às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira excelente , às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas com atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais não está previsto/implantado.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com insuficiente atendimento às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com suficiente atendimento às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais atende muito bem às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com excelente atendimento às demandas do curso.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC	1	Quando a IES não conta com unidade (s) hospitalar (es) de ensino, própria (s) ou conveniada (s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada (s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja (m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos.
	2	Quando a IES conta com unidade (s) hospitalar (es) de ensino, própria (s) ou conveniada (s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada (s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja (m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições insuficientes de formação do estudante de medicina.
	3	Quando a IES conta com unidade (s) hospitalar (es) de ensino, própria (s) ou conveniada (s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada (s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja (m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições suficientes de formação do estudante de medicina.
	4	Quando a IES conta com unidade (s) hospitalar (es) de ensino, própria (s) ou conveniada (s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada (s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja (m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições muito boas de formação do estudante de medicina.
	5	Quando a IES conta com unidade (s) hospitalar (es) de ensino, própria (s) ou conveniada (s) garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, certificada (s) como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (portaria 2.400/07), que seja (m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições excelentes de formação do estudante de medicina.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.16. Sistema de referência e contrarreferência Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos	1	Quando não está previsto/implantado o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, não permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	2	Quando está previsto/implantado, de maneira insuficiente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	3	Quando está previsto/implantado, de maneira suficiente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	4	Quando está previsto/implantado, de maneira muito boa , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.
	5	Quando está previsto/implantado, de maneira excelente , o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial bem como acompanhe o doente que seja referido ao hospital secundário.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.17. Biotérios Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC	1	Quando não há biotério.
	2	Quando o biotério atende, de maneira insuficiente , às necessidades práticas do ensino.
	3	Quando o biotério atende, de maneira suficiente , às necessidades práticas do ensino.
	4	Quando o biotério atende muito bem às necessidades práticas do ensino.
	5	Quando o biotério atende, de maneira excelente , às necessidades práticas do ensino.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.18. Laboratórios de ensino Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC	1	Quando o curso não dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/ implantados insuficientes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados suficientes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados muito bons para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados excelentes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória) considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: espaço físico, equipamentos e material de consumo compatíveis com a formação dos estudantes prevista no PPC, levando-se em conta a relação aluno/equipamento ou material.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.19. Laboratórios de habilidades	1	Quando o curso não dispõe de laboratórios com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC	2	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade insuficientes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade suficientes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade muito boas para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade excelentes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.20. Protocolos de experimentos Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC	1	Quando não há protocolos dos experimentos previstos/implantados.
	2	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira insuficiente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/ básica e profissionalizante/ específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).
	3	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira suficiente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/ básica e profissionalizante/ específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).
	4	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são muito bem explicitados e desenvolvidos para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).
	5	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira excelente para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/ básica e profissionalizante/ específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (códigos de Nüremberg e Helsinki).

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.21. Comitê de ética em pesquisa Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC	1	Quando não existe o comitê de ética funcionando.
	2	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira insuficiente .
	3	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira suficiente e em processo de homologação pela CONEP.
	4	Quando existe o comitê de ética funcionando muito bem e homologado pela CONEP.
	5	Quando existe o comitê de ética funcionando de maneira excelente e homologado pela CONEP.

Relato Global da Dimensão 3

Autorização de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	40

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso 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 instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

Dispositivo Legal		Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.			
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)	A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?			
3	Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
4	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010)	O NDE atende à normativa pertinente?			
5	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006)	A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?			
6	Carga horária mínima, em horas - para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Nº10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº3,18/12/2002)	Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no			

	Dispositivo Legal	Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
7	Carga horária mínima, em horas - para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia)	O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?			
8	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)	O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?			
9	Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
10	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?			
11	Prevalência de avaliação presencial para EaD (Dec. N° 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?			
12	Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			
13	Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)	Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?			

Considerações Finais da Comissão de Avaliadores

GLOSSÁRIO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

1.	Acervo virtual	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto e com acesso universal via internet.
2.	Acessibilidade	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00). Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistiva para esses alunos.
3.	Análise sistêmica e global	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
4.	Áreas temáticas do curso de medicina	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber. As áreas temáticas do curso de medicina são: Celular e Molecular, Clínica Médica, Pediatria, Gineco-Obstetrícia, Clínica
5.	Área do curso	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
6.	Atividades complementares	Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente escolar.
7.	Avaliação	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
8.	Bibliografia básica	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por
9.	Bibliografia complementar	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por
10.	Colegiado de curso ou equivalente	Instância de tomada de decisões administrativas e acadêmicas constituída por representação discentes e docentes.

11.	Competências	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
12.	Condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino	As condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino devem contemplar os seguintes aspectos: oferecimento de residência médica credenciada pela CNRM, pelo menos nas áreas de clínica médica, pediatria, cirurgia, ginecologia e obstetrícia, saúde coletiva e saúde da família; atendimento majoritário pelo SUS, nos diferentes níveis de complexidade na atenção à saúde; infraestrutura básica constituída por ambulatorios (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), unidades de internação (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), centro cirúrgico e obstétrico, unidades de urgência e emergência (clínica, cirúrgica e traumatológica), UTI neonatal, pediátrica e de adultos e instalações para o funcionamento do PSF; laboratórios de exames complementares (setor de imagens, laboratório clínico e de anatomia patológica), necessários nos diferentes níveis de complexidade; serviço de arquivo e documentação médica com acesso ao setor de atendimento resolutivo de alto nível para as urgências/emergências.
13.	Cursos da área da saúde	Os cursos de bacharelado da área da saúde, de acordo com a Resolução CNS nº 278 de 8/10/1998, são: Assistência Social; Biologia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Terapia Ocupacional. Os cursos superiores de tecnologia na área da saúde constam no Catálogo Nacional de Cursos

14.	Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.
15.	Disciplina/ Unidade Curricular	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
16.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação <i>in loco</i> , esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
17.	Docente equivalente a 40 horas	O cálculo do docente equivalente a 40 horas é feito pelo somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos/contratados dividido por 40.
18.	Docente horista	O regime de trabalho horista corresponde ao docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.
19.	Docentes em tempo integral	O regime de trabalho em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Portaria Normativa N° 40). Observação: nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.

20.	Docentes em tempo parcial	O regime de trabalho em tempo parcial é definido pela Portaria Normativa 40 consolidada em 29 de dezembro de 2010.
21.	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
22.	Estágio curricular supervisionado	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
23.	Estrutura curricular	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
24.	Extensão	A extensão acadêmica é ação de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos.
25.	Gabinete de trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
26.	Gestão acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
27.	Implantado (a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
28.	Iniciação científica	A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas instituições de ensino superior em diversas áreas do conhecimento.
29.	Instituição de Educação Superior - IES	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.

30.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
31.	Interdisciplinaridade	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.
32.	Laboratórios de ensino	Laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória).
33.	Laboratórios de habilidades	Laboratórios equipados com diversos instrumentos em quantidade e diversidade para capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.
34.	Material didático institucional	É o componente essencial da qualidade da comunicação entre a instituição e o aluno, tais como guias, tutoriais e manuais do aluno. Permite executar a formação definida no Projeto Pedagógico do Curso, considerando conteúdos específicos, objetivos, técnicas e métodos.
35.	Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EaD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos. A elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.

36.	Mecanismo de interação entre docentes, tutores, (quando houver) e estudantes	Compõe o conjunto de estruturas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e os respectivos procedimentos e as formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justifica-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de TIC, elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
37.	Metodologia	Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa.
38.	Natureza econômica e social da região	Características que definem as questões econômicas e sociais da região no país onde a IES/curso está sendo desenvolvido.
39.	NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico. Deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC e do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.
40.	Núcleo Docente Estruturante - NDE	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
41.	Orientação de TCC	Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.

42.	Periodicidade	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
43.	Periódicos especializados	Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.
44.	Pesquisa	Pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.
45.	Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI	É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. (Decreto nº 5.773/06)
46.	Políticas Institucionais	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender à missão proposta pela IES.

47.	Práticas Pedagógicas	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
48.	Previsto (a)	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
49.	Produção científica, cultural, artística e tecnológica.	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
50.	Profissões regulamentadas	Profissões regulamentadas são aquelas definidas por lei e com uma regulamentação própria de direitos e garantias.
51.	Projeto Pedagógico de Curso - PPC	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
52.	<i>Stricto sensu</i>	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
53.	Supervisão	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada (§ 2º, art. 1º do Decreto 5.773/2006). Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.

54.	TICs - Tecnologia de Informação e Comunicação	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros.
55.	Título de Doutor	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, os obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou os títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
56.	Título de Especialista (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
57.	Título de mestre	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.

58.	Turno integral	Curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
59.	Turno matutino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até as 12h, todos os dias da semana.
60.	Turno noturno	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
61.	Turno vespertino	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre as 12h e as 18h, todos os dias da semana.
62.	Tutoria a distância	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino- aprendizagem.
63.	Tutoria presencial	O tutor presencial atende aos alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.
64.	Unidade curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
65.	Unidade Hospitalar de Ensino	A Unidade Hospitalar de Ensino própria ou conveniada deverá ser certificada como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (Portaria 2.400/07), sendo centro de referência regional há pelo menos dois anos.

66.	Vagas anuais autorizadas	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773/2006.
67.	Vagas anuais implantadas	Número total de vagas expressas em ato autorizativo. No caso de instituições com autonomia, o avaliador deve verificar nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.