



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

RAFAELLA CRISTINE DA SILVA ALBUQUERQUE

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO *IN LOCO*
DO SINAES NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFPE *CAMPUS*
RECIFE**

Recife

2020

RAFAELLA CRISTINE DA SILVA ALBUQUERQUE

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO *IN LOCO*
DO SINAES NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFPE *CAMPUS*
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas Públicas

Orientador: Prof^o. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A345e Albuquerque, Rafaella Cristine da Silva.

Um estudo de caso sobre as contribuições da avaliação *in loco* do SINAIE nos cursos superiores de tecnologia do IFPE Campus Recife / Rafaella Cristine da Silva Albuquerque. – 2020.

95 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.

Inclui referências e apêndices.

1. Política pública. 2. Educação. 3. Ensino superior – Avaliação – Brasil. 4. Tecnologia – Estudo e ensino (Superior) – Brasil. 5. IFPE. I. Carmo, Erinaldo Ferreira do (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-181)

RAFAELLA CRISTINE DA SILVA ALBUQUERQUE

**UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO *IN LOCO*
DO SINAES NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFPE CAMPUS
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Políticas Públicas da
Universidade Federal de Pernambuco como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestra Profissional em Políticas Públicas.

Aprovada em: 30/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Mariana Batista da Silva (Examinadora Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a Edlamar Oliveira dos Santos (Examinadora Externa)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Aos meus pais, Ana e Sérgio, pelos ensinamentos, incentivo e apoio ao longo da minha vida, todo o meu amor, respeito e gratidão eterna por serem responsáveis pela pessoa que me tornei e por terem vocês sempre ao meu lado.

Aos meus avós, Everaldo e Zezi, por serem pessoas tão especiais na minha trajetória. Sou uma pessoa abençoada por tê-los sempre presentes em minha vida.

Aos meus queridos irmãos, Fabiana e Serginho, pela torcida e sempre acreditarem em mim.

Ao meu amado filho, presente Divino, e que tornou minha caminhada mais leve.

Ao meu marido, sempre companheiro e presente nesta longa e árdua caminhada.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, saúde e determinação para superar os desafios desta caminhada.

Ao meu orientador, Professor Dr^o. Erinaldo Ferreira do Carmo, por ter aceitado o convite para me orientar e pelo compromisso, disponibilidade, paciência e rigor científico no desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos, a quem eu chamo de minha eterna professora, pela colaboração valorosa e forma respeitosa com que sempre apresentou suas contribuições à pesquisa.

A minha família, pela torcida, apoio e por ser essencial na minha vida.

Ao IFPE, pelo incentivo aos servidores na busca constante por qualificação, possibilitando-nos essa maravilhosa vivência acadêmica.

Aos professores do Mestrado, pelo compartilhamento dos conhecimentos.

À revisora, Ediane Souza, pela revisão, normalização e contribuições valiosas na finalização da dissertação.

As minhas amigas do IFPE, Maria Isailma, Edlamar, Zivaneide Lefosse, Cida Cruz e Iraneide, pelo incentivo e contribuições valorosas para o êxito no acesso e permanência no mestrado.

Aos meus amigos do grupo “Foco na Dissertação”, Jamine, Manoela e Thiago, que aceitaram compartilhar os momentos árduos desta jornada, apoiar e incentivar na conclusão desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma do mestrado, com os quais tive a oportunidade de aprender, fazer amizades, compartilhar dúvidas, angústias e alegrias.

Ao colega de trabalho, Carlos Sobrinho, por compartilhar sua experiência como estudante do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da turma anterior.

A minha colega da turma do mestrado, Amanda Azevedo, por ter dedicado o seu tempo para compartilhar seus conhecimentos acadêmicos.

Aos colegas da Pró-reitoria de Ensino, pela torcida e incentivo na realização do mestrado.

E, por último, aos professores e Coordenadores de Curso, que disponibilizaram um pouco do seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

RESUMO

A avaliação dos cursos de graduação assume um papel importante no âmbito da Política Pública para Avaliação Educacional no Brasil, especificamente, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), uma vez que vem permitindo à sociedade, aos órgãos de gestão e às instituições de ensino alcançarem melhores perspectivas na qualidade do ensino. Com base nesse contexto, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da avaliação *in loco* do MEC/INEP, quanto ao desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica, a partir da percepção dos professores e coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE – *Campus* Recife. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, que utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental e a entrevista semiestruturada com 09 professores e 04 coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFPE-*Campus* Recife. Para a organização e tratamento dos dados, foi considerada a técnica de análise temática da análise de conteúdo proposta por Bardin. Esta pesquisa apresenta uma fundamentação teórica que destaca a avaliação como um instrumento da melhoria da qualidade dos cursos, realçando a trajetória dos cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, o panorama geral dos enfoques da avaliação e o percurso da Avaliação da Educação Superior no Brasil. No tocante aos aspectos da legislação brasileira, também foi enfatizado o papel da avaliação como elemento indutor de políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento de práticas avaliativas imbuídas com a melhoria da qualidade do ensino. Os resultados indicaram que, na percepção dos professores e coordenadores dos cursos superiores de tecnologia, a avaliação *in loco* é importante para pensar a melhoria dos cursos, mas que não há uma sistemática da comunidade acadêmica no conhecimento dos resultados, análises, reflexões e proposições de ações que auxiliem no planejamento e que a ação de reformulação de projeto pedagógico de curso, no que diz respeito à dimensão didático-pedagógica, induzida pelo processo de avaliação *in loco*, prevalece uma ação regulatória em detrimento de uma ação emancipatória.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação da Educação Superior. Enfoque da Avaliação. Avaliação de Curso de Graduação. Cursos Superiores de Tecnologia.

ABSTRACT

The evaluation of undergraduate courses assumes an important role within the scope of Public Policy for Educational Evaluation in Brazil, specifically, the National Higher Education Evaluation System (Sinaes), since it has allowed society, management bodies and institutions teaching institutions to achieve better prospects in the quality of teaching. Based on this context, this study aimed to analyze the contributions of the on-site assessment of MEC/INEP, regarding the development of actions related to the pedagogical didactic dimension, from the perception of the teachers and coordinators of the Higher Technology Courses of the IFPE - Campus Recife. To achieve the proposed objective, a qualitative research was carried out, developed through a case study, which used documentary analysis and semi-structured interviews with 09 professors and 04 coordinators of higher technology courses at the IFPE-Campus as methodological procedures. Recife. For the organization and treatment of data, the thematic analysis technique of content analysis proposed by Bardin was considered. This research presents a theoretical foundation that highlights evaluation as an instrument for improving the quality of courses, highlighting the trajectory of Higher Technology courses in Brazil, the general overview of the evaluation approaches and the course of Higher Education Evaluation in Brazil. Regarding aspects of Brazilian legislation, the role of evaluation was also emphasized as an inducer of institutional policies aimed at the development of evaluative practices imbued with the improvement of the quality of teaching. The results indicated that in the perception of professors and coordinators of higher technology courses, on-site assessment is important to think about improving courses, but that there is no systematic of the academic community in the knowledge of the results, analyzes, reflections and propositions of actions that assist in the planning and that the action of reformulation of the pedagogical course project, with regard to the pedagogical didactic dimension, induced by the on-site assessment process, a regulatory action prevails over an emancipatory action.

Keywords: Higher Education Assessment Policies. Approach to Evaluation. Undergraduate Course Evaluation. Higher Technology Courses.

LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
Cefet-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CST	Curso Superior de Tecnologia
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IES	Instituições de Educação Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Curso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Número de cursos e matrículas em cursos de graduação (2015-2017)	30
Quadro 2-	Sistematização dos períodos básicos da avaliação	36
Quadro 3-	Sistematização dos enfoques da avaliação.....	37
Quadro 4-	Divisão do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa.....	44
Quadro 5-	Dados das avaliações <i>in loco</i> dos Cursos Superiores de Tecnologia.....	45
Quadro 6-	Sistematização dos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo a partir da perspectiva qualitativa proposta por Bardin.....	48
Quadro 7-	Dados dos cursos superiores do IFPE (2001-2020).....	52
Quadro 8-	Sistematização dos resultados das avaliações <i>in loco</i>	54
Quadro 9-	Sistematização dos indicadores e dimensões da avaliação de curso de graduação do Sinaes	56
Quadro 10-	Sistematização das reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	OBJETIVOS	15
1.1.1	Objetivo Geral.....	15
1.1.2	Objetivos Específicos	15
1.2	JUSTIFICATIVA	16
2	POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR....	18
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS ESTÁGIOS	18
2.1.1	Primeiro Estágio: Formação da Agenda	18
2.1.2	Segundo Estágio: Formulação da Política	20
2.1.3	Terceiro Estágio: Adoção	22
2.1.4	Quarto Estágio: Implementação	23
2.1.5	Quinto Estágio: Avaliação	25
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1995 A 2016	27
2.2.1	Características da Educação Superior Brasileira a partir da sua Expansão	30
2.3	UMA BREVE TRAJETÓRIA DA OFERTA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL	31
2.4	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	35
2.4.1	Constituição do Campo de Avaliação no Âmbito Educacional	35
2.4.2	Constituição do Campo de Avaliação no Âmbito da Educação Superior ...	39
3	METODOLOGIA.....	44
3.1	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.2	CAMPO E CURSOS SUPERIORES SELECIONADOS PARA A PESQUISA	45
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	46
3.4	TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	47
4	APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	49
4.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFPE.....	49
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	54
5.1	CENÁRIO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFPE A PARTIR DO “OLHAR EXTERNO”	54
5.2	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSO NO CONTEXTO DO SINAES	57

5.3	OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO IN LOCO RELATIVOS À DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR EXTERNO.....	59
5.3.1	Curso Superior de Tecnologia em Radiologia (R)	59
5.3.2	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (GA).....	60
5.3.3	Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico (DG)	60
5.3.4	Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (GT).....	61
5.4	AVALIAÇÃO IN LOCO DO SINAES NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E COORDENADORES DE CURSO.....	70
5.4.1	Categoria 1: Articulação entre Avaliação e o Planejamento dos Cursos Superiores de Tecnologia	70
5.4.2	Categoria 2: Avaliação e a Compreensão da Dimensão didático- pedagógica	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS.....	82
	APENDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO	86
	APENDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM RADIOLOGIA.....	88
	APENDICE C- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL	90
	APENDICE D- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN GRÁFICO	92
	APÊNDICE E - AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: COMO ANALISAR E UTILIZAR OS RESULTADOS?	94

1 INTRODUÇÃO

A avaliação dos cursos de graduação assume um papel importante no âmbito da Política Pública para Avaliação Educacional no Brasil, especificamente, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), uma vez que vem permitindo à sociedade, aos órgãos de gestão e às instituições de ensino alcançarem melhores perspectivas na qualidade do ensino.

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Nessa perspectiva, as avaliações realizadas no âmbito desse sistema aferem a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de graduação e de desempenho de estudantes, sendo possível destacar que a política de avaliação em questão relaciona a qualidade do ensino à avaliação, ou seja, segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o Sinaes fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior.

Dentro dessa lógica, Dias Sobrinho (2011, p. 59) reforça que “a questão central da avaliação é a qualidade, termo portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando referida à educação. A noção de qualidade educativa é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjetivas”.

Ainda para Dias Sobrinho (2011), a avaliação institucional deverá ser compreendida em sua totalidade, com um sentido integrador, pedagógico, proativo e construtivo, buscando a promoção da qualidade, a orientação formativa e qualitativa. É nesse contexto que está inserida a proposta avaliativa do Sinaes, a qual integra vários instrumentos que se completam entre si.

Considerando os três principais objetivos do Sinaes, esta Pesquisa teve o propósito de analisar as contribuições da avaliação *in loco*, quanto ao desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica, a partir da percepção dos professores e coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), especificamente no *Campus* Recife, de que, de acordo com o Art. 4º da referida Lei, as avaliações de cursos de graduação têm por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campo de realização da pesquisa, foi criado pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008,

caracterizado como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. No que tange à educação superior, tem como objetivo ministrar os seguintes cursos: Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciatura, Bacharelado e Pós-graduação. Sua implantação se deu no âmbito das políticas nacionais de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, implantadas pelo Governo Federal, ampliando suas finalidades, características, objetivos e estrutura organizacional. Nesse contexto, o IFPE é uma instituição que vivencia a política de avaliação do Sinaes, tendo que atender às exigências do padrão de qualidade claramente especificado nos instrumentos de avaliação utilizados pelas Comissões de avaliação *in loco* que visitam as instituições.

Com base na argumentação apresentada, é possível formular o seguinte problema: Como os professores e coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE – *Campus* Recife percebem as contribuições da avaliação *in loco*, quanto ao desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica? Partimos da hipótese de que as avaliações *in loco* contribuem para o aperfeiçoamento dos Cursos Superiores de Tecnologia.

A avaliação de curso superior deve-se apresentar como uma prática avaliativa, caracterizada por um processo contínuo, formativo, por meio do qual uma instituição gera mecanismos capazes de identificar e construir conhecimentos que lhe permitam aprimorar a gestão acadêmica e administrativa do curso, conhecendo sua própria realidade; buscando compreender as variáveis e os indicadores relacionados ao seu desempenho e finalidades. Nessa perspectiva, a avaliação é um processo dinâmico, que exige um aperfeiçoamento contínuo, sendo necessário avaliar constantemente os processos educacionais para promover as mudanças indispensáveis ao alcance das metas e propósitos do curso.

Os pilares avaliativos que constituem a política do Sinaes proporcionam o conhecimento de elementos que servem de referência para a orientação da expansão da oferta de cursos superiores, com base em critérios que primam pela sua qualidade. Contudo, segundo Ristoff e Giollo (2006), são poucas as pessoas, no âmbito da instituição, que tomam conhecimento do processo de avaliação *in loco* dos cursos superiores.

Sobre isso, o documento referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) ressalta que o trabalho desenvolvido pelas Comissões de Avaliação vem contribuindo para alguma melhora dos cursos de graduação, sendo possível que este avanço seja decorrente da participação de especialistas das diversas

áreas/cursos avaliados na elaboração de critérios e instrumentos de avaliação e na realização das visitas.

O entendimento das finalidades do processo de avaliação para os Cursos Superiores de Tecnologia, com foco nas contribuições dos resultados das avaliações realizadas pelo MEC/Inep, torna-se, a partir do exposto acima, um estudo importante, sobretudo pelos enfoques que podem ser dados a esse processo, avaliação como regulação ou como emancipação.

Em busca de respostas ao questionamento e hipótese levantados, estabelecemos os objetivos que seguem.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

- Analisar as contribuições da avaliação *in loco* quanto ao desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica, a partir da percepção dos professores e coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE – *Campus* Recife.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Destacar a concepção de avaliação que norteia o Sinaes, no contexto da política pública voltada para Educação Superior.
- b) Identificar as contribuições da avaliação *in loco* na qualificação de ações dos cursos superiores de tecnologia do IFPE.
- c) Evidenciar a percepção dos coordenadores de curso e dos professores sobre as contribuições da avaliação *in loco* nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE.
- d) Elaborar um instrumento que proporcione a reflexão dos resultados da avaliação *in loco* do Sinaes pelos Colegiados de Cursos Superiores de Tecnologia.

1.2 JUSTIFICATIVA

De acordo com Scheffer (2007, p. 20), a avaliação do ensino superior não é uma temática nova no panorama nacional, existem alguns tópicos recorrentes desde a época de 1980. É um tema que marca presença também na agenda de encontros internacionais, em que se destacam os focos de avaliação institucional e qualidade universitária, associados um ao outro na maioria das publicações. A avaliação da educação superior adquiriu relevância acadêmica e social, principalmente porque as políticas públicas de educação têm lhe conferido grande visibilidade.

Esse cenário, debatido amplamente pela literatura, revela o crescente interesse pelo assunto, porém, ao realizar pesquisa sobre avaliação de cursos superiores no banco de dados do portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no primeiro semestre de 2017, constata-se que poucas publicações discorrem sobre o processo de avaliação *in loco*, sendo dada maior ênfase à autoavaliação e ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Isso constitui uma das lacunas na produção acadêmica sobre o tema, o que demanda a necessidade de se ampliarem estudos que se debrucem sobre a temática referente à avaliação *in loco*, em particular experiências desenvolvidas no âmbito dos cursos superiores de tecnologia.

A experiência da autora desta pesquisa na atividade da coordenação de avaliação de cursos, com a formação pedagógica e o desenvolvimento do projeto de avaliação preventiva dos cursos superiores do IFPE desde 2012, despertou o desejo de responder às questões que empiricamente foram surgindo, tomando como referência os relatórios das avaliações *in loco* emitidos pelas Comissões de Avaliação externa do INEP, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as atas de reuniões dos Órgãos Colegiados dos cursos.

O desenvolvimento deste trabalho potencializará os Colegiados de Curso a realizarem uma reflexão sistemática sobre os resultados das avaliações *in loco* e utilizá-los como ferramenta de gestão que contribuem para o processo de tomada de decisão da gestão acadêmica dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE.

Segundo Dias Sobrinho (2011), o importante é compreender que a Instituição de Educação Superior realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência à universidade, ao pensar a sua própria realidade em sua ação de avaliação, que articula teoria e a prática.

Nessa direção, a avaliação de curso deve ser entendida como uma prática social de sentido fortemente pedagógico, com um valor formativo, na qual produz conhecimento e juízos de valor sobre o curso e a instituição avaliados.

2 POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo trata da fundamentação teórica e está dividido em quatro subcapítulos. No que diz respeito ao primeiro subcapítulo, a preocupação principal é sintetizar o ciclo de políticas públicas, situando em que estágio está inserida esta pesquisa. O segundo subcapítulo diz respeito às Políticas Públicas voltadas para a Educação Superior Brasileira, do governo de FHC ao governo de Dilma (1995 a 2016), focando na expansão e consolidação desse nível de ensino. Relativamente, no terceiro subcapítulo, optou-se por apresentar a trajetória dos cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. O último subcapítulo apresenta o histórico da constituição do campo de avaliação educacional, o panorama geral dos enfoques da avaliação e o percurso da Avaliação da Educação Superior no Brasil.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E SEUS ESTÁGIOS

O conceito de política pública, apesar de existirem diversas definições para ele, é resumido na literatura como o Estado em ação. Pode ser visto como um ciclo, que compreende um conjunto de estágios, que inclui a formação da agenda; formulação da política; adoção; implementação e, por último, a avaliação.

Segundo Kingdon (1995), a formulação de políticas públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão.

2.1.1 Primeiro Estágio: Formação da Agenda

O primeiro estágio do ciclo é definido como a formação da agenda, conceituado por Kingdon (1995) como:

A lista de temas ou problemas que são seriamente alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estritamente associada às autoridades competentes (p. 222).

Além da agenda, existe também o processo de especificação das alternativas, conceituado como opções seriamente consideradas de estabelecimento ou reformulação de políticas públicas.

Ao conceituar agenda, essa forma de focar a atenção em dado problema limita a capacidade do governo, de atender a um conjunto de temas possíveis, e requer o entendimento de como os governos estabelecem a sua agenda priorizando alguns temas.

A primeira explicação está na identificação do problema, que entra na agenda quando, com relação ao meio, são discutidos os indicadores, eventos-foco e o feedback, considerando que deve ser realizado algo por eles. A segunda explicação está associada ao fluxo da política, em que os participantes pressionam ou não o governo em decorrência de mudanças na atmosfera política, eleições, configurações partidárias ou ideológica ao Congresso. E a terceira explicação está centrada nos participantes visíveis, como, por exemplo, o presidente e seus assessores de alto escalão, importantes membros do Congresso, a mídia, partidos políticos (KINGDON, 1995)

A definição de alternativas também limita a capacidade do governo, fazendo com que haja a necessidade de se compreender por que umas alternativas ganham mais atenção do que outras.

Na visão de Kingdon (1995), existem dois focos para essa resposta, o primeiro é de que as alternativas são geradas na dinâmica própria das políticas públicas e o segundo se concentra no envolvimento dos participantes relativamente invisíveis, incluindo os acadêmicos, pesquisadores, consultores, burocratas de carreira, funcionários do Congresso e analistas que trabalham para grupos de interesse.

Tanto os participantes visíveis e os invisíveis podem agir como um incentivo, quando inserem o tema para o topo da agenda, ou pressionam para que determinada alternativa seja identificada como a mais adequada ou atuar como obstáculo, quando são diminuídas as chances de certos problemas ou alternativas serem levados em consideração.

Na visão de Kingdon (1995), a melhor forma de entender o surgimento de alternativas para políticas públicas é vê-lo como um processo análogo ao processo de seleção natural, conceituado de *Police primeval soup* (sopa política primeva). Isso quer dizer que as ideias surgem, no início, aleatoriamente, chocando umas com as outras, gerando novas ideias, combinações e recombinações. Essa aleatoriedade é substituída pela seleção de ideias por meio do estabelecimento de critérios que incluem viabilidade técnica, a congruência dos membros da comunidade de especialistas na área, e a antecipação de possíveis restrições, aceitabilidade do público e receptividade dos políticos. As propostas julgadas inviáveis têm menos chances de sobreviver do que as que satisfazem esses critérios.

As dinâmicas dos problemas, das políticas públicas e do próprio jogo político têm, cada uma, vida própria. No entanto, em alguns momentos essas três dinâmicas se unem. Um

problema urgente demanda atenção. Por exemplo, uma proposta de política é associada ao problema e oferecida como solução. Assim, com a completa junção das três dinâmicas aumenta significativamente as chances de um tema se tornar parte de uma agenda de decisão. Por outro lado, conexões parciais têm menos chances de ganhar prioridade dentro de uma agenda de decisões.

Uma janela aberta para políticas públicas constitui uma oportunidade para que os defensores de determinada causa ofereçam suas soluções ou para chamar atenção para problemas que considerem especiais. As janelas são abertas por eventos que ocorrem tanto na dinâmica dos problemas quanto na política, são consideradas previsíveis e imprevisíveis, sendo pequenas e escassas. As janelas abertas apresentam oportunidades para que haja uma ligação completa entre problemas, propostas e política, e assim criam oportunidades de introduzirem pacotes completos com os três elementos para o topo da agenda.

Os “*policy entrepreneurs*” são pessoas dispostas a investir recursos para promover políticas que possam lhes favorecer, podendo ser políticos eleitos, funcionários públicos de carreira, lobistas, acadêmicos ou jornalistas. Nenhum deles é predominante no conjunto de “*entrepreneurs*” e são peças-chave para o processo de amaciamento da dinâmica da tomada de decisão, como também estão sempre presentes nas janelas que se abrem, trazendo à tona vários recursos importantes, como reivindicações por audiências, suas conexões políticas e habilidades de negociação, além da sua perseverança. Com a presença dos “*policy entrepreneurs*” aumentam as chances de um item chegar ao topo da agenda.

Como podemos perceber são vários os motivos pelos quais um tema ou alternativa pode ser inserido na agenda, entretanto os eventos não ocorrem organizadamente em estágios, passos ou fase. Eles não necessariamente procedem na mesma ordem nos diferentes estudos de caso, pelo contrário, muitas coisas acontecem separadamente em cada caso, para depois se unirem em momentos críticos.

Assim, conclui-se que no estabelecimento da agenda nem sempre é possível entender o motivo dos assuntos a serem seriamente considerados. Ainda é possível encontrar doses consideráveis de caos, imprevistos, conexões fortuitas e pura sorte.

2.1.2 Segundo Estágio: Formulação da política

O segundo estágio do ciclo de políticas públicas compreende o processo de formulação, fase em que é definido o objetivo, ações, metas e outros elementos da política,

sobretudo a especificação das alternativas já definidas na etapa da agenda. A política pública é formulada por meio de modelos, dentre eles, o modelo racional e o modelo incremental.

Segundo Lindblom (2014), o método racional de formulação de políticas públicas, conhecido também como método da raiz, embora seja passível de descrição, ele somente pode ser aplicado a problemas relativamente simples, em razão de se considerar que as pessoas não possuem capacidades intelectuais e fonte de informações, além de verificar que o tempo e o dinheiro alocáveis a um problema em apreço são limitados.

A linha de abordagem do método racional para tomada de decisão compreende a identificação do problema a ser resolvido; levantamento das opções para a ação; classificação de todas as opções em termos de custo e benefício; Comparação sistemática das opções; ordenamento e a escolha da opção que maximize a utilidade. Segundo Lindblom (2014), esse modelo possui as seguintes características:

- 1a) A elucidação dos valores ou objetivos é feita de forma distinta e em geral como um pré-requisito para a análise empírica das propostas alternativas de decisão.
- 2a) A formulação de políticas é, portanto, abordada via análise de meios e fins: em primeiro lugar, isolam-se os fins e, depois, buscam-se os meios para atingir os fins.
- 3a) O teste de uma “boa” política consiste em ela revelar-se o meio mais apropriado para atingir os fins.
- 4a) A análise é abrangente, global; todo fator de relevância maior é tomado em conta (p. 175).

O método incremental, também conhecido por método das sucessivas comparações limitadas ou ramescência, foi uma alternativa proposta por Lindblom ao modelo racional. Essa abordagem é resumida por Lindblom (2014), com as seguintes características:

- 1b) A seleção das metas valorativas e a análise empírica da respectiva ação necessária não são coisas distintas uma da outra e, sim, intimamente interligadas.
- 2b) Como os meios e os fins não são dissociáveis uns dos outros, a análise dos meios e dos fins é, muitas vezes, inadequada ou limitada.
- 3b) O teste de uma “boa” política consiste tipicamente em que vários analistas concordem diretamente sobre uma decisão política (mesmo que eles não concordem que essa decisão seja o meio mais apropriado para o objetivo acordado).
- 4b) A análise é drasticamente reduzida:
 - i) Importantes resultados possíveis são deixados de lado.
 - ii) Importantes propostas potenciais de solução são ignoradas.
 - iii) Importantes valores afetados não são levados em conta (p. 175).

Após análise dos dois modelos de tomada de decisão, observa-se que existem as críticas, deficiências e potencialidades de cada um, entretanto, Lindblom (2014) considera a abordagem incremental, para análise das opções de uma decisão política, superior ao método da raiz.

2.1.3 Terceiro Estágio: Adoção

Na perspectiva do ciclo de Políticas Públicas, o terceiro estágio é o da adoção, que está relacionado à tipologia de políticas públicas. Essa fase parte do entendimento de que o Estado é uma fonte de benefício ou constrangimento, ou seja, a partir do momento que o Estado foca em uma política pública, ele beneficia ou prejudica determinados grupos, estabelecendo quem ganha e quem perde na sociedade e em que proporção isso acontece.

Para compreender essas questões, Lowi (1964) conceitua três tipos de teorias: a primeira possui uma lógica mais Pluralista, com ideia da existência de grupos que se organizam para ser beneficiados, ou seja, a forma que se tem para influenciar o Estado é por meio de coalizões. Nesse caso, o Estado atua como equilíbrio.

A segunda é baseada na Teoria Elitista, em que o conflito é mais estrutural, mais polarizado, baseado em status e em hierarquia. Já a terceira, que não chega a ser plenamente uma teoria, mas é baseada na ideia de Schattschneider, que se fundamenta na ausência de oposição, como se as políticas públicas não tivessem conflito, com existência de apoio mútuo e descentralizado.

Nesse contexto, para entender a formulação de políticas públicas, é importante conhecer alguns pressupostos que generalizam o conhecimento sobre elas, a saber: o modo como as pessoas se relacionam tem por base o que elas esperam ganhar; na política, as expectativas são determinadas pelas ações ou resultados da intervenção do Estado e que uma relação política é determinada pelo tipo de política em jogo, ou seja, ela determina em que lado o grupo se encontra.

Assim, as políticas públicas, quanto a sua tipologia, são classificadas em diferentes tipos, seguindo a concepção de que cada tipo de política corresponde a uma arena política, com estruturas e características próprias, destacando qual é o grupo beneficiado ou prejudicado.

As Políticas Distributivas são caracterizadas por serem de decisão individualista, que podem ser desagregadas a unidades isoladas, sem critério de elegibilidade. Possuem uma arena não conflituosa, em razão de serem percebidas como políticas, que distribuem

vantagens e não acarretam custos visíveis para outros grupos. Compõem-se de membros que não têm nada em comum, com estrutura de relações de assistência mútua, envolvendo benefícios em troca de votos ou apoio eleitoral e possuindo iniciativas classificadas como patronagem. Elas geram impactos concentrados e estão vinculadas à Teoria de Schaltschneider.

As Políticas Regulatórias afetam grupos, estabelecendo quem ganha e quem perde. Possuem uma arena conflituosa de coalizões instáveis. Estão vinculadas à Teoria Pluralista. Nessa política, o Estado constrói regras, por meio de leis, decretos e portarias. Os impactos dessas políticas abrangem, geralmente, setores da economia.

Por fim, as Políticas Redistributivas atingem as classes sociais, dividindo a sociedade em ricos e pobres. Estão vinculadas à teoria Elitista. Geram impactos agregados, afetando um número grande de pessoas, e possuem estrutura política estabilizada, em razão de terem grupos de interesses compartilhados. Essas políticas têm como objetivo deslocar recursos financeiros ou outros valores de um grupo e transferir para outro.

2.1.4 Quarto Estágio: Implementação

O quarto estágio do ciclo de Políticas Públicas é denominado de implementação, compreendido como um processo por meio do qual as políticas são traduzidas em ação. Depois de formulada a política, ela segue para as Instituições, no sentido de agregar apoio político e interesse necessários a sua aprovação, dentro das especificidades de um sistema parlamentarista ou presidencialista, para, em seguida, ser implementada. Esse estágio é o mais recente de todos em termos de estudos. Nesse contexto, Winter (2010) especifica que:

[...] a implementação constitui um campo de pesquisa relativamente jovem na administração e nas políticas públicas; campo importante por agregar uma perspectiva de política pública à administração pública com forte foco em como as políticas são transformadas durante o processo de execução até – e mesmo após – o ponto de entrega (p. 225).

Os modelos de análise servem para identificar quais são as características e os elementos importantes para estudar o processo de implementação de uma política, delimitando o que o pesquisador vai encontrar nesse processo. Para isso, essas análises são realizadas a partir das categorias de cima para baixo (*top-down*) ou de baixo para cima (*bottom-up*).

O modelo de cima para baixo é vinculado ao modelo racional de formulação de políticas públicas, que estabelece uma diferenciação de quem formula e de quem implementa

a política, gerando uma relação hierárquica, a partir da ideia de implementação como tradução de objetivos pré-estabelecidos na política, com a finalidade de identificar o processo de concretização da Lei.

Nesse sentido, algumas perguntas de pesquisa são importantes para a realização da análise de implementação *top-down*, tais como: em que medida as ações dos implementadores são consistentes com os objetivos pré-estabelecidos? Em que medida os objetivos foram atingidos? Quais os principais fatores explicativos dos produtos e resultados da política e como a política foi reformulada ao longo do tempo?

Outra questão importante são os fatores explicativos do déficit de implementação, a saber: a política não foi formulada de maneira clara e consistente; falta de uma especificação adequada da Teoria causal; falta de processo de implementação legalmente estruturado; falta de comprometimento e capacidade dos burocratas; falta de apoio dos grupos de interesse e público-alvo; contexto socioeconômico não reduz apoio.

Existem algumas críticas ao modelo *top-down*, como: o formulador não tem nem conhecimento prático e técnico do assunto, criando o que não faz sentido; falta de flexibilidade; preenchimento das lacunas das políticas pública ao longo da sua implementação e aplicação do modelo racional.

Já o modelo de baixo para cima está vinculado ao modelo incremental, porque os implementadores passam a ter um papel central na implementação de políticas públicas. Nesse modelo não tem o foco no aspecto legal como o modelo de cima para baixo, o implementador é autônomo, interpreta a política pública, utiliza-se da discricionariedade. Nesse caso, o burocrata de nível de rua é quem participa desse processo, decidindo a forma de implementar a política. Esse profissional é definido como funcionários que interagem diretamente com o público e têm poder discricionário sobre como regras serão implementadas, benefícios serão distribuídos, direitos reforçados ou negados.

Enfim, esses modelos respondem a questões diferentes, alinhados a teorias diferentes, possuindo em cada abordagem suas vantagens. No caso da *Top-Down*, existe um programa dominante; o analista está preocupado com a efetividade do programa e há também a existência de relações causais. Já no caso *Bottom-up*, a vantagem é que há a interação entre vários atores, no setor público e privado e o entendimento da política pública.

2.1.5 Quinto Estágio: Avaliação

O último estágio do ciclo da política constitui-se da avaliação, também considerado o momento de renovação do ciclo, que, segundo Faria (2005), alguns manuais e apreciações mais introdutórias a define como:

a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra; b) a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; c) como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central da accountability (p. 96).

Nesse contexto, a avaliação de políticas poderá fornecer subsídios para justificar a manutenção, reformulação ou até interrupção das políticas.

A avaliação é classificada quanto a sua temporalidade, que pode ser antes (*ex-ante*) ou depois (*ex-post*) da implementação da política. Quanto à posição do avaliador, podendo ser realizada internamente, pelos próprios gestores do programa, externamente, por avaliadores independentes ou participantes, por pessoas beneficiadas pelo programa. Quanto à natureza do objeto avaliado, pode ser concentrada nos processos da política, nos resultados, nos impactos ou ainda na eficiência (COHEN, 2013).

No que se refere à avaliação *ex-ante*, é realizada ao começar o projeto antecipando fatores considerados no processo decisório e a *ex-post*, ocorre quando o projeto já está em execução ou já está concluído e as decisões são adotadas tendo como base os resultados efetivamente alcançados. Segundo Cohen (2013):

A dimensão temporal permite diferenciar, na avaliação *ex-post*, as fases durante a realização do projeto (avaliação de processos ou concomitante) e do depois (avaliação terminal) (p. 109).

A avaliação de políticas responde à questão do tipo: o problema funcionou? O problema foi resolvido? Essas questões requerem uma preocupação metodológica, ou seja, uma resposta sofisticada para pergunta simples.

Na literatura existem vários tipos de avaliação, uma delas é a Teoria do Programa ou Teoria da mudança, que especifica quais os resultados o programa busca alcançar e por meio de quais ações, ou seja, descreve a lógica causal do programa. Outro tipo de avaliação é a de processos, que busca identificar a adequação entre a teoria do programa e a sua implementação de fato. Já a avaliação de resultado ou efeito é todo o comportamento ou acontecimento que se pode dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa, e, por último, a avaliação de impacto, que são os efeitos do resultado do programa, expressa o grau

de consecução dos objetivos em relação à população-alvo do programa. Segundo Batista e Domingos (2017):

A teoria da mudança pode ser modelada como uma cadeia de resultados, de forma a especificar os insumos, atividades, produtos, resultados e resultados finais. [...]o que é aprovado pelas instituições políticas como a política pública deve primeiro ser traduzido em insumos – recursos financeiros e não financeiros, como pessoal – para em seguida ser concretizada em atividades – ações que transformam recursos em produtos a serem entregues ao público-alvo. Esses produtos podem ser identificados como a concretização da política pública na perspectiva do público-alvo. Trata-se, até aqui, de elementos que representam o lado da implementação da política e estão sob direto controle da agência implementadora. Uma vez que os produtos começam a interagir com o contexto e idiosincrasias dos beneficiários, eles passam a produzir os resultados intermediários e os resultados finais, que correspondem aos objetivos finais do programa (p. 4).

Nessa perspectiva, a avaliação de impacto é uma metodologia complexa que se preocupa com a identificação de relações de causa e efeito. É também um momento bem específico do ciclo de políticas públicas, por se tratar de mudanças nos resultados do programa.

Levando em consideração de que a avaliação dos cursos de graduação assume um papel importante no âmbito da Política Pública para avaliação educacional no Brasil, especificamente, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), uma vez que vem permitindo à sociedade, aos órgãos de gestão e às instituições de ensino alcançarem melhores perspectiva na qualidade do ensino. Com base nesse argumento, verifica-se que o projeto se enquadra no estágio de avaliação do ciclo de políticas públicas, uma vez que foram levados em conta os objetivos propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o uso dos resultados obtidos pelas avaliações dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE-Campus Recife como subsídio para o planejamento da gestão acadêmica do curso.

Considerando o ciclo de políticas públicas apresentado, é fundamental compreender, portanto, as lógicas que perpassam as políticas e as mudanças ocorridas na educação superior, de modo a explicitar quais são as políticas incluídas na agenda do Estado Brasileiro e, conseqüentemente, as perspectivas que se apresentam em cada reconfiguração do campo da educação superior nos últimos anos.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1995 A 2016

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política pública para a Educação Superior passou a ser desenvolvida de forma democrática, uma vez que o referido documento, em seu Artigo 6º, estabelece a educação como direito social. A partir da necessidade de mudanças educacionais, sobretudo no Sistema da Educação Superior, a publicação da LDB/96 representa um marco legal de mudanças significativas, com ênfase em três elementos: mecanismos de avaliação sistêmica, reforma de espaços formadores de professores e redefinição da gestão e do financiamento da IES (SILVA, 2007). Esse ordenamento legal abriu portas para a reestruturação do sistema educacional superior, marcado pelo avanço do setor privado.

Considerando as transformações recentes e os debates no campo da educação superior no Brasil, podem-se observar alguns movimentos, tendências e desafios no que se refere ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação das esferas pública e privada e a implementação do sistema nacional de avaliação.

Os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), compreendido no período de 1995 a 2003, foi marcado por mudanças nas políticas econômicas e sociais e reformas importantes no setor educacional, especialmente em relação ao ensino básico: houve uma transformação do sistema de financiamento do ensino fundamental, que incentivou o acesso, a permanência e o sucesso escolar no nível fundamental, o qual praticamente se universalizou neste período; implantou-se uma reforma curricular tanto do nível fundamental como do médio; modernizou-se todo o sistema de estatísticas educacionais, que se tornou muito eficiente; o sistema de avaliação do desempenho escolar foi aperfeiçoado; ampliaram-se os programas de capacitação docente. Oito anos de continuidade administrativa permitiram uma mudança consistente em todo o sistema. Como consequência disto, ocorreu, no final do período, um explosivo aumento das matrículas no ensino médio, decorrentes do aumento de egressos do ensino fundamental que se iniciara na década anterior (DURHAM, 2003)

A partir da publicação do Decreto nº 2.306/97, que também abriu caminho para reestruturação do sistema educacional superior, ocorreu uma diversificação institucional com as seguintes classificações das instituições de Educação Superior: Universidade, Centro Universitário, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores de educação ou escolas superiores.

A política de expansão acelerada do ensino superior adotada no governo de FHC incentivou as instituições privadas de ensino a se expandirem por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, transformando a educação em mercadoria. Esse governo cria as condições para uma lógica de Educação Superior próxima do ideário do mercado e de suas exigências. Dando curso a essa política, a finalidade era proporcionar um sistema de ensino superior diversificado, com foco na oferta de cursos aligeirados, voltados para o ensino desvinculado da pesquisa (CHAVES, 2010). Assim, as instituições de educação superior foram estimuladas a crescer respondendo aos novos desafios apresentados pelo mercado.

Em 2001, visando beneficiar as instituições privadas, foi criado o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), destinando verbas públicas para as IES privadas, bem como se estabeleceu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa, para o apoio à inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado. Nesse mesmo ano, as regras de organização da Educação Superior e de Avaliação foram alteradas, pelas disposições do Decreto nº 3.860/2001, que consolidou a expansão do ensino superior no Brasil.

Com a finalização do mandato do presidente FHC, foi iniciado outro momento importante no período de 2003-2016, representados pelos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Nesses períodos fica evidente a expansão das Universidades Federais por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008.

No governo do presidente Lula, no período 2003 a 2011, verificou-se uma expansão da educação superior, sendo criadas 14 novas universidades e 38 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). No caso das universidades federais, a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização dos Campi das universidades consolidadas e, em seguida, com a transformação e/ou criação de novas universidades. Os Campi foram instalados, na sua maioria, no interior do País, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local, regional e nacional. Essas novas instituições assumiram uma configuração na sua quase totalidade de instituições multicampi (FERREIRA, 2015).

Em 2004, em seu primeiro mandato, Lula criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de romper com a política de FHC baseada no ranqueamento das IES, propondo-se uma avaliação processual, considerada emancipatória (MARCELO; CHACON; CALDERON, 2015).

Nesse governo, tentou-se criar uma nova sistemática de avaliação que continuaria vinculada ao controle da qualidade da educação superior em expansão, mas não tendo mais como pressuposto a “mão invisível do mercado” como reguladora do sistema. Contudo, o projeto não se realizou e, finalmente, em 2008, com a instituição do “Conceito Preliminar de Cursos” e o “Índice Geral de Cursos”, consolidou-se a prática de avaliação estabelecida com a Reforma do Estado. O Sinaes foi criado em um momento em que a avaliação era um instrumento de controle, pelo mercado, da expansão privada da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2010)

A expansão da educação superior desse governo teve como objetivo expandir e interiorizar os Institutos e Universidades Federais, principalmente para os municípios populosos com baixa receita per capita, promovendo a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, ampliando as oportunidades de emprego, estimulando a permanência desses profissionais no interior do País, para, assim, tentar reduzir as desigualdades regionais e sociais, além de promover a competitividade do País (BRASIL, 2011).

Para Guimarães (2012), no atual contexto da educação superior brasileira em que se consolida o Sinaes, a avaliação alimenta a regulação. A ideia de regulação adotada, portanto, representa a ação do Estado que se realiza mediante um conjunto de processos instituídos por ele próprio, e, dentre esses, a avaliação se destaca como parâmetro para alimentar a função normativa e de controle.

No primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), verificou-se a continuidade do processo de expansão defendido a partir da interiorização das universidades federais mediante a organização multicami. Tais políticas estão priorizando a oferta da educação superior, principalmente no interior do país, com o objetivo de ampliar as oportunidades de empregabilidade e de dinamizar a economia local/regional para, nessa ótica, possibilitar a diminuição das desigualdades regionais e sociais, bem como potencializar a capacidade de competitividade do país. (FERREIRA, 2015). As políticas para a educação superior do governo Lula da Silva (2003-2010) e do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) beneficiaram tanto as IES públicas federais quanto as privadas.

O governo FHC, após a LDB de 1996, foi marcado pela explosão do número de matrículas das IES particulares, tendo o percentual de matrículas elevado de 60% para 70%, mostrando o crescimento no setor privado, e apresentou também uma queda no percentual de IES federais, de 21% para 15%. Já no governo Lula, considerando as políticas implantadas, as matrículas nas IES privadas não foram contidas, mas ocorreu um comportamento diferente do

apresentado pelo FHC: as matrículas em IES públicas federais tiveram um percentual de crescimento de 47,1%, enquanto as instituições privadas tiveram um aumento de apenas 45% (MARCELO; CHACON; CALDERON, 2015).

As políticas para a educação superior do governo Lula da Silva (2003-2010) e do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) assumiram a perspectiva da equidade social articulada à concepção de desenvolvimento econômico e social, de capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, ao priorizar a construção de campi de instituições federais de educação superior no interior do País, bem como a ampliação do acesso às IES privadas. As políticas para educação superior das instituições públicas desses governos possibilitaram o processo de expansão e de interiorização, bem como da internacionalização das universidades, mediante papéis que as aproximem principalmente das demandas econômicas produtivas (FERREIRA, 2015)

2.2.1 Características da Educação Superior Brasileira a partir da sua Expansão

Diante da crescente expansão da educação superior, conforme dados do Censo da Educação Superior/Inep (2015- 2017), especificados no Quadro 1 a seguir, observa-se que o sistema federal de educação superior registrou no ano de 2017, 35.380 cursos de graduação; em 2016, 34.366 cursos e em 2015, 33.501 cursos. Desses totais de cursos de graduação, o maior número de estudantes encontra-se na esfera privada, o que indica a manutenção da trajetória histórica do acesso à educação superior por meio das instituições particulares.

Quadro 1- Número de cursos e matrículas em cursos de graduação (2015-2017)

Ano	Categoria	Total		Bacharelado		Licenciatura		Tecnológico	
		Curso	Matrícula	Curso	Matrícula	Curso	Matrícula	Curso	Matrícula
2017	Pública	10.425	2.045.356	5.436	1.244.475	3.792	601.839	1.197	163.664
	Privada	24.955	6.241.307	15.667	4.417.876	3.480	987.601	5.808	835.625
2016	Pública	10.542	1.990.078	5.418	1.221.969	3.938	579.114	1.186	157.000
	Privada	23.824	6.058.623	14.764	4.327.767	3.418	941.380	5.642	789.229
2015	Pública	10.769	1.952.145	5.431	1.195.020	4.180	578.997	1.158	149.209
	Privada	22.732	6.075.152	13.823	4.321.131	3.449	892.933	5.460	860.933

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Censo da Educação Superior, disponibilizado no site do Inep

É inegável o aumento da participação de estudantes no nível superior. Em 2017, tem o registro de 8.286.663 estudantes. Entretanto, enquanto política de Estado, o que se espera é um crescimento do acesso à educação superior na rede pública de ensino, pois, atualmente, as matrículas continuam concentradas na rede privada. Esse movimento de crítica à necessária expansão da rede pública tomou força na reforma da educação superior, nas metas do Plano

Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 e passou a pressionar o governo por políticas de ampliação de vagas nas Universidades e Institutos Federais de Educação Superior. Com o PNE (2011-2020), a política educacional para a educação superior consiste na busca contínua de expansão por meio da diversificação da oferta, aumento das matrículas e racionalização dos recursos nas instituições públicas (GRIBOSKI, 2012).

Com a publicação do PNE para o período 2014-2024, percebe-se que continua com o foco na política de expansão na rede pública, quando estabelece na meta 12:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Levando em consideração o crescente número de novas instituições e de novos cursos de graduação a cada ano, as mudanças ocorridas nos processos de avaliação têm tido, por parte do Estado, a intenção de garantir a qualidade da educação superior ofertada no País, principalmente em tempos de expansão do acesso (GRIBOSKI, 2012). Diante dessa situação, é premente a necessidade de acompanhar a evolução da qualidade da educação superior, a partir da análise da ampliação da participação e das políticas de avaliação utilizadas para subsidiar o processo de regulação e supervisão realizado pelo Ministério da Educação (MEC).

2.3 UMA BREVE TRAJETÓRIA DA OFERTA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 436/2001, que trata dos cursos Superiores de Tecnologia-Formação de Tecnólogo, apresenta que, no Brasil, a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia, mesmo ainda sob outra denominação, foi iniciada na década de 1960. As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia (engenharias de operação e cursos de formação de tecnólogos, ambos com três anos de duração) surgiram, no âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público, em São Paulo, no final dos anos 1960 e início de 1970, apoiados pelas necessidades do mercado e respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Esses cursos visavam atender às demandas do paradigma industrial predominante da época (BRASIL, 2001).

A partir do Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969, as Escolas Técnicas Federais foram autorizadas a organizar e manter cursos profissionais superiores de curta duração, com a finalidade de proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondente às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. Assim, na década de 1970, prevaleceu o entendimento de que os cursos superiores de curta duração eram intermediários entre um curso técnico e um superior pleno, tendo como objetivo formar profissionais mais voltados à operação e gestão do que à concepção. Em 1973, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 1.060/73 estabeleceu a nomenclatura atual de cursos superiores de tecnologia, conduzindo a formação de tecnólogo (MACHADO, 2008).

Em 1979, o Ministério de Educação (MEC) mudou a política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos das instituições públicas federais, cursos estes que deviam primar pela sintonia com o mercado e o desenvolvimento tecnológico. Assim, a partir de 1980 muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita por meio de instituições privadas, nem sempre por vocação, mas para aumentar o número de cursos superiores oferecidos, visando futura transformação em universidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, aprovada por meio do Parecer CNE/CP nº 29/2002:

É importante registrar que as experiências pioneiras em termos de implantação de cursos superiores de tecnologia, excluindo o caso do curso de engenharia de operação, se deram basicamente no Estado de São Paulo, no início dos anos 70, em cinco instituições não federais de ensino superior, todas com base nos Artigos 18 e 23 da Lei Federal nº 5.540/68, a saber: dois cursos na Fundação Educacional de Bauru (1970); um curso na Faculdade de Engenharia Química de Lorena, da Fundação de Tecnologia Industrial (1971); cinco cursos na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (1971); um curso na Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, do mesmo Centro (1971); quatro cursos na Faculdade de Tecnologia da Universidade Mackenzie (1971) e três cursos nas Faculdades Francanas, da Associação Cultural e Educacional de Franca (1972).

Posteriormente, pelo Decreto Federal nº 97.333/88, de 22/12/88, foi autorizada a criação do primeiro curso superior de tecnologia em hotelaria, ofertado pelo Senac de São Paulo, na cidade de São Paulo e no Hotel-Escola Senac de Águas de São Pedro. A partir desse pioneiro curso do Senac, outros se seguiram, do próprio Senac, do Senai e de outras instituições públicas e privadas de educação profissional em todo o País, diversificando, sobremaneira, a oferta de cursos superiores de tecnologia.

Conforme o Parecer CNE/CES nº 436/2001, houve mudanças no mundo do trabalho: novo cenário econômico, internacionalização nas relações de negócios e novas necessidades tecnológicas agregadas à produção e prestação de serviços. Como consequência, surge a necessidade de mão de obra com novas qualificações, impulsionando a educação para o trabalho atualizado e especializado, sendo necessário requalificar a mão de obra existente. A educação profissional visa, por conseguinte, permitir o acesso dos cidadãos às novas conquistas científicas e tecnológicas, de forma que o processo de aprendizagem passa a ser compreendido como um todo e não fragmentado como na educação tradicional (BRASIL, 2001).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, ocorreram as grandes mudanças no cenário organizacional do ensino superior no Brasil. Deve-se ressaltar que o momento de implementação da nova LDB foi simultâneo à ascensão do neoliberalismo no Brasil, fortalecendo novas orientações no campo da gestão das organizações e da oferta de serviços públicos. Tomada como a “base do novo estilo de desenvolvimento”, a educação é a meta prioritária no primeiro mandato do governo FHC, com o objetivo de inserir o País no mundo globalizado. Articulando as condições proporcionadas pela LDB nº 9394/1996 e a orientação neoliberal do período Fernando Henrique Cardoso, consolidou-se o discurso da necessidade de flexibilizar as possibilidades de oferta de ensino superior (VOLTZ, 2018, p. 118).

Nesse contexto, outros tipos de Instituições de Ensino Superior são criados, como os Centros Universitários, que gozam de certa autonomia. Além disso, é editado o Decreto nº 2.208/97, que regulamenta a educação profissional no Brasil. Esse dispositivo apresenta em seu artigo terceiro que:

A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; **III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico** (grifo nosso).

Observando ainda o Parecer CNE/CES Nº436/2001, o qual define que os cursos superiores de tecnologia podem ser ministrados por Universidades, Centros Universitários, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas e Isoladas e Institutos Superiores e serão objeto de processos de autorização e reconhecimento, as Universidades e Centros Universitários, no gozo das atribuições da autonomia, poderão criá-los livremente. Aos

Centros de Educação Tecnológica pretendeu-se estender algumas atribuições da autonomia, como a de livre criação de cursos superiores de tecnologia, o aumento e diminuição de suas vagas e, bem assim, a suspensão de seu funcionamento.

No ano 2000, a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, incluindo instruções para sua organização. Após dois anos de discussão, com audiências públicas, o CNE foi favorável à proposta, destacando que a oferta desse curso deveria ser incorporada à legislação do Ensino Superior e em 2002, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 29/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, ressaltando as características dos cursos superiores de Tecnologia e o potencial de sucesso desse tipo de formação pela curta duração e pela sintonia com o mercado de trabalho.

Outro dispositivo legal é a Resolução CNE/CP nº 3 de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia e estabelece em seu Art. 1º para esse nível de ensino o objetivo de garantir aos cidadãos o direito de aquisição de competências profissionais que os tornem aptos à inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, 2002).

O Parecer CNE/CP nº 29/2002 define os cursos superiores de tecnologia da seguinte forma:

Os cursos de graduação em tecnologia, por sua vez, são cursos regulares de educação superior, enquadrados no disposto no Inciso II do Artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade.

Em atendimento ao Decreto nº 5.773/2006, foi elaborado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, tendo a sua primeira edição publicada em 2006, com 98 denominações de cursos; em 2010, foi publicada a segunda edição, ampliando para 113 denominações; em 2016 ocorreu a publicação da terceira edição, elevando para 134 denominações de cursos. É mister destacar que este documento traz informações importantes

sobre o perfil profissional do tecnólogo e sobre a organização da oferta do curso, sendo utilizado para subsidiar os procedimentos regulatórios referentes aos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), além de ser um guia de informações para orientar estudantes, educadores, sistemas e redes de ensino, instituições ofertantes, entidades representativas de classe, empregadores e o público em geral acerca desses cursos.

Por fim, a curta duração dos CST, de dois a três anos, tem sido, sem dúvida, um fator responsável pela sua expansão e pelas transformações recentes na estrutura do ensino superior brasileiro nos últimos anos. Entretanto, essa duração seria também causa de estigmas preconceituosos que demarcaram a história da educação profissional brasileira e os fazem serem vistos como cursos de segunda classe, com baixo prestígio. Tal conceito está, também, associado à incompreensão acerca da importância da formação tecnológica no mundo do trabalho atual e da necessidade de uma mudança paradigmática da forma de desenvolvê-la.

O elitismo educacional que ainda perdura no Brasil está acostumado a associar conhecimentos e habilidades aplicados a trabalho manual, sendo considerado de menor valor para a sociedade. Por outro lado, o predomínio de uma concepção tecnicista insiste em considerar que educação profissional e tecnológica se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos (MACHADO, 2008).

2.4 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.4.1 Constituição do Campo de Avaliação no Âmbito Educacional

A avaliação no contexto educacional, em razão das graves limitações econômicas, passou a ter um grau expressivo de importância na agenda política dos governos, centrada na estruturação e na gestão do setor público, e especificamente da educação. Segundo Dias Sobrinho (2003, p.14), “não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação”. A avaliação está presente em vários locais, com enfoques e concepções específicos, entretanto é na educação que ganha relevância, produzindo efeitos, não só na prática pedagógica, mas seu uso também se tornou um campo de estudo.

Para compreender a constituição do campo da avaliação, os autores Stufflebeam e Shinkfield (1987 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 16-24) classificam em cinco períodos básicos, a saber (Quadro 2):

Quadro 2- Sistematização dos períodos básicos da avaliação

Período da avaliação	Autores relevantes	Características
Primeiro período da avaliação (Últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX)	Binet Rice Thorndike	-Confunde-se com medição e se insere basicamente no campo da psicologia. -Avaliação técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.
Segundo Período da avaliação (1934)	Tyler	-Os Objetivos educacionais constituem o centro da avaliação. -Preocupação com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições. -Avaliação como um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo.
Terceiro Período da avaliação (1946 a 1957)	Tyler	- Designada era da inocência. - Caracterizado pelo descrédito da avaliação e da educação. -Significativo desenvolvimento de instrumentos em testes de alcance nacional e estadual.
Quarto Período da avaliação (1958-1972)	Robert Kennedy Cronbach Scriven	- Grande efervescência ao campo da educação. - Avaliação como parte obrigatória da educação e, mais tarde, dos programas sociais. - As decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. - Decisão para a melhora de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa (amplia as dimensões da avaliação). - Distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa.
Quinto Período da avaliação ou período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação (1973)	Cronbach Scriven	- Área de muitas práticas e um importante objeto de estudo. - A avaliação ganha importância e visibilidade para além das salas de aula e das instituições educacionais. - Surge a meta-avaliação. - Desloca o seu centro dos objetivos para a tomada de decisões. - Paradigma científico positivista é questionado e assiste-se a um incremento dos enfoques de caráter qualitativo. - Avaliação como um julgamento de valor.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do livro de Dias Sobrinho (2003)

A partir desse cenário, nota-se que a avaliação, inicialmente, foi voltada para aprendizagem, restringindo-se à sala de aula, por meio da verificação de rendimentos individuais, testes e instrumentos, que em seguida foi focando nos currículos em função dos objetivos escolares e, depois, foi agregando a categoria de julgamento de valor, com abertura para a negociação e participação. Assim, é importante destacar que a avaliação no seu histórico de constituição se tornou mais democrática, mas não perdeu a dimensão técnica e positivista.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 18), a avaliação educacional só surgiu a partir de 1934, e que nos últimos anos tem sido cada vez mais importante o papel da avaliação não somente nesse campo, mas em vários outros campos de domínio do Estado. A avaliação

ultrapassa o espaço da sala de aula, com abrangência de todas as produções sociais das políticas públicas, especialmente as educacionais. Nessa área, a avaliação tem um enfoque pedagógico e ganhou uma densidade política, sendo utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo.

Observa-se ainda que para cada período apresentado no quadro acima, a avaliação assume um significado que muda de acordo com o paradigma de cada contexto. O processo de avaliação se torna cada vez mais complexo, em razão de considerar insuficientes os procedimentos descritivos e indicam que para os elementos humanos, psicossociais, culturais e políticos não há consensos e os entendimentos precisam ser estabelecidos. Assim, a avaliação passa a agregar a negociação como um dos seus valores e procedimentos essenciais, ou seja, todos os passos da avaliação devem ser dialogados pelos interessados.

Para Dias Sobrinho (2003), existe na avaliação, além de questões técnicas, também questões éticas e políticas. Foi a partir de 1960 que ocorreu essa mudança paradigmática, ou seja, da visão tecnológica e objetivista da avaliação para uma perspectiva com papéis valorativos, dinâmicos e políticos, estabelecendo, assim, o conflito na avaliação, por meio das diferentes epistemologias.

Diante da complexidade e das contradições presentes da avaliação, Dias Sobrinho (2003, p. 29-34), baseado em Ernest House (1994), apresenta outra maneira de aproximação da compreensão do campo da avaliação, a partir dos enfoques esquematizados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Sistematização dos enfoques da avaliação

Enfoque	Características
Análise de sistemas	Consiste em medir os resultados utilizando as pontuações de testes educacionais.
Objetivos comportamentais	Empenha-se em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas.
Decisão	A avaliação é o processo de delimitar, obter e proporcionar informação útil para julgar possíveis decisões alternativas.
Sem objetivos definidos	Em vez das intenções, interessam os resultados. Independentes dos objetivos dos produtores ou responsáveis, importam as necessidades dos usuários.
Estilo da crítica de arte	A crítica é qualitativa: traduz as qualidades essenciais, percebe as sutilezas e sua articulação com o geral, evidencia os aspectos significativos de uma situação ou um objeto.
Revisão profissional	Consiste sobretudo em dar fé pública das qualidades de uma instituição que capacita profissionais e da própria formação oferecida por ela, segundo critérios da área. Requer a autoavaliação.
Estudo de caso ou negociação	Busca identificar e compreender as visões que os indivíduos envolvidos em um programa têm a respeito dele.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do livro de Dias Sobrinho (2003)

No campo da avaliação, são várias as categorias para definir os enfoques, entretanto, o importante é saber que podem existir outros modelos além desses especificados acima, bem como compreender que eles não são neutros, ou seja, as avaliações podem representar a junção de vários enfoques, vai depender das necessidades e do objetivo do seu uso. Essa categorização nos permite entender a realidade complexa e conflituosa da avaliação, que é permeada de interesses e concepções diferentes. De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 46), “O predomínio de um enfoque sobre o outro é mais uma questão de poder”. Nesse sentido, há o envolvimento que extrapola as questões técnicas, e estão incluídas as dimensões políticas e éticas.

É importante deixar claro que o ato de avaliar, para MacDonald (1991, *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47), é “Em educação, o processo de aquisição de informação, normalmente para administradores e professores, sobre os efeitos e valores das atividades educativas”. Outros autores, como House (1992 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 49), definem “a avaliação como função de poder”. Já Stainer Kvale (1992, *apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p. 49) diz que “a avaliação implica o poder de determinar o valor de algo”. Assim, são muitos os conceitos que identificam o significado da avaliação, sendo esta concebida e praticada de diversas maneiras, tendo a determinação do juízo de valor por muitos estudiosos como essencial no processo de avaliação.

Para Ristoff (2005), as definições de avaliação ganham nuances próprias da seguinte forma:

[...] a partir do Paiub que definiu a avaliação com um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento de gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor... a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de autocritica (p. 25).

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 52), existem a avaliação formativa, que é centralizada no processo com introdução de modificações, e a avaliação somativa, a qual leva em consideração a classificação de indivíduos, grupos ou instituições, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados.

Nessa mesma perspectiva, Barreyro e Rothen (2006) sintetizam as concepções da avaliação em duas vertentes: as que permitem identificar a avaliação como controle, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional, e as com função formativa/ emancipatória, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições.

Ao observar os teóricos acima, fica explícito que as finalidades da avaliação poderão assumir funções distintas, conforme os tipos de interesses de quem a executa, e, assim, a avaliação também é vista por alguns autores com a função social, sendo enfatizada por Dias Sobrinho (2008) da seguinte forma:

[...] os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação. Fundamentalmente, são os sentidos da formação dos cidadãos e os impactos na construção da sociedade democrática que sobretudo devem estar em questão (p. 200).

No âmbito da Educação Superior, Dias Sobrinho (2008) também afirma que:

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 auto-regulação, 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 (p. 201).

Diante desse contexto, é necessário entender a avaliação de cursos de graduação a partir de duas visões: instrumento de controle dos resultados obtidos na avaliação *in loco*; e a compreensão da avaliação no sentido da função social e pedagógica que se relacionam em prol da formação de uma sociedade democrática baseada na oferta da educação superior com qualidade.

2.4.2 Constituição do Campo de Avaliação no Âmbito da Educação Superior

Em se tratando da avaliação da Educação Superior brasileira, a primeira experiência abrangente ocorreu em 1983, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), o qual visava avaliar a gestão e a produção e disseminação de conhecimentos produzidos pelas IES, por meio de pesquisa com questionários para o corpo docente, discente e gestores, além de estudos sobre os impactos da reforma, registrando, assim, uma das primeiras experiências no sentido da avaliação (BRASIL, 2009). Tendo recebido pouco apoio político da burocracia do MEC, este programa foi desativado em 1984.

Com o advento da Nova República, em 1985, foi criada no Ministério da Educação (MEC) uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para Reforma da Educação Superior (Geres), utilizando uma concepção de

avaliação regulatória (BRASIL, 2009). Nesse período, já se vislumbrava a realização da avaliação dos cursos de graduação por comissões de especialistas.

Em 1993 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o referido programa concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa (BRASIL, 2009). Também ganhou realidade em 1995-1996 o Exame Nacional de Curso (ENC) ou “Provão”, no qual todos os alunos (ou amostra deles) eram submetidos a testes padronizados, visando avaliar o desempenho dos estudantes, sendo extinto em 2003, após reformulações. Posterior ao Provão, surgiu a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), visando avaliar as condições de oferta dos cursos. A década de 1990 pode ser chamada de a “década da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.74).

Para Barreyro e Rothen (2014), o Paiub e o Provão, nos anos de 1990, representaram dois paradigmas diferentes de avaliação: formativa e somativa. A primeira é aquela que é realizada ao longo do processo, com a participação dos atores, e que, de acordo com a concepção do Paiub, deveria considerar toda a instituição, com a possibilidade de alcançar *status* emancipatório. Já a avaliação somativa, que verifica os resultados alcançados ao final do processo (na concepção do Provão, aplicando um exame final aos alunos formandos), apresenta um viés regulatório devido à utilização dada aos seus resultados.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), a organização de todo o processo avaliativo.

Segundo Polidori, Marinho-Araújo, Barreyro (2006, p. 430), o Sinaes foi criado com uma proposta mais abrangente que a política de avaliação da educação superior anterior, “com o objetivo de mudar esta forma de olhar a educação superior, e na proposta de desenvolver um sistema amplo, integrado e que envolvesse as instituições de ensino superior na sua globalidade [...]”.

O Sinaes tem um importante papel de avaliar a graduação ressaltando os aspectos indutores da melhoria da qualidade da educação superior e da formação acadêmica dos estudantes brasileiros. As avaliações realizadas no âmbito desse sistema aferem a qualidade das Instituições de Educação Superior (IES), de cursos de graduação e de desempenho de estudantes.

A avaliação das instituições busca identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. No caso dos cursos de graduação, a avaliação tem como objetivo verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores de avaliação *in loco*. O resultado das avaliações possibilita traçar um panorama da educação superior brasileira.

Para Barreyro (2004, p. 14), o Sinaes é uma lei conseguida depois de um processo de construção que considerou a história da avaliação das IES do Brasil e que levou quase um ano de avanços e retrocessos. Dessa forma, o modelo neoliberal de avaliação para a regulação pelo mercado (Provão) foi substituído por um novo modelo, baseado na avaliação formativa.

Segundo Dias Sobrinho e Ristoff (2000), o processo de reflexão desencadeado pela avaliação tem como consequência levar-nos a assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e da gestão acadêmica e científica da instituição.

Então, é necessária a institucionalização da avaliação como parte de um processo de reflexão e tomada de decisões. Compreendem que as instituições devem assumir a avaliação como parte da sua cultura, que reconheçam a avaliação como parte de seu cotidiano, constituindo-se, assim, num instrumento efetivo para iluminar a construção de uma nova concepção de instituição na sociedade brasileira.

Garantir a qualidade é uma expressão que designa o ato formal de certificação de uma instituição ou programa, para efeitos de informação pública e fins burocrático-jurídicos. A garantia de qualidade é dada pelos Estados nacionais, e, crescentemente, por agências transnacionais criadas para tais fins. Os governos aumentam os controles e os sistemas de “garantia de qualidade” e cada vez mais empregam indicadores objetivos de desempenho (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 12-13 *apud* SCHEFFER, 2007).

Para Trindade (2005), a universidade como instituição social somente realiza plenamente a sua missão acadêmica e social se mantiver um equilíbrio entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade. Daí a importância de um sistema de avaliação institucional que permita periodicamente verificar se ela está cumprindo com qualidade sua missão acadêmica e social.

Neste sentido, na visão de Pinto, Mello, Melo (2016, p. 92), o Sinaes representa uma concepção de avaliação que se constitui em um instrumento de políticas educacionais, voltadas para a construção e consolidação da qualidade.

Ao longo do período de implantação do Sinaes, ocorreram modificações significativas, via Portaria do MEC e em 2008, foram criados o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), constituído pelos resultados do ENADE e por um conjunto de insumos (qualificação docente, regime de trabalho), planejamento do ensino e infraestrutura) e o Índice Geral de Cursos (IGC), de acordo com a metodologia estabelecida pelo Inep. Segundo Barreyro e Rothen (2014), essa implantação tinha a finalidade de influenciar a qualidade dos cursos, mas foi alvo de crítica por motivos de natureza técnica e descaracterização do Sinaes, limitando as vistas *in loco* para os cursos que obtivessem um CPC menor que 3. Assim perdendo o caráter formativo da avaliação e voltando à lógica de obter resultados para ranqueamento e regulação do sistema.

Ao observarmos a trajetória histórica da legislação, identificamos que esses dispositivos legais trouxeram significativas transformações para a estruturação da educação superior no Brasil, destacando os processos avaliativos como instrumentos impulsores da qualidade do ensino e que contribuem para os processos de regulação e validação de cursos e de Instituições de Ensino Superior. Assim, percebe-se que o Sinaes é um aperfeiçoamento dos sistemas citados acima, possuindo elementos de caráter regulatório, mas permitindo uma sistemática de avaliação formativa. Guimarães (2012) afirma que:

Na atualidade, percebe-se uma mudança importante nas concepções e nos modelos de avaliação implementados, o que fica ainda mais evidente quando analisamos o modelo que configura o Sinaes, criado na gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em continuidade à ênfase que vinha sendo dada no governo anterior. O que se percebe nesse cenário é um importante debate sobre diferentes modelos de avaliação a serem adotados, pelo menos no nível do discurso. A concepção de avaliação como regulação tem avançado para uma discussão acerca da necessidade de construção de um modelo de avaliação formativa numa perspectiva que afirma privilegiar a participação dos atores envolvidos em que se prega o uso da avaliação apenas como subsídio para a regulação do setor, bem como para os processos de gestão das IES. Nessa segunda proposta significa dizer que avaliação e regulação são coisas diversas, não devendo ser confundidas (p. 42).

Na perspectiva da função da avaliação como regulação, Dias Sobrinho (2008) enfatiza que:

A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação. O controle apresenta dois aspectos: um pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. Este

aspecto poderia ser definido como um modelo que leva à regularização. Aí se trata de uma concepção estreita que se limita a realizar a conformidade com uma norma, de refazer algo para conformá-lo à “normação”. A outra dimensão se refere à regulação, aqui entendida num sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades (p. 204).

De acordo com o Decreto nº 9.235/2017, legislação que regulamenta a educação superior no Brasil, também conceitua a regulação e avaliação no âmbito do sistema federal de ensino em seu artigo 1º, § 1º § 3º da seguinte forma:

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

A partir desse ponto de vista, pode-se dizer que o processo de avaliação é diferente da regulação, entretanto, existe uma relação muito forte, à medida que os resultados da avaliação servem de referencial básico para a regulação e supervisão pelo MEC. Assim, é possível afirmar ainda que, com a avaliação, os cursos podem utilizar os resultados das avaliações obtidas por meio das Comissões *in loco*, como parte de uma etapa que busca melhorar os indicadores e, conseqüentemente, levar ao desenvolvimento do curso e não apenas a seu controle e regulação.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos, indicando os passos desenvolvidos durante o processo da pesquisa, tais como: o tipo da pesquisa, os instrumentos de coleta; local da pesquisa, participantes desta; e a técnica de análise e interpretação dos dados.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, por melhor responder aos objetivos de estudo desta pesquisa. De acordo com Minayo (2009):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (p. 21).

Para tornar mais clara a prática de uma pesquisa qualitativa, Minayo (2009) divide o processo desse trabalho científico em três fases, conforme organização do Quadro 4 a seguir:

Quadro 04- Divisão do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa

Fases	Tipos	Conceitos
1	A fase exploratória	Consiste na produção do projeto de pesquisa, com definição dos elementos necessários aos seu desenvolvimento (objeto de pesquisa, fundamentação teórica e metodológica, hipótese ou pressupostos, instrumentos de operacionalização do trabalho, cronograma de ação, espaço e da amostra da pesquisa).
2	O trabalho de campo	É uma fase central para o conhecimento da realidade. Leva para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira fase. Combina instrumento de observação, entrevistas ou outras modalidades de interlocução com os pesquisados.
3	Análise e tratamento do material empírico e documental	Momento de analisar, compreender e interpretar os dados empíricos, de acordo com a teoria que fundamentou o projeto, subdividido em: ordenação dos dados; classificação dos dados; e análise propriamente dita.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do livro de Minayo (2009)

Ainda sobre a abordagem desta pesquisa, os autores Bodgan e Biklen (1982 *apud* ANDRÉ, 1986, p. 13) descrevem que “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Como estratégia desta pesquisa, foi escolhido o estudo de caso que, para Stake (1995 *apud* ANDRÉ, 2011, p. 18), “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Há ainda o que Stake denomina de “estudo de caso coletivo, quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários [...]” (ANDRÉ, 2011, p. 20). Nessa direção é que se aproxima esta pesquisa, uma vez que o estudo analisa as contribuições da avaliação *in loco*, pertinente à política do Sinaes, no âmbito de quatro cursos superiores de Tecnologia.

3.2 CAMPO E CURSOS SUPERIORES SELECIONADOS PARA A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, no *Campus* Recife, em razão de três motivos: 1) por ser o *Campus* com o maior número de cursos superiores de tecnologia do IFPE; 2) por contemplar os cursos superiores de Tecnologia mais antigos da Instituição; 3) por possuir cursos superiores de tecnologia que já passaram mais de uma vez pelo processo de avaliação *in loco* do Inep/MEC.

Inicialmente, foi pensado em pesquisar os cinco cursos superiores de tecnologia existentes no IFPE-*Campus* Recife, entretanto, após coletar informações sobre as visitas externas de avaliação realizada pelo Inep/MEC, verificou-se a situação constante no Quadro 5, ilustrado a seguir.

Quadro 05- Dados das avaliações *in loco* dos Cursos Superiores de Tecnologia

Curso Superior de Tecnologia	Reconhecimento de Curso			Renovação de Reconhecimento de Curso		
	Relatório de Avaliação <i>In Loco</i>	Período	CC*	Relatório de Avaliação <i>In Loco</i>	Período	CC
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	NÃO	-	-	NÃO	-	-
Design Gráfico	NÃO	-	-	SIM	02/05/12 a 05/05/12	3
					18/05/16 a 21/05/16	4
Gestão Ambiental	NÃO	-	-	SIM	22/03/2017 a 25/03/2017	4
Gestão de Turismo	SIM	30/11/11 a 03/12/11	4	SIM	03/04/16 a 06/04/16	4
					06/02/19 a 09/02/19	4
Radiologia	SIM	25/09/11 a 28/09/11	4	NÃO	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo Sistema e-MEC

* Conceito de Curso

A partir do cenário apresentado no Quadro 1, observa-se que dos cinco cursos superiores de tecnologia ofertados pelo *Campus* Recife, quatro possuem relatórios de avaliação *in loco* disponibilizados no Sistema e-MEC, sendo o Curso de Design Gráfico com dois relatórios de Renovação de Reconhecimento de Curso; Gestão Ambiental com um relatório de Renovação de Reconhecimento de Curso; Gestão de Turismo, um relatório de Reconhecimento de Curso e dois de Renovação de Reconhecimento de Curso e o cursos de Radiologia com um relatório de Reconhecimento de Curso.

A partir desse contexto, e considerando que o relatório de avaliação fará parte da análise documental, justifica-se o critério de redução da utilização de cinco para quatro cursos na pesquisa, a qual permitirá interagir com os docentes e coordenadores dos cursos que participaram da sistemática de avaliação *in loco* realizada pelo MEC/Inep.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto aos procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa para a coleta de dados, foi realizada a entrevista semiestruturada com nove professores (de um total de 80 professores que atuaram nos cursos superiores de tecnologia no período das avaliações *in loco*), selecionados a partir do critério de maior tempo de vínculo ininterrupto do docente com o curso e que pelo menos um docente por curso tenha participado do Núcleo Docente Estruturante (NDE), além dos quatro coordenadores de curso que atuaram no momento das avaliações acima especificadas.

Rosa e Arnold (2006) afirmam que:

A entrevista como uma técnica de coleta dos dados não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (p. 17).

Para Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Convém, portanto, destacar que esse dispositivo permite aprofundar pontos que deseja alcançar nas entrevistas e requer cuidados, atitudes éticas e compromisso na estratégia de atingir a fidedignidade dos resultados, sendo fundamental possuir respaldo teórico. Com a entrevista, podem-se realizar “correções necessárias solicitando esclarecimentos e adaptações

que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para a realização da entrevista semiestruturada, foram construídos quatro roteiros com perguntas abertas, um para cada curso (Apêndices A, B, C e D), tendo em vista a necessidade de especificar as informações dos dados das avaliações. Foi utilizado o mesmo instrumento para os coordenadores de curso e professores, como forma de obter informação para a mesma pergunta por meio de olhares diferentes.

Para a realização desta pesquisa no âmbito do IFPE foi dada anuência pela Magnífica Reitora da Instituição, por meio do processo nº 23294. 010764.2019-79. Considerando que o objeto de estudo não envolveu seres humanos, apenas entrevistas com um número pequeno de docentes, não foi necessário o envio do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFPE. As entrevistas foram gravadas após autorização dos participantes da pesquisa, com assinatura do Termo de Consentimento e realizadas em locais agendados antecipadamente.

Simultaneamente, foram feitas pesquisas bibliográficas, considerando a literatura pertinente, tais como livros e artigos de periódicos e a análise documental de 12 Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia, no que diz respeito à dimensão didático-pedagógica; Regulamentos Institucionais relativos ao funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado de Curso, para fins de análise das atribuições desses Órgão no processo de avaliação *in loco*, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Orientações Gerais para elaboração de Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação (Bacharelado e Tecnológico) no sentido de observar às exigências do processo de reformulação dos cursos; 07 Relatórios dos resultados das avaliações *in loco* do MEC/Inep, pontuando as fragilidades e potencialidades dos resultados na incorporação de adequações/ melhorias do curso, 25 Atas de reuniões dos NDEs, 43 Atas de reuniões dos Colegiados de Curso e 04 atas de reuniões não identificadas dos Cursos Superiores de Tecnologia selecionados na pesquisa, buscando elencar as ações dos cursos a partir dos resultados das avaliações.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para organização e tratamento dos dados, foi considerada como referência a técnica de análise temática que compõe a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. De forma geral, com a análise de conteúdo pode-se descobrir o que está por trás de diversas fontes de dados, interpretando além das aparências do que está sendo comunicado.

Ainda ancorados em Bardin (1977), foi realizado, para a análise do material estudado, um processo de categorização temática para definição das unidades de registros. Nessa fase, foi feito o processo de definição das categorias empíricas à luz do referencial teórico. Esse processo de categorização proporcionou a construção de reflexões analíticas sobre as condições de produção do objeto de análise desta pesquisa.

De uma forma geral, pode-se assinalar que a análise de conteúdo contempla cinco fases que se inter-relacionam: preparação das informações; transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação dos dados.

Nesse contexto, com o objetivo de tornar mais compreensível a sequência das etapas identificadas na técnica de análise de conteúdo, estão sistematizados, no Quadro 6 a seguir, os procedimentos metodológicos que foram percorridos nesse processo.

Quadro 6- Sistematização dos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo a partir da perspectiva qualitativa proposta por Bardin

Procedimentos	Descrição
1º	Decompor o material a ser analisado em partes (o que é partes vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto escolhido).
2º	Distribuir as partes em categorias.
3º	Fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise).
4º	Fazer inferências dos resultados (lançando-se mãos de premissas aceitas pelos pesquisadores).
5º	Interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do livro de Minayo (2009)

4 APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Esta seção contextualiza o campo da pesquisa a partir de um breve histórico da oferta de cursos superiores de tecnologia no IFPE.

4.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO IFPE

A criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) se deu pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aglutinaram os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas e as Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às universidades federais.

Nesse contexto, a constituição do IFPE ocorreu no final de 2008, com a adesão das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão e a construção *dos campi* de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns, que se integraram ao antigo Cefet-PE, unidades de Recife, Ipojuca e Pesqueira. Com a terceira fase de expansão, no ano de 2014, o IFPE ganhou mais sete unidades, constituindo-se os seguintes *campi*: Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão, Olinda, Palmares e Paulista, totalizando, assim 16 *campi*.

O IFPE é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas, observando o princípio da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A implantação do IFPE se deu no âmbito das políticas nacionais de expansão da Educação Profissional e Tecnológica implantada pelo Governo Federal a partir de 2008. Com a definição da nova institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, foram ampliadas suas finalidades, características, objetivos e estrutura organizacional. No que se refere às finalidades e características, é importante observar o disposto no Art. 6º da referida lei 11.892/2008:

I- ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II- desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III- promover a integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV- orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI- qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII- desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII- realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Art. 6º da Lei nº 11.892/2008).

Em relação à Educação Superior, o inciso IV do Art. 7º da Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estabelece os seguintes objetivos:

VI - Ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Em consonância com os objetivos estabelecidos pela política pública que criou a Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE, correspondente ao quadriênio 2014-2018, destaca que:

A função social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco é promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda as demandas sociais e que impulse o desenvolvimento socioeconômico da região, considerando a formação para o trabalho a partir de uma relação sustentável com o meio ambiente. Para tanto, deve proporcionar condições igualitárias de êxito a todos os cidadãos que constituem a comunidade do IFPE, visando à inserção qualitativa no mundo socioambiental e profissional, fundamentado em valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura de paz (IFPE, 2014, p. 116-117).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2014), também, estabelece que a missão do IFPE:

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2014, p. 28).

A atuação do IFPE na dimensão do Ensino sedimenta o princípio da verticalização, possibilitando o diálogo e a articulação entre os seus vários níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica à pós-graduação. Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco atua nas seguintes áreas: Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Cursos Integrados Regulares e Proeja e Subsequentes); Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; Educação Superior: Cursos Superiores de Tecnologia, Cursos de Licenciatura, Cursos de Bacharelado, Cursos de Pós-graduação *lato sensu* de Aperfeiçoamento e Especialização e Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado. (PDI, 2014-2018)

Em se tratando da oferta de cursos de graduação, seu início no IFPE foi em 1999, por meio do Decreto S/N de 18/01/1999, momento em que a Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE) foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE), ampliando seu portfólio de cursos e passando também a atuar na Educação Superior, com cursos de formação de tecnólogos, ou seja, a oferta teve início antes da Lei de criação do IFPE (PDI, p. 25, 2014-2018). A seguir, um quadro com apresentação de todos os cursos superiores ofertados pelo IFPE, no período de 2000 a 2020:

Quadro 7- Dados dos cursos superiores do IFPE (2001-2020)

Campus/Código e-MEC	Nome do Curso/ Código e-MEC	Grau	Início do Curso
Afogados da Ingazeira (1100849)	Licenciatura em Computação (1465870)	Licenciatura	2019
	Engenharia Civil (1518423)	Bacharelado	2020
Barreiros (150455)	Agroecologia (1153786)	Tecnológico	2011
	Química (1127374)	Licenciatura	2011
Belo Jardim (1054900)	Música (1153094)	Licenciatura	2011
	Engenharia de Software (1518423)	Bacharelado	2020
Cabo de Santo Agostinho (1102678)	Administração (1475096)	Bacharelado	2019
	Hotelaria (1475067)	Tecnológico	2019
	Engenharia Ambiental e Sanitária (1518449)	Bacharelado	2020
	Gastronomia (1486118)	Tecnológico	2020
Caruaru (1056271)	Engenharia Mecânica (1166022)	Bacharelado	2012
Garanhuns (1078153)	Engenharia Elétrica (1376231)	Bacharelado	2017
	Análise e Desenvolvimento de Sistema (1486980)	Tecnológico	2019
Igarassu (1093498)	Gestão da Qualidade (1443506)	Tecnológico	2018
	Administração (15186540)	Bacharelado	2020
	Sistema para Internet (1518660)	Tecnológico	2020
Ipojuca (150454)	Química (1128010)	Licenciatura	2011
	Engenharia Mecânica (1486118)	Bacharelado	2019
Jaboatão dos Guararapes ()	Análise e Desenvolvimento de Sistema (1525384)	Tecnológico	2020
Paulista (1102499)	Processos Gerenciais (1475623)	Tecnológico	2019
	Análise e Desenvolvimento de Sistema (1486981)	Tecnológico	2019
Pesqueira (5596)	Matemática (100690)	Licenciatura	2007
	Física (1122775)	Licenciatura	2010
	Enfermagem (1153787)	Bacharelado	2011
	Engenharia Elétrica (1376231)	Bacharelado	2017
Recife (1000181)	Design Gráfico (71167)	Tecnológico	2000
	Análise e Desenvolvimento de Sistema (48231)	Tecnológico	2001
	Gestão Ambiental (48229)	Tecnológico	2001
	Gestão de Turismo (112084)	Tecnológico	2007
	Engenharia Civil (115250)	Bacharelado	2008
	Radiologia (85635)	Tecnológico	2004
	Geografia (1153463)	Licenciatura	2011
	Engenharia Mecânica (1369464)	Bacharelado	2017
Vitória de Santo Antão (150452)	Química (1126881)	Licenciatura	2011
	Agronomia (1166279)	Bacharelado	2012
Educação a Distância (EAD)	Matemática (123356)	Licenciatura	2007
	Gestão Ambiental (100746)	Tecnológico	2007
	Geografia (1129627)	Licenciatura	2010

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Sistema e-MEC e dos Projetos Pedagógicos de Curso

A partir da sistematização da oferta dos cursos superiores do IFPE, há de se observar que a oferta desse nível de ensino teve início no ano 2000, com o Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico no *Campus* Recife, à época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Cefet-PE). No ano 2001, passou a ofertar os Cursos

Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e Análise e Desenvolvimento de Sistemas; em 2004, o curso Superior de Tecnologia em Radiologia; em 2007, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, e passou a atuar na modalidade de Educação a distância com o curso superior de tecnologia em Gestão Ambiental, além de implantar o curso de Licenciatura em Matemática no *Campus* Pesqueira e na modalidade a distância.

A partir da criação dos Institutos Federais, o IFPE ampliou sua oferta na Educação Superior, atendendo a sua Missão e Função Social. Nesse sentido, além dos cursos tecnológicos, a instituição vem ofertando os bacharelados e licenciaturas (presenciais e a distância). No âmbito do *Campus* Recife, local onde foi desenvolvida esta pesquisa, são ofertados os Cursos Superiores de Tecnologia em Design Gráfico, Gestão Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Radiologia e Gestão em Turismo. Oferece, ainda, cursos de Licenciatura em Geografia e os Bacharelados em Engenharia Civil e Engenharia Mecânica.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo estão explicitadas as descrições, análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa. O mesmo se encontra organizado em quatro subcapítulos, a saber: 6.1 apresenta o cenário dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE a partir do “Olhar Externo”; 6.2 apresenta os procedimentos de avaliação no âmbito do Sinaes; 6.3 descreve os resultados da avaliação *in loco* dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE-Campus Recife, relativas à Dimensão Didático-pedagógica, a partir do “Olhar Externo”; e o 6.4 apresenta a percepção dos docentes e coordenadores de curso sobre as contribuições da avaliação *in loco*, quanto ao desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica.

5.1 CENÁRIO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFPE A PARTIR DO “OLHAR EXTERNO”

Os dados apresentados neste subcapítulo foram coletados dos Relatórios de Avaliação Externa de Curso, emitido pelo MEC/Inep, após as visitas das Comissões de Avaliação, contendo os resultados das avaliações realizadas nos cursos superiores de tecnologia do IFPE, *Campus Recife*, conforme Quadro 8 ilustrado a seguir.

Quadro 8- Sistematização dos resultados das avaliações *in loco*

Curso	Ato Autorizativo	Ano	Conceitos das Dimensões Avaliadas			Conceito do Curso (CC)
			1*	2**	3***	
Radiologia	Reconhecimento	2011	4	4	3	4
Gestão de Turismo	Reconhecimento	2011	5	5	3	4
Design Gráfico	Renovação de Reconhecimento	2012	3,3	4,2	1,8	3
Gestão de Turismo	Renovação de Reconhecimento	2016	3,3	4,3	3	4
Design Gráfico	Renovação de Reconhecimento	2016	3,4	4,3	3,4	4
Gestão Ambiental	Renovação de Reconhecimento	2017	3,8	4,8	3,1	4
Gestão de Turismo	Renovação de Reconhecimento	2019	3,54	3,6	3	4

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios de avaliação *in loco* (2020)

*Organização Didática Pedagógica/ ** Corpo Docente e Tutorial/ *** Infraestrutura

A partir dos instrumentos de avaliação de curso de graduação do Inep, dos cinco cursos superiores de tecnologia existente no IFPE- *Campus Recife*, quatro possuem relatórios do processo de avaliação *in loco*, seja para o ato autorizativo de Reconhecimento de Curso ou para o de Renovação de Reconhecimento, todos disponibilizados no Sistema e-MEC. De acordo com o Quadro 8, os Cursos de Radiologia e Gestão Ambiental possuem um relatório;

Design Gráfico dois relatórios e Gestão de Turismo três relatórios de avaliação *in loco*, disponíveis no Sistema e-MEC.

É importante ressaltar que, em virtude de novos ordenamentos legais e do aperfeiçoamento de procedimentos, são necessárias atualizações nos instrumentos avaliativos. Assim, de acordo com os anos em que as avaliações ocorreram nos cursos especificados no quadro anterior, os que foram avaliados em 2011 utilizaram os instrumentos atualizados em 2010; o curso que vivenciou a avaliação em 2012 utilizou o instrumento alterado em 2012; os que foram avaliados em 2016 e 2017 utilizaram a versão do instrumento de 2015 e o curso avaliado em 2019, utilizou o instrumento aprovado em 2017. Mesmo os cursos sendo avaliados por instrumentos diferentes, com o resultado final, podemos obter um panorama geral das dimensões avaliadas pelo Sinaes.

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. Os indicadores são aferidos pelos avaliadores a partir dos dados especificados nos instrumentos de avaliação e baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nas e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Utilizando como referência o instrumento de 2017, especificamos a seguir as dimensões e indicadores utilizados nas avaliações de curso, como ilustra o Quadro 9.

Quadro 9- Sistematização dos indicadores e dimensões da avaliação de curso de graduação do Sinaes

Dimensão 1 – Organização Didático-pedagógica
Indicadores da Dimensão 1: 1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.2 Objetivos do curso; 1.3 Perfil profissional do egresso; 1.4 Estrutura curricular; 1.5 Conteúdos curriculares; 1.6 Metodologia; 1.7 Estágio curricular supervisionado; 1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica; 1.9 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática; 1.10 Atividades complementares; 1.11 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 1.12 Apoio ao discente; 1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa; 1.14 Atividades de tutoria; 1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria; 1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem; 1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 1.18 Material didático; 1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem; 1.20 Número de vagas; 1.21 Integração com as redes públicas de ensino; 1.22 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS); 1.23 Atividades práticas de ensino para áreas da saúde; 1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas;
Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial
Indicadores: 2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE; 2.2 Equipe multidisciplinar; 2.3 Atuação do coordenador; 2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso; 2.5 Corpo docente: titulação; 2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso; 2.7 Experiência profissional do docente; 2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica; 2.9 Experiência no exercício da docência superior; 2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância; 2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância; 2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente; 2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso; 2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância; 2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância; 2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica;
Dimensão 3 – Infraestrutura
Indicadores: 3.1 Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral; 3.2 Espaço de trabalho para o coordenador; 3.3 Sala coletiva de professores; 3.4 Salas de aula; 3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática; 3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC); 3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC); 3.8 Laboratórios didáticos de formação básica; 3.9 Laboratórios didáticos de formação específica; 3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde; 3.11 Laboratórios de habilidades; 3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados; 3.13 Biotérios; 3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística); 3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais; 3.16 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); 3.17 Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA); 3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso;

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do instrumento de avaliação de cursos de graduação, presencial e a distância- Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento (2017)

Partindo inicialmente de uma análise quantitativa dos resultados das avaliações *in loco*, dos quatro cursos avaliados, observa-se que a maioria possui Conceito de Curso (CC) igual a 4 e que apenas um curso, no momento da avaliação para o Ato de Reconhecimento do Curso obteve CC igual a 3, indicando com esses resultados qualidade satisfatória, dentro de uma escala de 1 a 5 no contexto do Sinaes. Do ponto de vista das dimensões, observa-se que na dimensão 1, relativa à Organização Didático-pedagógica, ao longo das avaliações, predominou o conceito 3; já na dimensão 2, corpo docente e tutorial, prevaleceu o conceito 4; no que tange à dimensão 3, referente à infraestrutura, nota-se que não ultrapassou o conceito 3. Esses resultados das dimensões avaliadas expressam aspectos relevantes sobre as avaliações dos Cursos.

Para análise das contribuições da avaliação *in loco* no desenvolvimento de ações no curso, dentre as três dimensões avaliadas pelo Sinaes, esta pesquisa delimitou a dimensão

didático-pedagógica como objeto de estudo, em razão de ser uma temática de interesse da pesquisadora, por obter formação em pedagogia e pelo tempo exíguo para concluir a pesquisa.

5.2 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSO NO CONTEXTO DO SINAES

O Sinaes foi instituído com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Desses três principais objetivos do Sistema, esta Pesquisa teve como foco detalhar os procedimentos de avaliação externa de curso, que, de acordo com o Art. 4º da referida Lei, as avaliações de cursos de graduação têm por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

O Sinaes foi regulamentado pelo Decreto no. 5.773, de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006). Após quase 12 anos de vigência, foi revogado pelo Decreto 9.235, de 2017 (BRASIL, 2017a).

Em 2007, foi publicada a Portaria Normativa nº 40, que instituiu o Sistema e-MEC, um sistema eletrônico com o objetivo de dar transparência ao fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, no sistema federal de educação. Essa portaria foi republicada em 2010 e 2012, com nova redação em alguns artigos.

De acordo com as legislações citadas acima, a avaliação realizada no âmbito do Sinaes é coordenada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual produz indicadores e informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como a divulgação dos dados sobre a educação superior a toda a sociedade. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep são as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Em se tratando da avaliação *in loco* dos cursos de graduação, no contexto do Sinaes e da regulação no Brasil, estabelece-se que os cursos sejam avaliados por meio das seguintes avaliações: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

No que se refere à avaliação *in loco* para autorização, ela é realizada quando uma Instituição de Ensino Superior (IES) solicita autorização ao MEC para abrir um curso. Dois avaliadores são sorteados no cadastrado do Banco Nacional de Avaliadores (BASis) para a avaliação *in loco*, por dois dias. Na visita, eles são guiados pelo instrumento de avaliação de cursos de graduação, sendo avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas. Segundo o Decreto 9.235/2017, as universidades e centros universitários possuem autonomia para autorizar o funcionamento de um curso, não sendo necessário passar por essa etapa. Entretanto, para a oferta dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, depende de autorização do Ministério da Educação.

Sobre a avaliação de reconhecimento de curso, ela também é solicitada pela IES no período compreendido entre cinquenta por cento do prazo previsto para integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo, observado o calendário definido pelo Ministério da Educação. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. Também são avaliadas a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

Já a avaliação de renovação de reconhecimento, ela é realizada de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por comissão de dois avaliadores, ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente, terão visita *in loco* para este ato autorizado.

A autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ocorrem dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso (CC), graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (BRASIL, 2017b).

Em decorrência de nova legislação e do aperfeiçoamento de procedimentos, são necessárias atualizações nos instrumentos avaliativos. Atualmente está vigente a versão de 2017. No Portal do Inep, estão disponibilizados os instrumentos nas edições de 2008, 2010, 2012, 2015 e 2017. Esses Instrumentos subsidiam 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.

5.3 OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO *IN LOCO* RELATIVOS À DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR EXTERNO

Os indicadores avaliados da Dimensão Organização Didático-pedagógica especificados nos Relatórios de Avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE-Campus Recife permitiram analisar como os conceitos atribuídos a cada item avaliado podem ajudar na reflexão para o desenvolvimento de ações nessa dimensão. Foram considerados na análise os conceitos, que variam, numa escala de 1 a 5; os descritores de cada conceito, os quais variam de denominação, conforme instrumento utilizado pela Comissão de avaliação *in loco* e as justificativas, quando descritas em cada indicador, a fim de estabelecer relação com as percepções dos docentes e coordenadores de cursos. Os quatro cursos que constituem esta pesquisa são apresentados como Curso R, Curso GA, Curso DG e Curso GT.

5.3.1 Curso Superior de Tecnologia em Radiologia (R)

A avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia ocorreu no período de 25/09/2011 a 28/09/2011, para o Ato de Reconhecimento de Curso, obtendo 4 (quatro) como conceito final e na Dimensão 1 (Organização Didático-pedagógica) também recebeu conceito 4 (quatro), como já descrito no Quadro 8. O instrumento de avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia utilizado nesse período foi o de 2010 e possuía a seguinte estrutura de avaliação: a) Dimensão avaliada; b) Categoria de análise; c) Indicador; d) Conceito; e e) Critério de análise.

Na dimensão Didático-pedagógica, na Categoria Projeto Pedagógico do Curso, dos 9 (nove) indicadores avaliados, numa escala de 1 a 5, 6 (seis) ficaram com o conceito 3 (três), indicando que o atendimento era suficiente, 2 (dois) indicadores com o conceito 4 (quatro), apresentando atendimento pleno e 1 (um) com o conceito 5, com excelente atendimento. Nessa dimensão não houve conceito insuficiente (2) ou o não atendimento ao indicador (1). Com relação aos indicadores avaliados, observa-se que todos estão dentro do conceito de qualidade satisfatória para o reconhecimento do curso, ou seja, com valores iguais ou superiores a três, entretanto 8 (oito) indicadores demonstram pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

5.3.2 Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (GA)

A avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental ocorreu no período de 22/03/2017 a 25/03/2017, para o Ato Regulatório de Renovação de Reconhecimento de Curso, obtendo conceito final 4 (quatro) e 3,8 (três vírgula oito) na Dimensão 1 (Organização Didático-pedagógica), como já descrito no Quadro 8. Foi utilizado o instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância de 2015, que utilizava a seguinte estrutura de avaliação: a) Dimensão avaliada; b) Indicador; c) Critério de análise; e d) Conceito.

Na dimensão Didático-pedagógica, dos 27 (vinte e sete) indicadores estabelecidos no instrumento, onze obtiveram o conceito 4 (quatro), configurando um conceito muito bom, 3 (três) com o conceito 3 (três), indicando atendimento suficiente e 14 com a expressão Não se Aplica (NSA), tendo em vista que esses indicadores não se aplicam ao curso de tecnologia. Nessa dimensão não houve a atribuição dos conceitos 1 e 2 para os indicadores, os quais indicam conceitos insatisfatórios. Destaca-se que os valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. Com relação aos indicadores avaliados, observa-se que todos estão dentro do conceito exigido para o reconhecimento do curso, entretanto, demonstram pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

5.3.3 Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico (DG)

As avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico ocorreram duas vezes até o momento: a primeira no período de 02/05/2012 a 05/05/2012 e a segunda no período de 18/05/2016 a 21/05/2016, ambas para o Ato Regulatório de Renovação de Reconhecimento de Curso. Na primeira avaliação, obteve conceito final 3 (três) e 3,3 (três vírgula três) na Dimensão 1 (Organização Didático-pedagógica). Já na segunda avaliação, obteve conceito final 4 (quatro) e 3,4 (três vírgula quatro) na Dimensão 1, como já descrito no Quadro 8. Foram utilizados os instrumentos de avaliação de curso de graduação presencial e a distância, publicado em 2012, para a primeira avaliação, e o de 2015 para a segunda avaliação. Ambos utilizavam a seguinte estrutura de avaliação: a) Dimensão avaliada; b) Indicador; c) Critério de análise; d) Conceito.

Em 2012, na dimensão Didático-pedagógica, dos 22 (vinte e dois) indicadores estabelecidos no instrumento, 01 (um) obteve o conceito 5 (cinco), indicando um resultado excelente; 05 (cinco) apresentaram o conceito 4 (quatro), configurando um resultado muito

bom; 04 (quatro) com o conceito 3 (três), indicando atendimento suficiente; 03 (três) com o conceito 02 (dois), indicando insuficiência no atendimento ao critério de análise, e 09 (nove) com a expressão Não se Aplica (NSA), tendo em vista que esses indicadores não se aplicam ao curso superior de tecnologia. Nessa dimensão não houve a atribuição do conceito 1 nos indicadores, o qual indica conceito insuficiente. Com relação aos indicadores avaliados nesse período, observa-se que nem todos estão dentro do conceito satisfatório, demonstrando pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

Em 2016, na dimensão Didático-pedagógica, dos 27 (vinte e sete) indicadores estabelecidos no instrumento, 07 (sete) apresentaram o conceito 4 (quatro), configurando um resultado muito bom; 03 (três) receberam o conceito 3 (três), indicando atendimento suficiente; 02 (dois) com o conceito 02 (dois), indicando insuficiência no atendimento ao critério de análise e 15 (quinze) com a expressão Não se Aplica (NSA), tendo em vista que esses indicadores não se aplicam ao curso superior de tecnologia. Nessa dimensão não houve a atribuição do conceito 1 nos indicadores, o qual indica conceito não existente. Com relação aos indicadores avaliados nesse período, observa-se que nem todos estão dentro do conceito satisfatório, demonstrando pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

5.3.4 Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (GT)

As avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo ocorreram três vezes até o momento: a primeira no período de 30/11/2011 a 03/12/2011; a segunda no período de 03/04/2016 a 06/04/2016; e a terceira no período de 06/02/2019 a 09/02/2019. A primeira para o Ato Regulatório de Reconhecimento de Curso e as outras para o Ato Regulatório de Renovação de Reconhecimento de Curso. Na primeira avaliação, obteve conceito final 4 (quatro) e 5 (cinco) na Dimensão 1 (Organização Didático-pedagógica). Na segunda avaliação, obteve conceito final 4 (quatro) e 3,3 (três vírgula três) na Dimensão 1. Já na terceira avaliação, obteve o conceito 4 (quatro) e 3,54 (três vírgula cinquenta e quatro) como já descrito no Quadro 8. Foram utilizados os instrumentos de avaliação de curso de graduação presencial e a distância, vigente em 2010, para a primeira avaliação, o de 2015 para a segunda avaliação, e o de 2017 para a terceira avaliação. Todos utilizavam a seguinte estrutura de avaliação: a) Dimensão avaliada; b) Indicador; c) Critério de análise; d) Conceito.

Em 2011, na dimensão Didático-pedagógica, dos 09 (nove) indicadores estabelecidos no instrumento, 05 (cinco) obtiveram o conceito 5 (cinco), indicando um resultado excelente;

04 (quatro) apresentaram o conceito 4 (quatro), configurando um resultado muito bom. Nessa dimensão não houve a atribuição dos conceitos 3, 2 e 1 nos indicadores, os quais indicam conceitos suficiente, insuficiente e não existente, respectivamente. Com relação aos indicadores avaliados nesse período, observa-se que nem todos estão dentro do conceito satisfatório, demonstrando pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

Em 2016, na dimensão Didático-pedagógica, dos 27 (vinte e sete) indicadores estabelecidos no instrumento, 04 (quatro) apresentaram o conceito 4 (quatro), configurando um resultado muito bom; 10 (dez) receberam o conceito 3 (três), indicando atendimento suficiente; e 13 (treze) com a expressão Não se Aplica (NSA), tendo em vista que esses indicadores não se aplicam ao curso superior de tecnologia. Nessa dimensão não houve a atribuição dos conceitos 5, 2 e 1 nos indicadores, os quais indicam conceitos excelente, insuficiente e não existente, respectivamente. Com relação aos indicadores avaliados nesse período, observa-se que nem todos estão dentro do conceito satisfatório, demonstrando pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

Em 2019, na dimensão Didático-pedagógica, dos 24 (vinte e quatro) indicadores estabelecidos no instrumento, 01 (um) recebeu o conceito 5 (cinco), representando um resultado excelente, 07 (sete) apresentaram o conceito 4 (quatro), configurando um resultado muito bom; 04 (quatro) receberam o conceito 3 (três), indicando atendimento suficiente, 01 (um) recebeu o conceito 1 (um), representando a não existência do indicador, e 11 (onze) com a expressão Não se Aplica (NSA), tendo em vista que esses indicadores não se aplicam ao curso superior de tecnologia. Nessa dimensão não houve a atribuição do conceito 2, o qual indica conceito insuficiente. Com relação aos indicadores avaliados nesse período, observa-se que nem todos estão dentro do conceito satisfatório, demonstrando pontos a serem fortalecidos para atingir o nível de excelência, ou seja, atingir o conceito 5.

De acordo com o cenário dos cursos apresentado acima, nota-se que são muitos os pontos fortes sinalizados nos relatórios de avaliação *in loco* relativos à dimensão didático-pedagógica, o que demonstra, inicialmente, a necessidade de atendimento aos critérios de análise dos indicadores da avaliação *in loco* na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, conseqüentemente, na formação dos estudantes. Entretanto, observa-se no panorama geral dos relatórios de avaliação *in loco* que a maioria das justificativas apresentadas pelas Comissões deste tipo avaliação, emitida para cada conceito inferior a 5, não deixa claro em que aspectos devem ser melhorados os indicadores do curso. Para o indicador “Perfil

Profissional do Egresso, os cursos R e GT obtiveram o conceito 3 e os cursos GA e DG obtiveram o conceito 4 apresentando as seguintes justificativas:

[...] expressa **de forma suficiente** as competências profissionais tecnológicas que se espera dele (R) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2011).

[...] apresenta-se **muito bem** em relação as competências evidenciadas. As certificações que os egressos recebem ao longo do curso estão em consonância com as competências elencadas no PPC (GA) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2017).

[...] é expressado por características, habilidades e competências e campo de atuação; e está alinhado com as especificidades do curso (produção gráfica e produção digital) (DG) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2016).

O perfil profissional expressa, **de maneira suficiente**, as competências do egresso (GT) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2016).

Nesse sentido, pode-se deduzir a existência de uma atuação apenas de constatação de informação, ou seja, não existe uma recomendação por parte dos especialistas, ficando a cargo da instituição e do curso refletir e identificar ações que possam aperfeiçoar os indicadores para atingir um nível de excelência. Essa concepção de avaliação se aproxima do enfoque objetivo comportamental que, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 29-34), empenha-se em comprovar o grau de cumprimento das metas previamente formuladas, privilegiando as constatações a partir da análise de dados e realidades com um sentido classificatório. Assim, as observações emitidas pelas comissões se limitam a informar o nível de atendimento estabelecido por meio do critério de análise de cada indicador. Essa prática de avaliação *in loco* demonstra a relação intrínseca do caráter regulatório e avaliativo do Sinaes, que para Dias Sobrinho (2008):

A avaliação é um processo de regulação no sentido de que ajuda a compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais, então, ela é um patrimônio público, é um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado (p. 204).

Assim, o que se espera é que o curso possa utilizar os resultados das avaliações na intenção de melhorar os processos da dimensão pedagógica em seu cotidiano, de maneira a levar ao desenvolvimento do curso e, não apenas, a seu controle e regulação.

Quando se trata de indicadores que apresentam exigência de atendimento a algum requisito legal, torna-se mais evidente o que deve ser melhorado para elevar o conceito do indicador, como é o caso do indicador “conteúdos curriculares” do relatório de avaliação *in loco* do curso superior de Radiologia:

[...] possibilitam **de maneira suficiente** o desenvolvimento do perfil profissional, de acordo com as competências tecnológicas esperadas do egresso em Radiologia com carga horária mínima de 2.400 horas, em disciplinas teóricas, práticas e atividades complementares, mais não

contempla a disciplina optativa de Libras (R) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2011).

Outro ponto observado nos relatórios de avaliação *in loco* foi a atribuição dos conceitos de alguns indicadores de forma divergente com os descritores. Consideram-se na análise os descritores atribuídos de acordo com o conceito, graduação em cinco níveis, conforme denominação da referência do instrumento de avaliação de curso de graduação utilizado. Nesse caso, está sendo exemplificado o ano 2015: (1) não existente; (2) insuficiente; (3) suficiente; (4) muito bom/muito bem e (5) excelente. O exemplo abaixo do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico, referente ao indicador “número de vagas recebeu o conceito 2 e o descritor atribuído foi suficiente e já no indicador “conteúdos curriculares” recebeu o conceito 4 e utilizou o descritor insuficiente:

O número de vagas previstas/implantadas corresponde, **de maneira suficiente** à dimensão do corpo docente, porém **sendo insuficiente** às condições de infraestrutura da IES (D) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2012).

Os conteúdos curriculares implantados possibilitam, **de maneira insuficiente**, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos referentes à atualização e adequação da bibliografia, apesar da boa adequação das cargas horárias (em horas) (D) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2012).

Outra questão evidenciada nos relatórios foi a ausência dos descritores (Não existente, insuficiente, suficiente, muito bom/muito bem e excelente) para justificar a atribuição dos conceitos de todos os indicadores, acarretando considerações genéricas, sem a qualidade desejada.

Nesse contexto, tanto as inconsistências e as ausências dos descritores podem interferir na legitimidade da informação. Segundo Ristoff (2011, p. 50), a questão da legitimidade técnica é importante, considerando que ela também se expressa na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser compreendido pela comunidade. De acordo com a Portaria Ministerial MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), artigo 15, parágrafo 4º, estabelece que:

§ 4º A verificação pela Comissão Avaliadora deverá ser pautada pelo registro fiel e circunstanciado das condições de funcionamento da instituição ou do curso, incluídas as eventuais deficiências, produzindo-se relatório que servirá como referencial básico à decisão da Secretaria competente do MEC ou do CNE, conforme o caso.

No que se refere à análise dos conceitos satisfatórios atribuídos ao indicador “Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso” e partindo do que foi observado nas Atas de reuniões do NDE e do Colegiado de Curso, verifica-se que as pautas das reuniões e as

deliberações não incorporam a temática da avaliação interna e externa com certa frequência e prioridade. Aponta-se uma discussão de cunho mais administrativo do que pedagógico, fragilizando, assim, o atendimento dos objetivos do NDE e interferindo na reflexão das demandas da dimensão didático-pedagógica do curso a partir do processo de avaliação.

Todos os cursos obtiveram conceitos satisfatórios nesse indicador, entretanto as justificativas das comissões, conforme apresentadas a seguir, não estão de acordo com as práticas encontradas nos registros das Atas do NDE e Colegiado de Curso, além de verificar que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) tem um grau maior de importância na consideração do conceito em detrimento das demais avaliações, como, por exemplo, a avaliação interna realizada pelo MEC/Inep, foco desta pesquisa.

[...] comissão *in loco* observou as ATAs e o papel atuante da CPA e NDE no que se refere as avaliações internas e externas no âmbito do curso de Gestão Ambiental (G) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2017).

Os professores do NDE e do colegiado habitualmente revisam as avaliações internas, provenientes da CPA e das autoavaliações do curso, e as avaliações externas (provenientes dos processos de autorização e reconhecimento), no sentido de implantar ações de melhoria no âmbito do curso (DG) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2016).

As ações acadêmico-administrativas, em decorrência das auto avaliações e das avaliações externas que serão realizadas, no âmbito do curso, **estão muito bem** previstas de maneira suficiente para o desenvolvimento das atividades (GT) Relatório de Avaliação *in loco*, 2016).

O IFPE possui sua Comissão Própria de Avaliação que desenvolve atividades de avaliação da infraestrutura física, organização didático-pedagógica, políticas acadêmicas e institucionais e comunicação com a sociedade, a partir da consulta a docentes, discentes e técnicos administrativos em educação. A CPA é composta por representantes da comunidade de todos os campi do IFPE. A avaliação é realizada considerando ciclos avaliativos de três anos, com relatórios parciais para cada ano do ciclo. O último ciclo foi de 2015 a 2017. A presidente da CPA informou que o relatório parcial de 2018 está em fase de elaboração. A coleta de dados é realizada a partir da aplicação de formulário eletrônico disponibilizados para todos, realização de rodas de conversa, observação *in loco* e entrevistas a gestores. Após as conclusões dos trabalhos a CPA realiza seminários, palestras, reuniões com coordenadores e dirigentes institucionais para divulgação dos relatórios. Apesar de todo o esforço dos membros da CPA, não foram identificadas evidências de apropriação dos resultados nem nos lugares visitados, documentos analisados, e nem, nas falas dos docentes e discentes durante as reuniões (T) (Relatório de Avaliação *in loco*, 2019).

Seguindo os critérios de análise do indicador “Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa”, especificados no instrumento de avaliação vigente (2017), observa-se que para atingir a nota máxima é estabelecido o seguinte critério:

A gestão do curso **é realizada** considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento

contínuo do planejamento do curso, **com evidência da apropriação** dos resultados pela comunidade acadêmica **e existência** de processo de autoavaliação periódica **do curso** (INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, 2017).

Para chegar à conclusão da análise do indicador acima, foram analisadas 72 (setenta e duas) atas, disponibilizadas pelas coordenações dos quatro cursos envolvidos na pesquisa, preferencialmente as elaboradas antes da visita *in loco* e após o período da emissão do relatório de avaliação. Desse total, 25 atas foram dos Núcleos Docentes Estruturantes, 43 dos Colegiados de Curso e 04 atas de reuniões não especificadas, com o intuito de identificar as proposições de ações decorrentes do processo de avaliação *in loco*. Nesse contexto, foram identificadas apenas 10 proposições de ações, sendo 03 das reuniões de NDE e 07 das reuniões do Colegiado de Curso.

Os NDEs dos cursos seguem as determinações estabelecidas na Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 (Conaes), que normatiza o NDE e dá outras providências, bem como na Resolução IFPE/Consup nº 17/2015, que define no seu artigo 1º que:

Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Ainda em conformidade com a Resolução IFPE/Consup nº 17/2015, o NDE dos cursos possui as seguintes atribuições:

- a) Adotar estratégia de renovação parcial dos membros do NDE de modo a haver a continuidade no processo de acompanhamento do curso;
- b) Atuar no processo de concepção e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso;
- c) Conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso e no Conselho Superior do IFPE;
- d) Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- e) Contribuir para atualização periódica do Projeto Pedagógico do Curso, em consonância com as demandas sociais e os arranjos produtivos locais e regionais;
- f) Implantar as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso;
- g) Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- h) Realizar avaliação periódica do curso, considerando-se as orientações do SINAES em articulação com o trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA, em parceria com a Comissão e Avaliação Preventiva da PRODEN (grifo nosso);**
- i) Propor ações decorrentes das avaliações realizadas no âmbito do curso em articulação com o trabalho da CPA (grifo nosso);**
- j) Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

- k) Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação;
- l) Recomendar a aquisição de bibliografia, equipamentos e outros materiais necessários ao curso;
- m) Propor melhoria na infraestrutura do Curso;
- n) Sugerir alterações no Regulamento do NDE.

O Colegiado tem seu funcionamento em consonância com o Regimento dos Colegiados dos Cursos Superiores do IFPE, aprovado pela Resolução IFPE/Consup nº 50/2010, com as seguintes competências:

- a) analisar e validar o Projeto Pedagógico do Curso para encaminhá-lo à Direção de Ensino ou instância equivalente;
- b) acompanhar a execução didático-pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso;
- c) propor oferta de turmas, aumento ou redução do número de vagas, a ser publicada em edital de seleção, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e observando os recursos humanos, materiais e didáticos existentes no IFPE;
- d) propor modificações no Projeto Pedagógico do Curso e nos Programas dos Componentes Curriculares, através da indicação de comissão para esta reestruturação;
- e) apreciar e aprovar os planos de atividades a serem desenvolvidos em cada ano letivo, comunicando na época devida à Direção de Ensino ou instância equivalente;
- f) promover a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso;
- g) estabelecer critérios e cronograma para viabilizar a recepção de professores visitantes a fim de, em forma de intercâmbio, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- h) deliberar sobre questões relativas à vida acadêmica, tais como frequência, equivalência e adaptações de estudos, exames e avaliações de acordo com a Organização Acadêmica;
- i) atuar de forma consultiva e deliberativa, em primeira instância, na área do Ensino, Pesquisa e Extensão, desde que não conflitue com o que preceitua a Organização Acadêmica e as demais normas do IFPE;
- j) acompanhar a divisão equitativa do trabalho dos docentes do curso, considerando o disposto no Regulamento do Esforço Acadêmico do IFPE, relativo às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- k) elaborar o cronograma de liberação de professores no âmbito do Colegiado, para participação em cursos de aperfeiçoamento, qualificação profissional em nível de Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, de acordo com o Plano Institucional de Capacitação do Servidor (PIC);
- l) apoiar os processos de avaliação do curso, fornecendo as informações necessárias, quando solicitado (grifo nosso);**
- m) analisar e dar encaminhamento, sempre que solicitado, a outras questões pertinentes ao curso superior.

No que se refere às atribuições de cada órgão colegiado especificadas nas normatizações acima, nota-se que ambos têm funções vinculadas ao processo de avaliação de curso, sobretudo o Núcleo Docente Estruturante. Entretanto, pelo teor dos registros das atas, observa-se que as discussões estão incipientes para uma instância de reflexão e proposição das

informações provenientes dos resultados das avaliações *in loco* e, conseqüentemente, no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico de curso, com vistas à melhoria de sua qualidade.

A avaliação não pode ser meramente uma ação pontual para atender a uma exigência legal, mas um processo sistemático de acompanhamento permanente da qualidade dos cursos em que todos os envolvidos busquem a melhoria do ensino. Essa ideia corrobora com os autores, no que diz respeito à concepção da avaliação, ora como instrumento de controle dos resultados obtidos na avaliação *in loco*, ora como compreensão da avaliação no sentido da função social, pedagógica e formativa, com o intuito de subsidiar a gestão acadêmica do curso no seu planejamento.

Analisando os cursos que possuem mais de um relatório de avaliação *in loco*, verifica-se que as Comissões não contextualizam as avaliações realizadas de anos anteriores, como forma de observar as melhorias ou retrocesso por indicador. É possível observar que existem indicadores que diminuíram, aumentaram ou mantiveram o conceito. De acordo com a percepção dos professores e coordenadores de curso isso se deve a:

[...], na minha opinião o que se deve é como porque ainda não está formalizado, eu enquanto titular da disciplina, eu vou aumentando porque a cada avaliação a gente vai se apropriando e vendo o que melhorou, e sempre a gente precisa melhorar. Isso é um fato. [...]. Então, por isso que eu reforço a necessidade de pudermos atualizar nosso plano de curso, atualizar nossas ementas para qualquer professor que venha já esteja ali estabelecido os conteúdos, as metodologias. E dessa forma eu acredito que sim, a gente pode avançar (P1).

[...]. Eu acho que é muito de interação. E uma coisa que eu observei foi o seguinte, tinha comissão – eu já passei por quatro, três ou quatro – você via assim que uma comissão dissecava o curso ao máximo e a outra em um minuto fez tudo, como assim? [...] Foi muito boa! Mas, a gente fica com o sentimento de que poderia ter sido melhor. Não é não?! Eu participei, mas assim eu tenho esse sentimento de que poderia ter sido melhor porque uma foi tão rápida e outra foi tão extensa, aí você diz será que isso aqui é para ser assim mesmo? (P5).

[...] Quanto há como eles avaliam essa questão do currículo, dessas coisas, eu acho meio confuso, a gente fica na mão do que é que eles acham que é melhor e o que não é melhor. E eu acho que essa discussão é muito mais complicada, muito mais ampla do que o que é visto aqui. Mas, quando eles veem a parte.... Eles veem parte a parte, e eu acho que tem partes que eles acertam bastante. Em termos gerais é isso (P6).

Aí na hora que você tem um processo de avaliação que foi em 2016 e você tem outro em 2019 e a nota ser basicamente a mesma, para mim não houve crescimento. Não houve. Tinha que ter alguma coisa a mais. Agora, é lógico que eu considero também que isso aqui é uma nota. Dificilmente, a gente conseguiria ter esse parâmetro, mas na minha concepção é como se o curso tivesse estagnado. [...] Agora, as notas podem ter aumentado porque a gente

está suprindo algumas lacunas, que eram lacunas fortes, que estavam ali. Mas, eu acho que precisa pegar essas avaliações e outras, a da CPA também, a avaliação que a pedagoga do curso faz também e tentar construir como se fosse um cronograma de crescimento, uma projeção de...[...] Então, precisa parar para fazer essa formação, também, de quem está ali assumindo as coordenações para saber qual o seu papel, como é que faz uma projeção na lógica educacional (C1).

O aumento de algumas questões, aqui, se deu mais a gente atacar aqueles pontos que a gente sentia que estavam piores. Então, eles houve um aumento. Por exemplo, a gente atacou de 2012 a 2016, a gente atacou muito, e a gente também teve uma “sorte” da biblioteca ter melhorado muito porque se fosse só por pedido da gente não tinha melhorado não, mas a biblioteca, em si, como precisava mesmo, porque todos os cursos precisavam, melhorou [...] (C2).

Nessa perspectiva, percebe-se nas falas dos participantes da pesquisa a importância de a avaliação *in loco* ter uma finalidade de integrar o planejamento do curso, representando o comprometimento de todos no sentido de manter a excelência acadêmica. Embora a maioria dos resultados seja satisfatória, o movimento de avaliação deve ser um processo de melhoria constante, por meio de uma análise sistemática dos resultados obtidos, sendo um processo de discussão amplo para identificar ações que possam buscar melhores resultados.

Mesmo que os relatórios das avaliações *in loco* apresentem certas fragilidades, eles também proporcionam elementos comparativos e isentos que, provavelmente, poderão subsidiar ações de melhorias para o curso. Segundo Belloni *et al.* (2011):

Os avaliadores externos tomam por base vários subsídios avaliativos oferecidos pela instituição (informações cadastrais e resultados de auto-avaliação, entre outros), aos quais acrescentam sua experiência e conhecimento acerca do desenvolvimento da área no país e no exterior (quando pertinente), das tendências do mercado de trabalho e das transformações científicas, tecnológicas e sociais. Buscam assim, de forma global, apontar os caminhos para o aperfeiçoamento do curso em particular, mas também da própria instituição, com vistas ao cumprimento de seu compromisso social e com a justiça social (p. 112).

Ainda, para Dias Sobrinho (2011), a qualidade deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade. Assim, a busca pela qualidade do curso pressupõe um compromisso que exige uma avaliação integradora dos processos, por meio de uma análise sistemática dos resultados obtidos. É necessário, entretanto, o fortalecimento de uma cultura de planejamento por parte da comunidade acadêmica. Ela deve ser entendida como uma prática que deve unir esforços de todos os envolvidos com o curso no sentido de identificar os pontos fracos, fortes e os que devem ser melhorados no curso.

5.4 AVALIAÇÃO *IN LOCO* DO SINAES NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E COORDENADORES DE CURSO

A construção deste item diz respeito à análise das informações obtidas nas entrevistas a partir da criação de duas categorias: a primeira refere-se à articulação entre a avaliação e o planejamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, e a segunda à Avaliação e a compreensão da dimensão didático-pedagógica. Para a transcrição das falas dos entrevistados, os professores foram identificados por meio das siglas: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e os Coordenadores de Cursos pelas seguintes siglas: C1, C2, C3 e C4.

5.4.1 Categoria 1: Articulação entre Avaliação e o Planejamento dos Cursos Superiores de Tecnologia

No que se refere à categoria Articulação entre avaliação e planejamento do curso, os relatos apontam que os gestores e o corpo docente passam a ter conhecimento dos dados como algo pontual, mas que não há uma cultura de planejamento a partir dos resultados obtidos nas avaliações *in loco*:

[...] Em alguns momentos é trabalhado isso nas reuniões, os apontamentos dessa avaliação, porém, eu acho, que a gente precisa avançar mais. [...]O que se percebe enquanto docente? É que quando está próxima a avaliação é que nós nos mobilizamos para fazer algo. Então, dar um caráter um pouco de urgência, onde a gente poderia fazer isso com um pouco mais de tranquilidade, com esses apontamentos e dar um caráter, às vezes, de mascarar o que vem numa avaliação. Eu acho que a nossa cultura nós deveríamos rever. Então, a avaliação é importantíssima para que a gente possa agir para que se melhore e não deixar para a próxima avaliação ou bem próxima a avaliação para se tomar algumas medidas [...] (P1).

O relatório foi discutido. E agora, me vem a mente que nossas reuniões nós decidimos ter uma reunião de NDE administrativa e outra pedagógica. [...]Agora, o que eu estou dizendo aqui é lento, não é um processo assim... [...] Mas, assim, do ponto de vista, eu vejo, eu vi essa intencionalidade clara, no sentido de melhorar. Só que esse ano que passou não lembro a gente ter tido esse foco [...] (P2).

Ela serve de base porque ela entra assim que a gente sabe dos resultados, mas entre uma avaliação e outra, na realidade, as modificações acontecem de acordo com a necessidade que a gente sente em sala de aula, com os alunos, com o curso.[...] Então, assim, para mim, ela serve muito logo no início, mas com o passar do tempo ela vai esmorecendo. Sim! Assim que a gente recebeu eu lembro da gente fazer a reunião e conversarmos sobre os itens. [...] Precisa de muito mais, de um apoio da diretoria, decisão gerencial digamos assim [...] (P6).

[...] Eu acho que ele traz conteúdos que são interessantes para que a gente possa pensar o curso daí para a frente, mas o que eu vejo é que a Instituição não tem uma cultura de usar essas avaliações como uma forma de desenvolvimento posterior. Então, fica muito a mercê de ações independentes [...] (C1).

Segundo Ribeiro e Guerra (2019), a elaboração do diagnóstico a partir dos relatórios das avaliações de cursos *in loco* do Inep/MEC tem como objetivo subsidiar os Órgãos Colegiados, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso, no aperfeiçoamento das suas atribuições relativas à condução do processo de avaliações de cursos, sobretudo na organização do Projeto Pedagógico dos Cursos, da infraestrutura do curso, requisitos legais e demais elementos avaliados pelo Sinaes.

Nessa perspectiva, quando identificados os aspectos sinalizados pela avaliação *in loco*, eles podem subsidiar no processo de planejamento do curso, contribuindo para a preparação das avaliações seguintes, melhoria dos indicadores que validam a qualidade do ensino, bem como contribuir para o fortalecimento das políticas institucionais. De acordo com Dias Sobrinho (2011), a avaliação:

É uma categoria imprescindível dessa produção contínua da Universidade. A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. [...] é um exercício com forte sentido pedagógico. Não só permite rediscutir os projetos e prioridades essenciais da universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade, como também contribuir para a elaboração mais consistente dos diversos sentidos da instituição (p. 33).

De acordo com as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior da Conaes (2004):

A avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do MEC. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Por isso, a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativo aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como às tomadas de decisão buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas.

Considerando esse ponto de vista da avaliação externa, pode-se dizer que ela contribui para orientar a tomada de decisão das ações do curso, uma vez que pode subsidiar nas correções de rumo, na identificação de pontos fortes e das potencialidades desconhecidas, buscando impulsionar a melhoria da qualidade desejada para o curso. O grande desafio dos

cursos superiores de tecnologia é fazer do processo avaliativo uma ferramenta de gestão, conforme evidenciado nas falas dos professores e coordenadores de cursos:

[...] Algumas coisas são melhoradas, mas são melhoradas porque está vindo a avaliação, não porque existe uma necessidade do curso para isso e aí se o próximo curso a ser avaliado vai ser outro a atenção volta para o outro curso e aquilo que já foi avaliado morre até a próxima. Então, assim, eu não vejo o quanto isso realmente melhora os cursos. Eu, realmente, não enxergo isso não. Eu acho que ainda percebo muito maquiagem. Pode ser uma falta de visão minha, mas eu ainda percebo muita maquiagem [...] (P6).

[...] Todo tipo de avaliação é sempre um estímulo para que o avaliado possa sair da sua posição da sua zona de conforto. Então, a avaliação *in loco* desde o anúncio da data ou do mês da ocorrência da avaliação já provoca dentro do curso um estímulo para que todos reflitam o curso. O que deveria ser uma rotina. Muitas vezes não são cumpridas durante todo o tempo, termina que, quando há uma marcação da avaliação, termina-se fazendo com que todo mundo se dedique inteiramente a atenção para o curso [...] (P7).

[...] Então, tem essa questão também que nem sempre o instrumento permite que tudo a coordenação vai resolver porque tem coisas que são em outras instâncias e aí é quando eu digo que falta essa cultura de trabalhar a avaliação porque não é só coordenação e professores, teria que ser em todas as instâncias. Teria que fazer como fosse um apanhando do que é, qual a responsabilidade de quem, para tentar ver como é que ia resolver essas questões [...] (C1).

[...] Essa questão da avaliação eu acho muito interessante, mas seria legal se o próprio Instituto fizesse essas avaliações e não precisava esperar o prazo estabelecido, legalmente, pelo INEP, pelo MEC, a gente poderia fazer isso[...] (C2).

[...] Mas, o de 2016, eu coloquei para todo mundo, a gente se quer conseguiu fazer comparação. A gente tem os dados, todo mundo conhece os dados de 2012 e todo mundo conhece os dados de 2016, então o problema da gente está na base, agora, de gestão. Sempre esteve. A gente sempre trabalhou aos trancos e barrancos, aqui, porque sempre a pessoa que está na frente, que está na gestão, está apagando incêndio (C3).

As percepções dos professores e dos coordenadores de curso acerca da avaliação *in loco* apresentaram uma nítida tendência: ambos os grupos percebem da mesma forma a importância da avaliação para obter informações; para poder planejar; para aperfeiçoar os indicadores dos cursos; para induzir um processo de autorreflexão. Entretanto, não existe uma prática sistemática de refletir e tomar decisões a partir dos resultados do processo de avaliação *in loco*, foco desta pesquisa.

[...] Eu acho que é extremamente importante, como eu lhe disse, quando vem os avaliadores fazemos um mutirão, a gente se organiza, sistematiza o que a gente vem construindo. Então, é um tempo extremamente necessário, um tempo de autorreflexão e de uma autorreflexão coletiva, se eu puder dizer assim, uma autorreflexão coletiva [...] (P3).

[...] O importante dessa avaliação *in loco* é até um pouco do que nós temos de sermos avaliados externamente porque dentro do nosso contexto interno

tem um olhar diferencia do, tem um olhar, digamos assim, voltado para a melhoria do curso, mas fica limitado a ser uma observação, uma visão interna do grupo e a partir do momento que a gente tem uma avaliação externa, ou seja, com outros olhares com outra visão de um grupo ou pessoas que estejam nos avaliando, isso é altamente positivo [...] (P4).

[...] Eu acho que ele traz conteúdos que são interessantes para que a gente possa pensar o curso daí para a frente, mas o que eu vejo é que a Instituição não tem uma cultura de usar essas avaliações como uma forma de desenvolvimento posterior. Então, fica muito a mercê de ações independentes [...] (C1).

[...] A avaliação é sempre algo muito importante para qualquer curso. É interessante fazer essa avaliação e saber como estamos caminhando. Quais são as nossas falhas, as fragilidades e como a gente pode melhorar isso. [...] É essencial! A gente não tem que esperar esse período que o MEC estipula onde eu tenho que colocar o formulário eletrônico lá, aonde eu tenho que receber dois avaliadores. A gente precisa fazer isso de forma sistemática interna porque, naturalmente, existe troca de docentes, existe mudanças no curso [...] (C2).

Outro ponto observado em diversas falas dos entrevistados é sobre o grau de importância que é dada pela gestão acadêmica do curso e da instituição à fase do agendamento da visita dos avaliadores do Inep, momento em que a IES e o curso conseguem mobilizar os atores envolvidos com o curso para organização e melhoria pontual dos seus indicadores, no sentido de alinhar quais estratégias devem ser adotadas para alcançar o melhor conceito na avaliação. Já nas fases dos resultados e uso das avaliações, percebe-se que esse foco perde força pela falta de sistemática da comunidade acadêmica no conhecimento dos resultados, análises, reflexões e proposições de ações que auxiliem no planejamento no âmbito do curso.

Nesse contexto, Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) dizem que o Sinaes é um sistema importante para que:

[...] as IES desenvolvam a sua gestão com base nas informações advindas deste processo de avaliação, e que, em última instância, os resultados provindos deste processo amplo de avaliação da educação superior sirvam como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas (p. 430).

Nessa categoria, pode-se concluir que a percepção dos dois grupos, professores e coordenadores de curso sobre o objeto avaliado reafirma o que consta no referencial teórico, de que a avaliação pode contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade dos cursos superiores de tecnologia, a partir do conhecimento, por parte da comunidade acadêmica, das informações geradas pela riqueza dos instrumentos de avaliação. A busca pela melhoria da qualidade do curso exige uma prática avaliativa articuladora dos processos, por

meio de uma análise sistemática dos resultados obtidos nas avaliações. Para tanto, é necessário que a gestão do curso seja realizada considerando o resultado da avaliação *in loco* como fonte de aperfeiçoamento do planejamento do curso.

5.4.2 Categoria 2: Avaliação e a Compreensão da Dimensão didático-pedagógica

No que tange à categoria avaliação e a compreensão da dimensão didático-pedagógica, está entendida como uma área vinculada diretamente aos indicadores do campo da formação humana e profissional do estudante, ou seja, que avalia a qualidade do currículo ofertado pelo curso, por meio de itens como o contexto educacional, os objetivos do curso, o perfil do egresso, a metodologia, os conteúdos curriculares, a estrutura curricular, avaliação do processo de aprendizagem, o estágio curricular, as atividades complementares dentre outros.

A dimensão didático-pedagógica da avaliação *in loco* diz respeito a sua relação com esse conjunto de elementos necessários ao desenvolvimento do curso com qualidade, segundo os critérios estabelecidos pelo Sinaes. Dessa maneira, é importante destacar que as principais fontes de consulta para analisar os indicadores dessa dimensão no momento da avaliação *in loco* são: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Assim, os indicadores deverão estabelecer uma coerência com todos esses documentos e os critérios de análise proposto no instrumento de avaliação do curso de graduação.

Os dados da pesquisa denotam que existe falta de conhecimento sobre as ações estabelecidas para os indicadores da dimensão pedagógica, uma vez que ao direcionar questões dessa natureza, foram apontadas, de forma mais concreta, as contribuições da avaliação *in loco* associadas à dimensão da infraestrutura, especificamente da biblioteca, conforme destacado nos fragmentos de falas a seguir:

[...] Pontualmente, eu me lembro dos livros. Eu não estou lembrando qual foi a avaliação. Os livros foram, realmente, um ponto muito baixo, da biblioteca, por conta de não aquisição de livros. Acho que foram as primeiras, não acho que são essas duas não que a gente está vendo. Então, a partir disso aí foi tomada... Eu acho que também a própria dinâmica dos IFs fez com que tivéssemos mais facilidade de conseguir. Realmente, não é muito fácil, listagem, compras, financeiro. Eu sei que na segunda os livros já contaram vantagens. Contou vantagem, conseguiu realmente mais livros para o curso. Isso aí foi muito claro! No que diz respeito, também, a equipamentos, a computadores [...] (P5).

[...] Então, por exemplo, ao terminar a avaliação, como aconteceu conosco, fizemos de imediato uma revisão na bibliografia do curso porque foi levantado a parte bibliográfica do curso, sobretudo aos títulos que existiam na biblioteca. Foi apontado como uma fragilidade do curso. Então, esse é um exemplo de como, de fato, a avaliação pode fazer com que os participantes do curso tomem a iniciativa de fazer uma correção de curso. Nesse caso nosso um ponto bastante fragilizado foi a biblioteca (P7).

[...] Mas, tem contribuído para o desenvolvimento das ações? Sim, em todas as dimensões. Por exemplo, a dimensão que a gente levou pau foi em infraestrutura, que foi a questão da biblioteca. Todos os cursos do IF, do Campus Recife, que é avaliado leva pau na biblioteca e a gente parece que não aprende com isso porque a gente não consegue comprar livro. Mas, essa didático-pedagógica, na nossa última, a gente até recebeu muitos elogios e foi legal porque os professores se sentem bem com isso. Dá uma segurança para eles. Então, acho válido (C2).

Embora as referências bibliográficas sejam avaliadas no âmbito da dimensão de infraestrutura, elas influenciam diretamente na formação dos estudantes, haja vista que por meio dela são trabalhados os conteúdos que compõem o currículo do curso, bem como contribui para o fortalecimento dos objetivos e do perfil profissional do egresso, ambos indicadores inseridos na dimensão didático-pedagógica.

Como já relatado no item anterior, os cursos superiores de tecnologia, do ponto de vista da dimensão didático-pedagógica, apresentam pontos muito fortes nos indicadores avaliados, fato esse que não fica visível para a comunidade acadêmica, no que tange à necessidade de envidar esforços para construção de ações de melhorias nessa dimensão, uma vez que o resultado satisfatório provoca certo grau de conforto. Diferente da dimensão de infraestrutura, que sempre obtém conceitos insatisfatórios, verifica-se que os docentes e coordenadores de cursos entrevistados identificam as contribuições da avaliação *in loco* nessa dimensão com mais propriedade, devido à necessidade de investimento na infraestrutura da instituição.

Do ponto de vista da dimensão didático-pedagógica, tanto os participantes da pesquisa como as justificativas produzidas pelas comissões no relatório de avaliação *in loco* e as atas das reuniões dos colegiados de cursos e NDE sinalizam a importância da avaliação na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos:

Na realidade, a gente vê a reforma do projeto a gente sempre faz quando precisa, mas quando vem via INEP aí a gente tem um respaldo para a direção do Instituto porque a gente não pode mudar de qualquer jeito, mas quando vem algo que se questiona o *modo operandi* da educação que está tendo aqui aí eles pedem, exatamente, que a gente faça e aí a gente já convence a própria direção de ensino que a gente precisa mudar (P9).

Então, até o presente momento as contribuições tem sido bastante válidas. Isso tem corroborado para que o curso continue nesse processo evolutivo, contínuo de atualização e de dinâmica na atuação do profissional (P4).

[...] toda avaliação, após a gente analisar, teve uma contribuição bastante positiva para o curso porque eles conseguiram nos mostrar aquilo que é orientação do próprio MEC e nos mostrar os caminhos que nós teríamos, na época, de modernizar o curso. [...] Porém, eles nos mostraram a importância de fazer uma autoavaliação, com esse relatório, visando os anos que por acaso viessem progredir nesse curso. E eles nos mostraram a necessidade de implantação de algumas políticas, como: libras; a avaliação efetiva do conteúdo dos novos lançamentos de livros; da necessidade de qualificação dos professores; e, da abordagem até na questão dos estágios. Então, essa avaliação que foi nos mostrada contribuiu demais para nosso crescimento como curso superior em Radiologia (C4).

No entanto, percebe-se que as reformulações da dimensão didático-pedagógica ocorridas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia focaram nos ajustes propostos pelas Comissões de Avaliação *in Loco*, no que diz respeito às adequações do ponto de vista legal, às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao documento Orientações Gerais para Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (Bacharelado e Tecnologia). A partir desse contexto, encontra-se uma fragilidade no que diz respeito à ausência de discussão de um projeto de formação mais amplo, que inclua diversos aspectos, a saber: político, cultural, social e pedagógico. Para Veiga (2003, p. 268): “[...] é preciso construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população”.

De todos os entrevistados, apenas um coordenador do curso alegou realizar discussões da dimensão pedagógica de forma diferenciada:

Em 2016, internamente, a gente fez uma formação pedagógica, não necessariamente pensando na avaliação. [...] Mas foi quando eu assumi a coordenação [...] e achávamos que o nosso curso, que sempre foi uma unidade muito grande, que a gente andava meio desgarrado, meio solto. [...] Eu acho que, assim, o resultado que a gente teve, aqui, nessa avaliação se deve a uma formação prévia que a gente teve sem nenhuma intenção com isso aqui. Mas, o que foi interessante desse resultado é que a gente ainda observou falhas que precisavam ser melhoradas [...]. Então, foi muito válida para isso. [...] A gente tem reunião todo mês agora, que seja de NDE, quer seja reunião pedagógica, mas todo mês a gente tem uma reunião onde discutimos a situação do aluno, discutimos situações específicas de uma ou outra disciplina [...] (C2).

Dos projetos pedagógicos disponibilizados pela Instituição, pode-se constatar que eles foram submetidos a um processo de atualização a partir das justificativas inseridas nos relatórios de avaliação *in loco*, devido à necessidade de construir um projeto que atenda às diretrizes vigentes na área de cada curso. Observa-se pelas pautas dos NDEs e Colegiados de cursos que existem momentos de discussões de reformulação do PPC, entretanto a materialização dos encaminhamentos é bastante lenta, fato sinalizado pelo longo prazo de

ocorrência das reformulações a partir do ano de aprovação do PPC, conforme ilustra o Quadro 10 a seguir.

Quadro 10- Sistematização das reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos superiores de tecnologia

Cursos	Período das avaliações <i>in loco</i>	Ano de aprovação do PPC	Ano das Reformulações do PPC
Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental	18/05/2016 a 21/05/2016	2003	2004 2017
Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo	25/09/2011 a 28/09/2011 03/04/2016 a 06/04/2016 06/02/2019 a 09/02/2019	2007	2016 2017
Superior de Tecnologia em Design Gráfico	25/09/2011 a 28/09/2011 18/05/2016 a 21/05/2016	2004	2016
Superior de Tecnologia em Radiologia	25/09/2011 a 28/09/2011	2003	2007 2012 2019

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos Projetos Pedagógicos disponibilizados pela Instituição (2020)

Nessa perspectiva, as discussões imprescindíveis para o campo da formação deixam de ser aprofundadas pelos Órgãos Colegiados envolvidos na reformulação do curso, em prol de atendimento pontuais de ajustes nos Projetos Pedagógicos. A autora Veiga (2003) traz a discussão do Projeto Político Pedagógico sob duas perspectivas, como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante:

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (271).

A partir desse entendimento, fica caracterizado pela mesma autora que o projeto político-pedagógico (PPP)¹ e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) são entendidos como documentos programáticos que reúnem as ideias principais, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso, e que para garantia do padrão de qualidade como condição de realização de ensino, a legislação associou processos de avaliação aos de reconhecimento e credenciamento.

¹ Cabe aqui esclarecer que o Projeto Político Pedagógico (PPP) norteia a organização de trabalho de uma escola/instituição de ensino e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento que orienta as ações de um curso. Ambos possuem dimensões diferenciadas, mas se constituem como formas de planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Ao contrário da perspectiva anterior, a inovação emancipatória ou edificante para Veiga (2003) é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. Complementando o que a autora afirma:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (2003, p. 277).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico deverá ser refletido em todos os momentos, não devendo apenas se limitar à adequação das exigências das instâncias superiores, mas, sim, um movimento de lutas constantes, para orientar o processo de reflexão e ação do curso a partir de uma construção coletiva que vise transformar a realidade. Para modificar a realidade cultural de uma instituição, é importante que os atores da gestão acadêmica do curso possam apostar em novos valores, atuando com uma concepção de projeto que se preocupe com as dimensões técnicas, política e sociocultural. Para Veiga (2003):

Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (279).

Apesar de o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos prevalecer como uma ação regulatória, ele também é caracterizado por momentos emancipatórios, a partir da existência dos Órgãos Colegiados que possibilitam uma discussão coletiva e democrática pautados na formação integral do ser humano, previstos na missão do IFPE:

Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade.

A partir desse entendimento, em nível de concepção de curso, o Projeto Pedagógico deverá passar por avaliações periódicas, com base nas multidimensões postas pela autora, de modo que os instrumentos de trabalho deixem de ser simplesmente mecânicos e legais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de responder ao objeto da pesquisa, buscou-se concluir o trabalho trazendo um resumo dos pontos principais, destacando as reflexões que surgiram ao longo da sua construção. As discussões apresentadas foram relevantes, pois subsidiam a pensar os cursos Superiores de Tecnologia sob um de seus fundamentos, que é a avaliação de curso, ferramenta importante na busca constante por melhoria da qualidade do ensino, à medida que possa subsidiar a comunidade acadêmica no planejamento de ações para a dimensão didático-pedagógica.

O Sinaes, no que se refere à concepção de avaliação, possui elementos de natureza regulatória, mas, permitindo uma sistemática de avaliação formativa, à medida que afirma privilegiar a participação dos atores envolvidos no processo. Esse sistema também tem definido procedimentos e elaborado instrumentos de avaliação de cursos de graduação que estabelece, por meio de seus indicadores, os padrões de qualidade esperados para a educação superior, e, especificamente, para os Cursos Superiores de Tecnologia. Esse processo de avaliação tem se apresentado, na visão de diversos autores que compõem o referencial teórico desta pesquisa, como um instrumento para o processo de tomada de decisão, atrelado à regulação da educação superior.

Vale destacar que, apesar de no modelo de avaliação de cursos de graduação prevalecer um caráter regulatório, esse processo apresenta um compromisso com a qualidade da educação superior, a partir do estabelecimento dos objetivos do Sinaes, que, nesse caso, amplia a dimensão formativa da avaliação. É importante salientar que as decisões de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) Superiores de Tecnologia do IFPE-Campus Recife têm se materializado fortemente com base nos processos de avaliação realizados pelas comissões *in loco* do MEC/Inep, evidenciando a contribuição dessa avaliação como tomada de decisão para a melhoria da dimensão didático-pedagógica do curso, tendo como norteador os indicadores de qualidade definidos nos instrumentos de avaliação, porém, de forma pontual, prevalecendo a compreensão de uma ação regulatória à emancipatória do PPC.

Ao longo deste estudo, pôde-se observar que há diversos entendimentos sobre os enfoques e finalidades da avaliação, sendo importante tomar como base uma visão crítica em que sejam consideradas as fragilidades e riquezas do tipo de uso que vem sendo dado aos resultados da avaliação de curso pela comunidade acadêmica, principalmente para que possa identificar em que medida a avaliação vem sendo utilizada como instrumento de regulação ou

como instrumento formativo de contribuição para a melhoria do desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica.

Apesar de considerar relevante e necessária a avaliação *in loco* para a melhoria do desenvolvimento de ações do curso, os docentes e coordenadores de curso percebem uma fragilidade com o uso dos dados divulgados nos relatórios de avaliação do MEC/Inep, caracterizada pela ausência de uma sistemática de reflexão e tomada de decisões a partir dos resultados do processo de avaliação *in loco*, ou seja, ausência de cultura de planejamento das ações dos cursos a partir do que foi avaliado.

Essa constatação é de grande relevância do ponto de vista metodológico, pois, a partir da análise de que as avaliações *in loco* contribuem para o aperfeiçoamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, percebe-se que, os participantes demonstram um reconhecimento e compreensão da importância de que a avaliação *in loco* contribui para o desenvolvimento de ações relativas à dimensão didático-pedagógica e consequentemente melhoria do curso, mas que ainda precisa implantar uma cultura de reflexão e planejamento a partir dos resultados das avaliações.

Partindo do entendimento de que a regulação e o processo de avaliação mantêm uma relação inseparável, conclui-se que a avaliação *in loco* é realizada para uma finalidade regulatória pelo MEC, como instrumento de tomada de decisão sobre o curso, do ponto de vista da função normativa e de controle, ficando a instituição com a responsabilidade de refletir e planejar sobre a melhoria da qualidade do curso. Nesse contexto, fica clara a falta de acompanhamento da dimensão formativa por parte do MEC, demonstrando contradições entre a proposta do Sinaes e a prática avaliativa. Assim, as visitas das Comissões *in loco* realizam um trabalho com foco na regulação.

No que se refere aos Órgãos colegiados, NDE e Colegiado de Curso, verificou-se que ambos têm funções vinculadas ao processo de avaliação de curso. No entanto, as discussões mostraram que estão aquém do esperado, por constituírem espaço de reflexão e proposição das informações provenientes dos resultados das avaliações *in loco* e, consequentemente, no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico de curso, com vistas à melhoria de sua qualidade. As discussões dos resultados da avaliação *in loco* não podem ser uma atividade meramente pontual, para atender uma exigência legal, mas um processo sistemático de acompanhamento permanente da qualidade dos cursos em que todos os envolvidos busquem a melhoria do ensino.

Diante desse contexto, ficou evidente nos dados da pesquisa, e que comunga com a ideia de diversos autores do referencial teórico, a necessidade de a avaliação *in loco* ter uma

finalidade de integrar o planejamento do curso, representando o comprometimento de todos, no sentido de manter a excelência acadêmica. Mesmo que todos os cursos Superiores de Tecnologia tenham atingido resultados satisfatórios na dimensão didático-pedagógica, o processo de avaliação e reflexão dos seus resultados devem ser constantes, de modo a identificar ações que possam buscar melhores resultados.

É importante ressaltar que as mudanças no cenário político, econômico, social e educacional no país acabam influenciando mudanças nas políticas públicas. Em se tratando do SINAES, essas alterações contribuíram para o aprofundamento de políticas e práticas de avaliação de caráter burocrático e regulatório. Assim, torna-se importante ampliar os espaços de reflexão sobre o SINAES, seus princípios e os elementos que o constituem, no sentido de traçar caminhos para melhoria da política de avaliação em tela.

Tomando como base os resultados desta pesquisa, sugere-se, em nível de intervenção local, a apresentação ao IFPE Campus Recife do folder especificado no Apêndice E, como proposta para reflexão de como analisar e utilizar os dados da avaliação *in loco*, visando à implantação de uma cultura de planejamento nos Cursos Superiores de Tecnologia, uma vez que essa estratégia poderá proporcionar um resultado positivo nas ações do curso, possibilitando mudança nas reuniões dos Núcleos Docentes Estruturantes e dos Colegiados dos Cursos, na busca constante por melhorias na qualidade do ensino.

Do ponto de vista das dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, destaca-se o acesso às atas das reuniões dos Colegiados dos Cursos e dos Núcleos Docentes Estruturantes, tendo em vista que as coordenações dos cursos não possuíam todas as atas arquivadas das reuniões realizadas, sendo possível analisar apenas o que foi disponibilizado pelos coordenadores dos cursos. Outra questão a ser pontuada é sobre os conteúdos registrados nas atas, que não aprofundavam as discussões e deliberações elencadas nas pautas das reuniões. Diante dessa realidade, o pesquisador pode ter deixado de analisar informações importantes para a reflexão e resultado desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. Do provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - **RAIES**, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 37-49, 2004.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 995-977, 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C.. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.

BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que Boas Intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Online), v. 32, p. 1, 2017.

BELLONI, I. *et al.* Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES N. 436, de 02 de abril de 2001**. Trata dos Cursos Superiores de Tecnologia - Formação de Tecnólogos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES N. 29, de 03 de dezembro de 2002**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15.abr.2004. Seção 1, p. 4-5.

BRASIL. MEC/CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.** Ministério da Educação: Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. **Lei 11.892, de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2008/lei11892.htm. Acesso em 18.07.2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 5ª ed. Brasília: DF: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância (Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento).** Brasília: DF: Inep/MEC.2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial MEC nº 19, de 13 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. MEC. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 22/08/2019.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.11, p. 481-500, 2010.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicap. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo, 2003.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Online), v. 20, p. 96-169, 2005.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, n.1, v.19, p.122-131, 2015.

GRIBOSKI, Cl. M. O Enade como indutor da qualidade da Educação Superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

GUIMARÃES, A. R. dos R. **Avaliação da educação superior a distância e seu papel no estado atual: uma análise do Sinaes**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Plano de Desenvolvimento Institucional: quadriênio 2014-2018**. Recife, 2014.

KINGDON, J. W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers, 1995. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas – Coletânea** v. 1. Como chega a hora de uma ideia (p. 219-224); Juntando as coisas (p 225-246), 2007.

LINDBLOM, C. E. Muddling Trough 1: a ciência da decisão incremental. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). 3.e d. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Cap. 5.1, p. 171-190.

LOWI, T. J. "American Business, Public Policy, Case-Studies, and Political Theory". **World Politics**, vol. 16, n° 4, pp. 677-715, 1964.

MACHADO, L. R. de S. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho**, v. 2, n. 3, Ano II, 2008.

MARCELO, J.; CHACON, T.; CALDERON, A.I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. México, v. 6, n.17, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PINTO, R. S; MELLO, S. P. T. de; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do Sinaes. *Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES*, Campinas, SP, [online], v.21, n.1, pp.89-108, 2016.

POLIDORI, M. Mo.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: Perspectiva e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação Política Pública. Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006.

RIBEIRO, W. L.; GUERRA, M. das G. G. V. Avaliação de cursos a partir do Sinaes: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-26, e-17064, jul./set. 2019.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **R B P G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RISTOFF, D. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular. 2003. p. 32-33.

RISTOFF, D. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: RISTOFF, D.; BALZAN, N. C. (Orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A.G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHEFFER, C. E. V. **Avaliação de cursos na Universidade de Santa Cruz do Sul e a qualificação da graduação**: contribuições e influências do olhar externo da avaliação. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, J. F. da. **Modelos de formação de pedagogos (as): professores (as) e políticas de avaliação da Educação Superior**: limites e possibilidades no chão da IES. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

TRINDADE, H. Reforma e avaliação da educação superior: velhos e novos desafios. In: **Seminário Internacional Reforma e avaliação da Educação Superior**: tendências na Europa e na América Latina. Brasília: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais, Anísio Teixeira, 2005, p. 29-35.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 267-281.

VOLTZ, C. E. P. Os cursos tecnológicos no Brasil: uma das faces da empresarização do ensino superior. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n 62. P. 114-125, junho 2018.

WINTER. S. C. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, G & PIERRE, J. (orgs.). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010.

**APENDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS
PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA
EM GESTÃO DE TURISMO**

Nome da Pesquisa: Um estudo de caso sobre as contribuições da avaliação *in loco* do Sinaes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE, *Campus* Recife.

Autora: Rafaella Cristine da Silva Albuquerque

Identificação da entrevista

() Professor () Coordenador de Curso

Data: _____ ID áudio: _____

Local: _____

Início: _____ Término: _____ Duração: _____

Dados das avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo:

Ano da Avaliação	Ato Regulatório	Período da avaliação	Conceito da Dimensão Didático-pedagógica
2011	Reconhecimento	30/11/2011 a 03/12/2011	5
2016	Renovação de Reconhecimento	03/04/2016 a 06/04/2016	3,3
2019	Renovação de Reconhecimento	06/02/2019 a 09/02/2019	3,6

Questões norteadoras da entrevista:

1- Você considera que os dados fornecidos pelos relatórios de Avaliação *in loco* do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo (2011, 2016 e 2019), especificamente da dimensão didático-pedagógica, têm contribuído para o processo de tomada de decisão pela gestão do curso? Em caso positivo, de que forma? Como foram acolhidas as sugestões?

2- Na sua opinião, a política de avaliação *in loco* realizada nos cursos superiores de tecnologia, pelo Inep/MEC, tem contribuído com o desenvolvimento de ações para a melhoria da dimensão didático-pedagógica do curso? Em caso positivo, exemplifique algumas ações.

3- Na sua percepção, a utilização do instrumento de avaliação *in loco*, no que se refere à dimensão didático-pedagógica, considera a realidade dos Cursos Superiores de Tecnologia? Justifique:

4- O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo passou por três processos de avaliação *in loco* (2011, 2016 e 2019). Qual o seu posicionamento sobre as considerações emitidas pela Comissão de Avaliação do Inep/MEC na dimensão didático-pedagógica?

5- Qual a sua opinião sobre a redução e/ou aumento dos resultados obtidos pelo curso na dimensão didático-pedagógica?

Abrigada pela sua contribuição!

**APENDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS
PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA
EM RADIOLOGIA**

Nome da Pesquisa: Um estudo de caso sobre as contribuições da avaliação *in loco* do Sinaes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE, *Campus Recife*.

Autora: Rafaella Cristine da Silva Albuquerque

Identificação da entrevista

() Professor () Coordenador de Curso

Data: _____ ID áudio: _____

Local: _____

Início: _____ Término: _____ Duração: _____

Dados das avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia:

Ano da Avaliação	Ato Regulatório	Período da avaliação	Conceito da Dimensão Didático-pedagógica
2011	Reconhecimento	25/09/2011 a 25/09/2011	4

Questões norteadoras da entrevista:

1- Você considera que os dados fornecidos pelo relatório de Avaliação *in loco* do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia (2011), especificamente da dimensão didático-pedagógica, têm contribuído para o processo de tomada de decisão pela gestão do curso? Em caso positivo, de que forma? Como foram acolhidas as sugestões?

2- Na sua opinião, a política de avaliação *in loco* realizada nos Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Inep/MEC, tem contribuído com o desenvolvimento de ações para a melhoria da dimensão didático-pedagógica do curso? Em caso positivo, exemplifique algumas ações.

3- Na sua percepção, a utilização do instrumento de avaliação *in loco*, no que se refere à dimensão didático-pedagógica, considera a realidade dos Cursos Superiores de Tecnologia? Justifique:

4- O Curso Superior de Tecnologia em Radiologia passou por um processo de avaliação *in*

loco no ano de 2011. Qual o seu posicionamento sobre as considerações emitidas pela Comissão de Avaliação do Inep/MEC na dimensão didático-pedagógica?

Abrigada pela sua contribuição!

**APENDICE C- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS
PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA
EM GESTÃO AMBIENTAL**

Nome da Pesquisa: Um estudo de caso sobre as contribuições da avaliação *in loco* do Sinaes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE, *Campus* Recife.

Autora: Rafaella Cristine da Silva Albuquerque

Identificação da entrevista

() Professor () Coordenador de Curso

Data: _____ ID áudio: _____

Local: _____

Início: _____ Término: _____ Duração: _____

Dados das avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental:

Ano da Avaliação	Ato Regulatório	Período da avaliação	Conceito da Dimensão Didático-pedagógica
2017	Renovação de Reconhecimento	22/03/2017 a 25/03/2017	3,8

Questões norteadoras da entrevista:

1- Você considera que os dados fornecidos pelos relatórios de Avaliação *in loco* do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental (2017), especificamente da dimensão didático-pedagógica, têm contribuído para o processo de tomada de decisão pela gestão do curso? Em caso positivo, de que forma? Como foram acolhidas as sugestões?

2- Na sua opinião, a política de avaliação *in loco* realizada nos Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Inep/MEC, tem contribuído com o desenvolvimento de ações para a melhoria da dimensão didático-pedagógica do curso? Em caso positivo, exemplifique algumas ações.

3- Na sua percepção, a utilização do instrumento de avaliação *in loco*, no que se refere à dimensão didático-pedagógica, considera a realidade dos Cursos Superiores de Tecnologia? Justifique:

4- O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental passou por um processo de avaliação *in loco* no ano de 2017. Qual o seu posicionamento sobre as considerações emitidas pela Comissão de Avaliação do Inep/MEC na dimensão didático-pedagógica?

Abrigada pela sua contribuição!

APENDICE D- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES E COORDENADORES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN GRÁFICO

Nome da Pesquisa: Um estudo de caso sobre as contribuições da avaliação *in loco* do Sinaes nos Cursos Superiores de Tecnologia do IFPE, *Campus* Recife.

Autora: Rafaella Cristine da Silva Albuquerque

Identificação da entrevista

() Professor () Coordenador de Curso

Data: _____ ID áudio: _____

Local: _____

Início: _____ Término: _____ Duração: _____

Dados das avaliações do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico:

Ano da Avaliação	Ato Regulatório	Período da avaliação	Conceito da Dimensão Didático-pedagógica
2012	Renovação de Reconhecimento	02/05/2012 a 05/05/2012	3,3
2016	Renovação de Reconhecimento	18/05/2016 a 21/05/2016	3,4

Questões norteadoras da entrevista:

1- Você considera que os dados fornecidos pelos relatórios de Avaliação *in loco* do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico (2012 e 2016), especificamente da dimensão didático-pedagógica, têm contribuído para o processo de tomada de decisão pela gestão do curso? Em caso positivo, de que forma? Como foram acolhidas as sugestões?

2- Na sua opinião, a política de avaliação *in loco* realizada nos Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Inep/MEC, tem contribuído com o desenvolvimento de ações para a melhoria da dimensão didático-pedagógica do curso? Em caso positivo, exemplifique algumas ações.

3- Na sua percepção, a utilização do instrumento de avaliação *in loco*, no que se refere à dimensão didático-pedagógica, considera a realidade dos Cursos Superiores de tecnologia? Justifique:

4- O Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico passou por dois processos de avaliação *in loco* (2012 e 2016). Qual o seu posicionamento sobre as considerações emitidas pela Comissão de Avaliação do Inep/MEC na dimensão didático-pedagógica?

5- Qual a sua opinião sobre a redução e/ou aumento dos resultados obtidos pelo curso na dimensão didático-pedagógica?

Abrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE E - AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: COMO ANALISAR E UTILIZAR OS RESULTADOS?

O que é avaliação externa de curso de graduação?

É um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

Quais os tipos de avaliação externa de curso de graduação?

Os cursos passam por três tipos de avaliação: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. As avaliações são realizadas por uma comissão de especialistas designadas pelo Inep, que fazem visitas *in loco* aos cursos e geram um relatório com o resultado da avaliação numa escala de 1 a 5.

Por que analisar os resultados da avaliação externa de curso?

- Conhecer os indicadores que ajudam a melhorar a qualidade do curso.
- Promover a reflexão sobre os pontos fortes e os que precisam ser aperfeiçoados no âmbito do curso.
- Possibilitar a comparação de resultados anteriores, na perspectiva de acompanhar as ações desenvolvidas.
- Construir um plano de ação para o curso.
- Promover o envolvimento de todos os atores, em prol da melhoria do curso.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Como analisar e utilizar os resultados?



Avaliação in Loco



Como fazer das avaliações um instrumento para a constante reflexão das ações do curso?

- Realizar a leitura e a análise detalhada dos relatórios de avaliação externa e interna dos cursos, no âmbito do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado de curso.
- Construir um plano de ação do curso, considerando o diagnóstico obtido nas análises dos resultados das avaliações externa e interna.
- Fazer o acompanhamento do plano de ação, observando o que foi alcançado e, se for necessário, redimensionar as estratégias.



Quem poderá atuar nesta ação?

- Gestores, Assessoria Pedagógica, Núcleo Docente Estruturante e Colegiado de Curso.

Recomendações para instituir uma cultura do uso sistemático das avaliações:

- Formação dos gestores, Assessoria Pedagógica, Colegiado de Curso e NDE sobre o uso das avaliações de cursos de graduação.
- Criação de uma plataforma institucional para devolutiva dos resultados das avaliações por curso e construção do plano de ação por dimensão e indicadores avaliados.
- Articular os resultados da avaliação externa do curso com as avaliações internas, para utilizá-los como fonte de planejamento do curso.