



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado Profissional em Educação

AMANDA GUEDES ANDRADE BEDRITICHUK

**UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE
PARA A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:**

Uma construção nos moldes do Sinaes

Brasília-DF

Dezembro de 2015



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestrado Profissional em Educação

UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE PARA A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:

Uma construção nos moldes do Sinaes

AMANDA GUEDES ANDRADE BEDRITICHUK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília vinculada à Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

Brasília – DF
Dezembro de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB413i	<p>BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade</p> <p>Um instrumento de avaliação docente para a Universidade de Brasília: uma construção nos moldes do Sinaes / Amanda Guedes Andrade BEDRITICHUK; orientador Girlene Ribeiro de JESUS. -- Brasília, 2015.</p> <p>153 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.</p> <p>1. Autoavaliação institucional. 2. Sinaes. 3. Política de avaliação institucional. 4. Universidade de Brasília. 5. Questionário de avaliação docente. I. JESUS, Girlene Ribeiro de, orient. II. Título.</p>
--------	--

AMANDA GUEDES ANDRADE BEDRITICHUK

**UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE
PARA A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:**

Uma construção nos moldes do Sinaes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília vinculada à Área de Concentração Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus.

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Girlene Ribeiro de Jesus – Universidade de Brasília
Orientador

Professor PhD. Joaquim José Soares Neto – Universidade de Brasília
Examinador

Professor Dr. José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília
Examinador interno

Professora Dra. Cristina Helena Almeida de Carvalho – Universidade de
Brasília
Suplente

AGRADECIMENTOS

Após dois anos de intenso trabalho, aulas e enorme aprendizado, a gratidão por tudo que vivi nesse período enche o meu coração.

Agradeço a Deus, autor da vida, por sua imensa bondade, amor, cuidado e por seu soberano controle – o qual pude experimentar no decorrer desse mestrado. Agradeço porque somente pela força dEle pude estudar, me concentrar, trabalhar, engravidar, viver os primeiros meses da minha filha e apresentar o meu trabalho dentro do prazo.

Pelo amor e paciência, agradeço ao meu amado marido Rodrigo, fonte de inspiração e sabedoria. Agradeço pelo privilégio de ter tido alguém para dividir as tantas cargas que se apresentaram nesse período, pela ajuda ativa na elaboração e revisão desse trabalho, pela sabedoria partilhada, pelo apoio e compreensão. Agradeço também a minha filha Helena, que se comportou direitinho durante toda a gestação, não “escolheu” vir antes da hora e trouxe fôlego para que toda a coleta de dados fosse feita com bastante antecedência e êxito.

Agradeço a minha querida orientadora, Professora Girlene, por sua compreensão, paciência e por dividir todo o seu conhecimento e experiência comigo.

Agradeço à Bruna, querida cunhada e amiga, por seu auxílio na realização de várias etapas da pesquisa.

À Junia, chefe e amiga, agradeço pela paciência, compreensão, apoio e ajuda, sem os quais a frequência nas aulas e a realização das tarefas seriam impossíveis. Agradeço ainda às amigas e colegas de trabalho Mari e Maria Lúcia pelo apoio e compreensão.

À Inez, colega de trabalho e amiga, pelo auxílio na escolha do tema e em outras etapas desse trabalho.

À amiga e colega de mestrado Rovênia, pelo carinho e ajuda no desenvolvimento da pesquisa e dos inúmeros trabalhos que juntas fizemos.

Ao colega e amigo Filipe, pela parceria de sempre.

Aos colaboradores do Grupo Focal e da etapa da Análise de Juízes, agradeço pelo pronto atendimento ao meu convite e pela colaboração preciosa no refinamento desse instrumento.

Agradeço, finalmente, aos docentes que prontamente responderam ao questionário e me agraciaram com demonstrações de incentivo e satisfação quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

A expansão do ensino superior no Brasil demandou do Estado o desenvolvimento das políticas de avaliação, com vistas à garantia da qualidade desse setor. Dentro desse espírito, foi sancionada em abril de 2004 a Lei nº 10.861, que instituiu o Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que até hoje estrutura a avaliação. Dentro do Sinaes são avaliadas três dimensões: cursos, estudantes e instituições. Quanto à avaliação institucional, a abordagem é feita pela autoavaliação institucional e pela avaliação externa. A autoavaliação institucional é uma exigência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, por meio da qual os pressupostos de eficácia e eficiência são trazidos ao contexto da Universidade e representa importante instrumento de que a gestão universitária dispõe para identificar fragilidades e implementar mudanças na Universidade. A autoavaliação institucional deve assegurar, dessa forma, o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica para produzir tal informação. A Universidade de Brasília, no entanto, não tem cumprido tal exigência de modo sistemático. A UnB possui a tradição de consultar apenas aos estudantes acerca da atividade acadêmica desenvolvida na instituição. O presente estudo tem como objetivo construir e validar um questionário que contemple a percepção docente no processo de autoavaliação institucional da Universidade de Brasília, sob a égide da avaliação da Educação Superior regida pelo Sinaes. Para tanto, realizou-se a revisão bibliográfica acerca do assunto em questão, bem como um grupo focal com docentes. Com base nas informações obtidas foi elaborada uma primeira versão do questionário, que passou por um refinamento por meio da avaliação de seis juízes. A versão final do instrumento foi enviada pela internet aos docentes da UnB. As devolutivas somaram 396 e os resultados revelaram uma estrutura composta por três fatores: “*Infraestrutura física*”, com 22 itens e Alfa de Cronbach de 0,95; “*Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional*”, com 16 itens e Alfa de Cronbach de 0,91 e “*Políticas acadêmicas e gestão do corpo docente*”, com 13 itens e Alfa de Cronbach de 0,90. Conclui-se, ao final do presente estudo, que o questionário de autoavaliação institucional a ser respondido pelo docente apresentou evidências suficientes para ser considerado apto a ser incorporado no processo de autoavaliação da Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Sinaes. Política da avaliação institucional. Universidade de Brasília. Questionário de Avaliação docente.

ABSTRACT

The expansion of higher education in Brazil demanded an external quality monitoring. In order to implement the monitoring process, government developed a wide range of evaluation politics. In 2004, the Brazilian Congress passed the Bill nº 10.861, which created “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, also known as Sinaes, a system that coordinates the higher education evaluation in Brazil. The Sinaes is composed by three components: (a) Courses; (b) Students and (c) Institutions. The dimension of institution evaluation is integrated by self-evaluation and external evaluation. The self-evaluation is a requirement of Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Self-evaluation, a specific process of evaluation carried by the same institution that is being evaluated, represents an opportunity to produce information for internal improvements. To be complete, legitimate and useful, self-evaluation has to involve all members of university community, such as students, teachers and employees, as well as the external community. However, the Universidade de Brasília, has not attended this demand. Universidade de Brasília consults systematically only the student’s opinion about the learning and teaching process. This work intends to construct a questionnaire to be answered by teachers in order to fill this blank in self-evaluation process. Therefore, a preliminary questionnaire was built by literature review and a focus group. After, it was refined and validated by doctors. Finally, the questionnaire was applied to a representative sample of 396 UnB’s teachers. The answers standard has revealed a structure with three factors: “*Infraestrutura física*”, with 22 items – *Cronbach’s alpha* = 0,95; “*Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional*”, with 16 items – *Cronbach’s alpha* = 0,91 and “*Políticas acadêmicas e gestão do corpo docente*”, with 11 items – *Cronbach’s alpha* = 0,90. The questionnaire showed sufficient evidences to get included in UnB’s self-evaluation process.

Keywords: Self- evaluation. Sinaes. Universidade de Brasília. Teacher evaluation questionnaire. Evaluation politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG Avaliação dos Cursos de Graduação

ANDIFES Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior

Avalies Avaliação das Instituições de Educação Superior

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM Banco Mundial

CAI Comissão de Avaliação Institucional

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA Comissão Especial de Avaliação

CenSup Censo da Educação Superior

CEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFE Conselho Federal de Educação

CIPP Contexto-Insumo-Processos-Produtos

CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA Comissão Própria de Avaliação

CTAA Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação

DAES Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DGP Decanato de Gestão de Pessoas – UnB

ENADE Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC Exame Nacional de Cursos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

FHC Fernando Henrique Cardoso

FIES Financiamento estudantil

FMI Fundo Monetário Internacional

GERES Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior

GF Grupo focal

IES Instituição de Ensino Superior

IFES Instituição Federal de Ensino Superior

INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IAE Instrumento de Avaliação Institucional Externa

KMO Coeficiente de adequação da amostra Kaiser- Meyer – Olkin

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAF *Principal Axis Factoring*

PARU Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PAIUB Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE Plano Nacional da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

Prouni Programa Universidade para todos

Reuni Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sinaes Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Unesco Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UFABC Universidade Federal do ABC

UFAC Universidade Federal do Acre

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UFAM Universidade Federal do Amazonas

UFBA Universidade Federal da Bahia
UFC Universidade Federal do Ceará
UFMG Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFES Universidade Federal do Espírito Santo
UFF Universidade Federal Fluminense
UFFS Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA Universidade Federal de Lavras
UFMA Universidade Federal do Maranhão
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA Universidade Federal do Pará
UFPB Universidade Federal da Paraíba
UFPE Universidade Federal de Pernambuco
UFPI Universidade Federal do Piauí
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFRA Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR Universidade Federal de Roraima
UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS Universidade Federal de Sergipe
UFSJ Universidade Federal de São João Del Rei
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR Universidade Federal de São Carlos
UFT Universidade Federal do Tocantins
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU Universidade Federal de Uberlândia
UFV Universidade Federal de Viçosa
UFVJM Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNIFAL Universidade Federal de Alfenas

UNIFAP Universidade Federal do Amapá

UNIFEI Universidade Federal de Itajubá

Unifesp Universidade Federal de São Paulo

UNILA Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIR Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNIVASF Universidade Federal do Vale do São Francisco

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1: Evolução das matrículas no ensino superior por categoria administrativa (pública e privada) – 1994- 2013.....	30
Tabela 3.1: Distribuição de docentes da UnB por institutos e faculdades	56
Tabela 3.2: Distribuição dos docentes por situação funcional	58
Tabela 3.3: Distribuição de docentes por nível do cargo	58
Tabela 3.4: Distribuição dos docentes por jornada de trabalho.....	58
Tabela 3.5: Plano de amostragem.....	61
Tabela 3.6: Quantitativo esperado e obtido de docentes por instituto ou faculdade	62
Tabela 3.7: Respondentes por nível de titulação	64
Tabela 3.8: Respondentes por nível do cargo.....	64
Tabela 4.1: Resultado da Análise de Juízes.....	93
Tabela 4.2: Estatísticas de teste para fatorabilidade da matriz de correlações.....	98
Tabela 4.3: Variância explicada pelos autovalores	100
Tabela 4.4: Comunalidades das variáveis do questionário de avaliação docente calculadas pelo método de extração das componentes principais.....	100
Tabela 4.5: Cargas fatoriais calculadas a partir de três fatores	102
Tabela 4.6: Matriz de correlação entre os fatores.....	105
Tabela 4.7: Média, desvio-padrão e correlação item-total para os 22 itens do Fator: “Infraestrutura Física”.	105
Tabela 4.8: Média, desvio-padrão e correlação item-total para os 16 itens do Fator: “Planejamento, Desenvolvimento e Gestão Institucional”.....	106
Tabela 4.9: Média, desvio-padrão e correlação item-total para os 13 itens do Fator: “Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente”.	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1: Princípios, características e dimensões de avaliação do Sinaes.....	43
Figura 2.2: Organização do Sinaes	44
Figura 2.3: Os cinco eixos da autoavaliação propostos pela nota técnica 65/2014 do INEP	49
Figura 2.4: Ocorrência de instrumento de avaliação docente no processo de autoavaliação das universidades federais brasileiras.....	54
Figura 3.1: Modelo para a construção do instrumento	66
Figura 3.2: Estágios da construção do modelo fatorial	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1: Temas iniciais da categoria Infraestrutura Física	75
Quadro 4.2: Temas finais do eixo Infraestrutura Física	77
Quadro 4.3: Temas iniciais da categoria Políticas de Gestão	80
Quadro 4.4: Temas finais da categoria Políticas de Gestão	82
Quadro 4.5: Temas iniciais da categoria Políticas Acadêmicas	84
Quadro 4.6: Temas finais da categoria Políticas Acadêmicas	86
Quadro 4.7: Temas iniciais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional.....	87
Quadro 4.8: Temas finais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional	89
Quadro 4.9: Temas iniciais da categoria Desenvolvimento Institucional	90
Quadro 4.10: Temas finais da categoria Desenvolvimento Institucional	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1: Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil, entre 1964 e 2013	26
Gráfico 1.2: Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil, entre 1994 e 2013	30
Gráfico 3.1: Distribuição dos docentes por sexo	57
Gráfico 3.2: Distribuição de docentes por titulação	59
Gráfico 3.3: Devolutivas por sexo	63
Gráfico 3.4: Respondentes por tempo de magistério na UnB	65
Gráfico 4.1: Temas iniciais da categoria Infraestrutura Física	76
Gráfico 4.2: Observância dos temas finais da categoria Infraestrutura Física	79
Gráfico 4.3: Temas iniciais da categoria Políticas de Gestão.....	81
Gráfico 4.4: Temas iniciais da categoria Políticas Acadêmicas	85
Gráfico 4.5: Temas iniciais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional	88
Gráfico 4.6: Temas iniciais da categoria Desenvolvimento Institucional	91
Gráfico 4.7: <i>Q-q</i> plot para a variável “instalações administrativas do instituto ou faculdade.....	97
Gráfico 4.8: <i>Scree plot</i> para decisão sobre o número de fatores	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A POLÍTICA DA AVALIAÇÃO	21
1.1 Breve resumo histórico	21
1.2 Reformas Universitárias e a urgência da avaliação	25
1.3 A política de Avaliação no contexto da educação superior no Brasil	31
a) Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU.....	35
b) Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES.....	36
c) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.....	37
d) Exame Nacional de Cursos: o “Provão”	38
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO SINAES.....	41
2.1 A autoavaliação institucional.....	46
2.2 A autoavaliação institucional na Universidade de Brasília.....	51
2.3 Procedimentos institucionais para a avaliação: a avaliação docente	53
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	55
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	55
3.2 Caracterização do universo docente da UnB	56
3.3 Plano amostral.....	59
3.4 Etapas da pesquisa: Coleta e análise dos dados	66
a) Grupo focal	67
b) Análise de juízes	69
c) Aplicação do instrumento calibrado para averiguação de evidências de validade	70
CAPÍTULO IV - RESULTADOS	75
4.1 Resultados do Grupo Focal.....	75
4.2 Resultados da Análise de juízes.....	93

4.3 Verificação de evidências de validade do instrumento.....	95
a) Pressupostos para o processamento da Análise Fatorial.....	96
b) Decisão sobre o número de fatores	98
c) Comunalidades das variáveis	100
d) Extração dos fatores	102
e) Interpretação dos fatores	104
f) Características psicométricas e consistência interna dos fatores	105
CAPÍTULO V – PRODUTO TÉCNICO	110
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE – NOTA TÉCNICA 65/2014.....	129
ANEXO A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	134
ANEXO B – FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DOS JUÍZES	137
ANEXO C – INSTRUMENTO CALIBRADO	142

INTRODUÇÃO

Em novembro de 2013, uma comissão de avaliadores externos do Ministério da Educação visitou a Universidade de Brasília (UnB) com o objetivo de avaliar o curso de ciências biológicas. Como de costume, a comissão fez uma série de diligências: visita à biblioteca, averiguação das instalações do instituto, reunião com os alunos, entrevistas com os professores, com o núcleo docente estruturante do curso e, finalmente, reunião com a Comissão Própria de Avaliação da UnB – CPA.

Na ocasião, os membros da CPA ouviram uma pergunta que era recorrente em visitas desse tipo: “quais são os procedimentos institucionais que a UnB utiliza para ouvir alunos, docentes e técnicos?”. Surpreendentemente, uma universidade do tamanho e do porte da UnB apenas fazia consulta de avaliação aos alunos. Não havia, até aquela data, nenhum instrumento que captasse a opinião dos docentes e dos técnicos no ciclo avaliativo da UnB. Diante do questionamento dos avaliadores externos, os membros da CPA, constrangedoramente, apenas respondiam que a universidade ainda não dispunha de instrumentos de avaliação para os outros segmentos da comunidade acadêmica – docente e técnico.

Visando sanar essa lacuna, um trabalho pioneiro foi realizado na UnB em novembro de 2014. Um esforço conjunto da CPA e da Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais da universidade propôs um questionário de autoavaliação institucional a ser respondido por todos os segmentos da comunidade acadêmica. Foi uma iniciativa simbólica, dada a falta de embasamento teórico do instrumento proposto. De toda forma, constituiu um primeiro passo no processo de aprimoramento da política de autoavaliação da universidade.

A incompletude do processo de autoavaliação da UnB, por não envolver toda a comunidade acadêmica, deixa de atender exigências legais expressas sobre o processo de avaliação da educação superior. A UnB, instituição de vanguarda e referência¹, encontra-se neste ponto atrás de diversas outras universidades federais brasileiras. Levantamento feito no Capítulo II deste trabalho mostra que cerca de três quintos das universidades federais já adotam instrumentos de autoavaliação para alunos, docentes e técnicos.

É motivada por essa lacuna que surgiu a presente pesquisa, propondo-se a contribuir para o envolvimento do segmento docente no processo de autoavaliação da

¹ Primeira Universidade a ser constituída na forma de Fundação Pública, a primeira universidade a instituir o sistema de cotas, o Programa de Avaliação Seriada como forma de ingresso.

UnB. Seja porque são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, seja pelo tempo de vivência na universidade, os docentes constituem opinião valorosa para a autoavaliação.

Nesse esteio, as perguntas que moveram o trabalho foram: como construir um instrumento de autoavaliação que melhor capte a opinião dos docentes? Que critérios devem ser abordados? Quais fatores devem estar presentes para cumprir os cinco eixos de avaliação propostos pelo Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)?

O objetivo geral da pesquisa, assim, foi discutir sobre esses fatores e propor, ao fim, um questionário de avaliação adequado para a realidade dos docentes na Universidade de Brasília. Para atingir essa meta, a pesquisa considerou outras questões, como a importância da avaliação na educação superior, as diversas experiências de avaliação da educação superior e o novo paradigma iniciado com o Sinaes, o papel da autoavaliação institucional e os elementos que ela deve conter.

Os objetivos específicos, por sua vez, compreenderam a discussão da avaliação institucional como política pública para a Educação Superior; o levantamento das variáveis relevantes para a construção de um questionário de avaliação por parte do docente da UnB; a construção do questionário e sua validação semântica e a verificação das evidências de validade do questionário.

Ora, desde o início do século XX observou-se um crescimento gradual da oferta do ensino superior no Brasil. No entanto, foi a partir do regime militar que se deu um crescimento explosivo nas dimensões desse setor. O setor público foi incapaz de atender à crescente demanda, de modo que a maior parte das matrículas foi absorvida pelo setor privado. Entre 1964 a 1985, o aumento da rede privada foi de 1412%, ao passo que o aumento da rede pública foi de 552%. Esse processo foi intensificado na década de 1990 e persiste até hoje.

Junto a esse crescimento ocorreram três grandes reformas: a de 1968, a da década de 1990 e a reforma iniciada em 2003. A reforma de 1968 significou um processo de modernização das instituições de ensino superior. A reforma da década de 1990 deu seguimento a uma nova expansão do setor privado, sob a tutela do Estado; e, finalmente, a reforma iniciada em 2003, representou um esforço pelo aumento da oferta de matrículas a partir da valorização das instituições públicas de educação superior.

Essa expansão do ensino superior no Brasil demandou do Estado o desenvolvimento das políticas de avaliação, com vistas à garantia da qualidade do setor.

Desenvolver meios e instrumentos de aferir a qualidade do ensino prestado se tornou, pois, um imperativo para o Estado, mormente considerando o contexto de rápida expansão desse campo.

A avaliação assumiu protagonismo como principal ferramenta de organização educacional. A expansão das instituições de ensino superior no Brasil demanda supervisão e regulação por parte do poder público e é mediante a avaliação institucional que se instrumentaliza o controle de qualidade do ensino nestas instituições, de modo que os ideais de eficiência e produtividade na alocação de recursos e a busca pela eficácia de programas sejam alcançados (COHEN & FRANCO, 2007).

A importância da avaliação institucional é, no entanto, proporcional a sua complexidade. Segundo Lehfeld et al. (2010), a avaliação é das tarefas mais difíceis. Isso porque há de se confrontar variáveis quantificáveis no processo, ao mesmo tempo em que se opera a incerteza, a pluralidade, a diversidade dos sujeitos e de elementos conjunturais e estruturais.

Além disso, a avaliação institucional, segundo Queiroz (2011), constitui tarefa multidimensional, assumindo diversas formas e conteúdos; multifuncional, a partir de uma gama de funcionalidades e responsabilidades que assume; e pluri-referencial, de heterogêneas referências. A complexidade da avaliação advém, dessa forma, de sua delicada construção teórica e metodológica (REIS, 2010).

O primeiro modelo de avaliação como política surgiu com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU em 1983. Tal modelo foi inspirado pela única experiência de avaliação do período, qual seja, a avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) concebida em 1976. O programa representou a gênese da concepção formativa de avaliação, envolvendo democraticamente todos os setores e feições do processo de ensino e aprendizagem. Esse paradigma de avaliação inaugurou a figura da autoavaliação institucional.

Já em 1985, foi constituído o Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES. Motivado pela ausência de parâmetros na educação superior, o grupo objetivava a construção de balizas institucionais para a alocação de recursos. O trabalho do grupo marcou a instauração da avaliação como controle e regulação da educação superior, assumindo com isso uma feição tecnocrática e meritocrática de avaliação, contrapondo-se, portanto, ao modelo anterior.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB de 1993 retomou a concepção formativa da avaliação ao abordar e garantir o quadrimônio ensino-pesquisa-extensão-gestão e, assim, o caráter multidimensional da qualidade. Os princípios norteadores do PAIUB foram inclusive base para a posterior construção do Sinaes em 2004.

Sucessor do PAIUB, o Exame Nacional de Cursos – “Provão” – constituiu a principal ferramenta dentro da política de avaliação da década de 1990. Além disso, foi a experiência de avaliação mais longeva até então. O exame realizado pelos egressos dos cursos acabou se transformando em fonte principal para indicação de qualidade e produção de *rankings* entre as instituições, caracterizando o que se conhece por avaliação tecnocrática.

A Lei nº 10.861 de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, o modelo atual de avaliação da educação superior, que superou o Provão como a experiência mais longa de avaliação. O Sinaes representou um avanço por ser um sistema mais robusto e sistematizado, que envolve avaliação em ciclos e de múltiplos níveis.

Por adotar uma concepção formativa, nesse sentido, o Sinaes foi sucessor do PARU e do PAIUB em perspectiva de avaliação. O Sinaes representa, segundo Polidori et al. (2006), um sistema integrador, que garante informações e análises da totalidade da educação superior. O Sinaes permite, assim, que políticas educativas sejam instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas instituições de ensino superior.

Dentro do Sinaes são avaliadas três componentes: cursos, estudantes e instituições. A componente de cursos é sistematizada pela componente da avaliação dos Cursos de Graduação (ACG). O segmento institucional, por sua vez, ficou a cargo da componente da avaliação das instituições de educação superior – Avalies (que engloba a autoavaliação institucional e a avaliação externa. Finalmente, a vertente “estudantes” é aferida pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.

Na avaliação da instituição, instrumentalizada pelo Avalies, são verificados, por exemplo, a infraestrutura, as políticas para a carreira docente, as políticas de ensino, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Político Pedagógico – PPP, a adequação aos parâmetros curriculares nacionais, entre outros. Trata-se, portanto, de questões internas à instituição de ensino superior, apuradas tanto pela autoavaliação, quanto pela avaliação externa.

Fica ressaltada, desse modo, a figura da autoavaliação, uma vez que proporciona uma visão interna não captada pelas outras componentes da avaliação. Representa não somente uma janela para o autoconhecimento, como também a possibilidade de a própria instituição rever e atualizar suas metas. A autoavaliação institucional é um processo capaz de produzir uma reflexão coletiva acerca da realidade institucional, rediscutir projetos e prioridades essenciais da Universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras, as artes e suas interações com a sociedade, contribuindo para a sistematização mais consistente dos diversos propósitos da instituição.

A autoavaliação institucional tem como requisitos, de acordo com Sinaes: a) equipe de coordenação para planejar e organizar as atividades; b) participação dos integrantes da instituição; c) compromisso explícito dos dirigentes das IES; d) informações válidas e confiáveis; e e) o uso efetivo dos resultados.

No entanto, essas exigências ainda não são cumpridas em todas as universidades. O envolvimento dos integrantes da instituição no processo de autoavaliação da Universidade de Brasília, por exemplo, se apresenta de modo ainda incompleto, uma vez que apenas a consulta aos alunos é feita de modo sistemático.

A forma como ocorre a autoavaliação na Universidade de Brasília se concentra principalmente na elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, a ser entregue anualmente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e nas conclusões obtidas a partir da análise dos relatórios da avaliação realizada pelo corpo discente. A opinião do docente não tem sido incluída no processo de forma sistemática.

De acordo com Santos & Laros (2007), a expressão do docente representa a oportunidade de a instituição olhar para si mesma, sob o olhar de um dos principais protagonistas do processo de ensino e aprendizagem: o professor. É de extrema valia o conhecimento de que dispõe o docente sobre a instituição e suas inter-relações. Enquanto o estudante passa em média quatro anos na universidade, o professor contribui com a experiência de em média trinta anos na instituição. Na alternância de gestores, governos, políticas e momentos históricos, elemento constante na universidade é a figura do professor.

A opinião do docente pode balizar a avaliação realizada por avaliadores externos à Universidade e pode, inclusive, constituir importante subsídio para a tomada de decisão quanto à reforma curricular e pedagógica dos cursos.

O processo de autoavaliação institucional na Universidade de Brasília, e tal como definido pelo Sinaes, contempla a atuação dos docentes somente no que se refere à opinião dos discentes sobre os mesmos, deixando à margem da avaliação a opinião docente sobre a infraestrutura, as políticas de gestão, políticas acadêmicas, planejamento, avaliação e desenvolvimento institucional.

Considerando a relevância do instrumento no contexto da avaliação da aprendizagem e da universidade como um todo, e partindo da inobservância da consulta ao docente no processo de autoavaliação da Universidade de Brasília, faz-se mister a análise do modo pelo qual o docente da Universidade de Brasília pode avaliar os cinco eixos de avaliação propostos pelo Sinaes. O produto desse estudo foi, assim, a construção de um instrumento de avaliação para os cinco eixos do Sinaes, adequado à realidade do docente na Universidade e pronto a ser incorporado no processo de autoavaliação da Universidade de Brasília.

A construção de um modelo de avaliação, apesar de ser uma tarefa complexa, principalmente pela dificuldade que orbita em sua operacionalização, constitui ferramenta relevante como mecanismo de autoconhecimento, subsídio para a gestão institucional e melhoria na qualidade do ensino.

Por isso, a construção do instrumento de autoavaliação docente proposto por esse trabalho trilhou uma rotina metodológica rigorosa para a construção de escalas psicométricas. O instrumento foi proposto na forma de questionário, um rol de itens baseado nos eixos do Sinaes, com vistas à obtenção da opinião do docente na UnB.

Para tanto, os aspectos metodológicos, detalhados no Capítulo III desta pesquisa, envolveram a realização de um grupo focal com seis docentes da UnB de diferentes áreas do conhecimento, análise do instrumento de avaliação institucional externa, ambos para levantamento das variáveis a serem contempladas no instrumento de avaliação docente; análise de conteúdo dos itens, realizada por um grupo de seis juízes – doutores com comprovada experiência no tema da avaliação institucional e/ou construção de escalas psicométricas; e, por fim, a aplicação do instrumento refinado a uma amostra estratificada por instituto e faculdade de 250 docentes da Universidade de Brasília, com vistas à averiguação das evidências de validade do instrumento proposto. Os resultados da pesquisa abrangeram a postulação do instrumento, a análise de fidedignidade e a verificação das evidências de validade do instrumento proposto.

A presente pesquisa está dividida em cinco partes: Capítulo I, tratando do referencial teórico em relação ao tema da educação superior, as reformas universitárias e

a urgência da avaliação, o Capítulo II, acerca da política de avaliação no contexto do Sinaes, a autoavaliação institucional e sua instrumentalização nas universidades brasileiras, o Capítulo III, compilando o método da pesquisa, o Capítulo IV, relativo aos resultados do instrumento e de sua aplicação e o Capítulo V, como produto técnico do Mestrado Profissional.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A POLÍTICA DA AVALIAÇÃO

A fim de explicitar o desenvolvimento da educação superior no Brasil, esse Capítulo será construído com um breve resumo histórico, relatando os principais acontecimentos referentes à educação superior no Brasil e com o detalhamento das principais reformas ocorridas neste campo e suas consequências, entre as quais se enfatiza o surgimento das políticas de avaliação e as experiências de avaliação brasileiras.

1.1 Breve resumo histórico

Educação superior é um tema que o Brasil desenvolveu somente alguns séculos depois da maioria dos países do mundo e da América Latina. Os portugueses que aqui aportaram não trouxeram em suas bagagens o objetivo de desenvolver na colônia educação no padrão europeu.

Segundo Soares *et al.* (2002, p. 24) bem observam:

Desde o século XVI os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através da Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até o início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

O marco embrionário da educação superior no Brasil se situa no período colonial. Naquele período, a educação que se desenvolvia se resumia à obra da Companhia de Jesus, que compreendia a formação de teólogos, catequização indígena e doutrina aos filhos dos nobres. A educação superior limitava-se ao envio à Universidade de Coimbra, em Portugal, dos jovens desejosos por seguir seus estudos.

Este cenário se modificou um pouco com a chegada da família real, em 1808. A corte aqui instalada representou um ponto de inflexão para a educação superior praticada na colônia, sob o signo de um emergente Estado nacional, mas ainda culturalmente dependente da metrópole (CUNHA, 1986).

A instalação da corte trouxe consigo o aumento da demanda por profissionais à altura dos anseios do Estado. Cursos e academias foram criados a fim de atender a essa necessidade. Surgiram, desse modo, os cursos militares, de medicina, cirurgia,

matemática, agronomia, química, desenho técnico, teologia, filosofia e as escolas superiores de caráter profissional.

A Escola de Cirurgia, as Academias Militares, a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, as primeiras faculdades de Medicina, Direito e Politécnica também foram criadas. Essa estrutura, no entanto, se deu em estabelecimentos isolados e, desde aquela época, sucessivas tentativas procuraram reuni-los em universidades (CUNHA, 1986). A partir da independência e durante todo o império, o cenário do ensino superior não sofreu significativas transformações.

A criação da universidade sofreu resistência de todas as formas: pela via de Portugal e também por parte dos brasileiros, os quais julgavam não haver necessidade de uma instituição desse tipo. Todas as tentativas no período colonial e monárquico restaram malogradas, denotando uma política de sufocamento a qualquer esforço de emancipação cultural e política da colônia (FÁVERO, 2000).

Foi somente na República Velha, período que vai de 1889 a 1930, que surgiram as primeiras universidades. As universidades de São Paulo (1911), Manaus (1912), Paraná (1912), Rio de Janeiro (1920) e Minas Gerais (1927). Segundo Cunha (1986), as duas últimas foram as únicas que vingaram. Com relação à Universidade do Rio de Janeiro, Soares et al. (2002, p. 26) comenta que essa era “mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades”.

Foi também nesse período que o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores multiplicou, chegando a muitas cidades delas desprovidas. A procura pela educação se acirrou de um lado pelos latifundiários, no anseio de criar filhos doutores para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar e, de outro, pelos trabalhadores urbanos, com o intento de elevar os filhos à posição de burocratas.

O aumento da demanda promoveu a multiplicação dos estabelecimentos de ensino, que já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional, dada a recém-criada figura do regime federativo.

No entanto, não se poupavam críticas ao ensino superior provido pelo Estado brasileiro. Cunha (1986, p. 205) aborda essa crítica ao citar palavras do reitor da Universidade de São Paulo:

A nossa nação é dos doutores. Eles saem às mancheias das faculdades; entretanto, não são muitos os que vencem, apenas com seu esforço pessoal, a luta pela vida. E a prova disso temos em que, a despeito de vivermos numa atmosfera de doutorice, mandamos buscar, no estrangeiro, arquitetos para reformarem as nossas cidades, agrônomos para cultivarem nossos campos, químicos para garantirem a pureza dos nossos alimentos, bacteriologistas para dirigirem os nossos laboratórios, e até banqueiros para segurarem nossas finanças. É verdadeiramente fenomenal...Mas a culpa não é nem dos doutores do Brasil, a culpa é do péssimo ensino que todos nós recebemos e da rotina que o perpetua.

A Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914, fez nascer uma onda de entusiasmo pela educação, sendo a incipiente burguesia industrial a principal interessada, como forma de aumentar sua participação no poder político.

Posteriormente, nos anos 1920, despontou a pedagogia como ciência-experimental, de modo a conferir instrumentalidade da racionalidade científica aos moldes educacionais. Variadas reformas foram implementadas sob o protagonismo de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Mário Casassanta e Fernando de Azevedo.

Em 1934, é criada a Universidade de São Paulo, como marca de um Estado nacionalista e desenvolvimentista e, principalmente, no contexto de suprema relevância da educação como instrumento de mudança do cenário econômico e político. A Universidade pública e estadual constituiu uma tentativa de reconquistar a hegemonia política do estado de São Paulo.

De acordo com Soares et al. (2002, p. 31) sobre esse período:

[...]foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram também criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização.

O processo de urbanização da sociedade brasileira e o aumento da demanda por novos profissionais contribuíram para que o ensino superior continuasse o processo de expansão. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que segundo comentários de Sousa & Oliven (2002), não representou profundas mudanças na educação superior, mantendo cátedras vitalícias, legislação casuística e rígida, faculdades isoladas e preocupando-se, principalmente, com o ensino em detrimento da pesquisa.

Variadas tentativas para romper com essa estrutura obsoleta foram realizadas no passado; a criação da Universidade do Distrito Federal e o projeto original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão integrador da Universidade de São Paulo. A primeira encerrou as atividades em decorrência do fascismo e a segunda foi impedida pela resistência das faculdades tradicionais (RIBEIRO, 2012).

A criação da Universidade de Brasília foi o emblemático acontecimento de 1961 na esfera da educação superior, concebida num projeto planejado e com o propósito de renovar o ensino superior desenvolvido no país.

Ribeiro, ao comentar a urgência de um projeto inovador e instituidor de um núcleo cultural na recém-criada capital federal; afirma:

Trata-se de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que se vêm multiplicando por todo o país e que em breve se aglutinariam em mais uma universidade inviável, ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores (RIBEIRO, 2012, p. 18).

Nesses termos foi estabelecida em 1961 a Universidade de Brasília, composta por Institutos Centrais e Faculdades, ministrando duas séries introdutórias, bacharelados interdisciplinares, formação especializada e pós-graduação. O modelo proposto pela nova universidade proporcionaria uma oportunidade ao estudante de optar por uma orientação profissional numa fase mais amadurecida de sua vida acadêmica e uma melhor distinção entre as atividades científicas e as de treinamento profissional.

Anos mais tarde se instalaria no Brasil o regime militar, que se estendeu de abril de 1964 a março de 1985. Quanto à educação superior, o regime deixou sua marca a partir da chamada Reforma Universitária de 1968.

O ensino superior segue em contínua expansão e constitui palco para variados projetos de reformas, dada sua incapacidade de atender, satisfatoriamente, às necessidades de produção científica e tecnológica imprescindíveis ao desenvolvimento econômico e social brasileiro (PIASSA, 2009).

Várias foram as iniciativas de reforma que permearam o Império e a República, seja em terreno democrático, seja em terreno autoritário. No entanto, foram quase todas essas perdidas no tempo, com exceção da reforma de 1968, instaurada em pleno regime militar, a qual, segundo Vieira (2008), fez e continua fazendo história.

1.2 Reformas Universitárias e a urgência da avaliação

O período que antecederia o regime militar no Brasil foi marcado pelo crescimento acelerado do ensino superior público. Entre os anos de 1945 a 1965, os números nesse setor saltaram de 21 mil para 182 mil matrículas. Segundo Martins (2009, p. 18), nesse período ocorreu a chamada “federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles”.

Durante o regime militar, a política para a educação superior foi marcada, por um lado, pela repressão ao movimento estudantil e pelo tolhimento da atividade docente, reflexos do Relatório Meira Mattos² e, por outro lado, a Reforma Universitária implementada nesse contexto, a partir da aprovação da Lei nº 5.540 de 1968, pretendia situar a universidade no contexto do desenvolvimento econômico do país (MARTINS, 2009).

Muitas foram as contribuições da Reforma de 1968 para a educação superior, as quais perduram até hoje: a abolição das cátedras vitalícias; vestibulares unificados; distinção das fases de ciclo básico e especialização profissional na graduação; o desenvolvimento de condições para a articulação do binômio ensino-pesquisa; a introdução do regime departamental e, principalmente, a política nacional de pós-graduação, com segmentação entre mestrado e doutorado.

A Reforma de 1968 representou a abertura da universidade à modernização e à inovação e, em contrapartida, um espaço para o desenvolvimento de um ensino privado profissionalizante e apartado da pesquisa. Mostrando-se incapaz de ampliar as matrículas e de atender à crescente demanda de acesso, a Reforma gerou uma externalidade de natureza controversa: a gênese do “novo” ensino privado (MARTINS, 2009).

A demanda não atendida pelo ensino público foi absorvida pela criação de novas instituições: se grandes reformas encontram solo fértil num contexto autoritário, a ditadura foi palco propício para o desenvolvimento da reforma de 1968 que ainda ecoa. Dessa forma, 1968, o fatídico ano que não terminou, produziu também uma reforma educacional cujos efeitos ainda não terminaram.

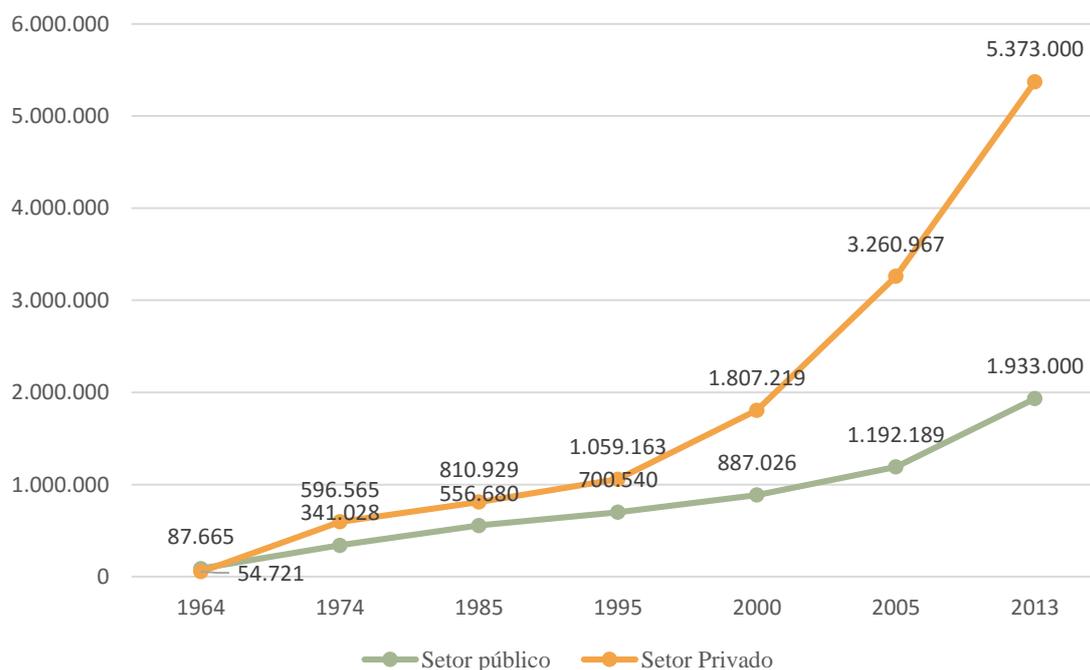
² O relatório Meira Mattos, elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon levou o nome do general que presidiu a Comissão Especial nomeada pelo Ministro da Educação Tarso Dutra, cuja preocupação principal era a de analisar e apresentar sugestões para por fim às denominadas “atividades estudantis subversivas”.

De acordo com Ferreira Jr. & Bittar (2004), as consequências da reforma foram segmentadas no plano político e socioeconômico:

No plano político, a consequência imediata foi a radicalização do movimento estudantil. Os estudantes brasileiros, influenciados pelos ventos libertários que lufavam o mundo, opuseram-se à reforma imposta pelo regime militar. Na luta contra o autoritarismo, uma fração significativa aderiu à luta armada desencadeada por várias organizações de esquerda. [...] Já do ponto de vista socioeconômico, a universidade reformada logo começou a apresentar os seus resultados. A implementação de uma política que combinou financiamento da infraestrutura material e formação de pesquisadores, nos programas de pós-graduação, logo permitiu que o paradigma acadêmico da indissociabilidade entre ensino e pesquisa pudesse gerar excelentes centros produtores de ciência, cultura e tecnologia.

O período que sucedeu a Reforma de 1968 se destaca por dar seguimento à expansão da educação superior e, principalmente, de franco estímulo ao setor privado. O Gráfico 1.1 retrata essa corrida pela expansão.

Gráfico 1.1: Evolução das matrículas no Ensino Superior no Brasil, entre 1964 e 2013



Fonte: VIEIRA (2008) SGUISSARDI (2008) Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2013 (INEP/CENSUP, 2014)

No período compreendido entre 1964 a 1974, as matrículas em instituições privadas aumentaram 990%, ao passo que pela via pública esse aumento foi da ordem de

289%. Se considerado todo o período do regime militar, no entanto, o aumento da rede privada é da ordem de 1.412%, enquanto o aumento da pública é de 552%.

A despeito do aumento de matrículas observado ter se dado predominantemente na rede privada, é notório o expressivo crescimento em todo o ensino superior no Brasil durante o período militar.

A segunda grande reforma do ensino superior no Brasil foi a que se deu na década de 1990. Essa reforma, ainda que tenha sido constituída sob base democrática, é considerada reverberação da Reforma de 1968 (VIEIRA, 2008).

De acordo com Piassa (2009, p. 10.303):

A Reforma que hoje presenciamos, apesar da metodologia empregada assumir um caráter democrático, diferente da reforma anterior, tem em comum com a mesma o fato de estar atrelada ao modelo de Estado. Neste sentido, quando iniciada em 1990, trazia consigo a difícil tarefa da “modernização administrativa associada aos princípios neoliberais [...] Esta nova roupagem traz novos conceitos, tais como: autonomia, avaliação, flexibilização, diversificação, responsabilidade social dentre outros.

Na década de 1990 houve nova expansão do setor privado. Se em 1968 a expansão do setor privado se deu num contexto de incapacidade do setor público, a de 1990 ocorreu sob a tutela e legitimação do Estado. A promulgação da Constituição Federal em 1988 e a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 aceleraram esse cenário de expansão pela via da privatização.

A Constituição de 1988 em seu artigo 209 prevê: “o ensino é livre à iniciativa privada [...] atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 veio flexibilizar o mercado da educação superior, criando centros universitários, cursos sequenciais, permitindo substituir o vestibular por outros processos seletivos, entre outros. (GONÇALVES, 2015).

Diante desses fatos, de acordo com Gonçalves (2015, p. 32), “às universidades, as quais eram, em geral, públicas, recaíam-se várias exigências, enquanto às instituições da iniciativa privada nem tantas e a expansão delas ocorria sem grandes ressalvas”.

A agenda para o ensino superior foi então pautada pelo papel econômico da educação. A proposta para a educação superior nesse período esteve adstrita às relações com os organismos multilaterais para o avanço econômico, fato que se torna expresso a partir da nomeação de Paulo Renato Souza, naquele momento técnico do Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID), para o cargo de ministro da Educação (CUNHA, 2003).

Como estratégia de governo para a expansão da educação superior, Souza (2005, p. 175) pontua, entre outras:

“As instituições com certa tradição de ensino, ainda que não universitárias e que tenham um bom histórico de avaliação, deveriam gozar de autonomia semelhante à das universidades para a criação de novos cursos. A criação da figura dos Centros Universitários facilitaria a operacionalização desse princípio”.

Nesse período, a lógica mercadológica esteve em destaque, assim como os princípios da competitividade, custo-benefício, lucro e venda de serviços. O estudante, a partir de então cliente, pôde dispor de uma gama expressiva de cursos, contribuindo para que esse campo se aproximasse do conceito de quase-mercado (DIAS SOBRINHO, 2010).

Nesse cenário de expansão, o Estado assumiu a feição de regulador e a instrumentalização dessa regulação ficou a cargo da política de avaliação. A política de avaliação do Ensino Superior no octênio Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é marcada, em linhas gerais: (a) pela valorização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como um exame de saída do ensino médio e entrada no ensino superior, (b) pela aferição do desempenho individual do aluno, com a instituição do Exame Nacional de Cursos – o “Provão” –, (c) pela avaliação externa à Instituição de Ensino Superior, por comissão designada pelo Ministério da Educação e (d) pela autoavaliação da instituição.

O período é marcado ainda pelo aparecimento dos centros universitários e pela preponderância das instituições privadas (CUNHA, 2003).

A qualidade do ensino superior à época foi mediada pela política do “Provão” e a ameaça de fechamento dos cursos, a partir da vinculação entre credenciamento e credenciamento institucional ao processo sistemático de avaliação dos cursos de graduação.

Acerca do ensino superior nesse período, Gonçalves (2015, p. 33) denota:

Foi nesse período, mais especificamente no fim do segundo mandato de FHC, que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi aprovado. Nele, entre outras questões, tinha-se como meta que o setor público tivesse “uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total”. (BRASIL, 2001). Mas em 2001 essa meta foi vetada pelo presidente, mostrando o claro aval do

Estado a uma expansão desenfreada da educação privada em detrimento do crescimento da educação pública.

Finalmente, a Reforma de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, revela o esforço pela valorização das instituições públicas de ensino superior, traduzido na ampliação de vagas, na autonomia da gestão universitária, na implementação de políticas afirmativas nos critérios de seleção, nas melhorias das carreiras e salários dos docentes e técnico-administrativos nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, e na substituição do sistema de avaliação vigente à época (PIASSA, 2009). O novo sistema de avaliação buscou associar a regulação e a avaliação formativa.

A característica central da reforma proposta por Lula, a despeito das políticas do Programa Universidade para Todos – Prouni – e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, foi a política de avaliação, que culminou com a instituição, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes. Essa política foi concebida a partir do conceito de avaliação emancipatória e formativa.

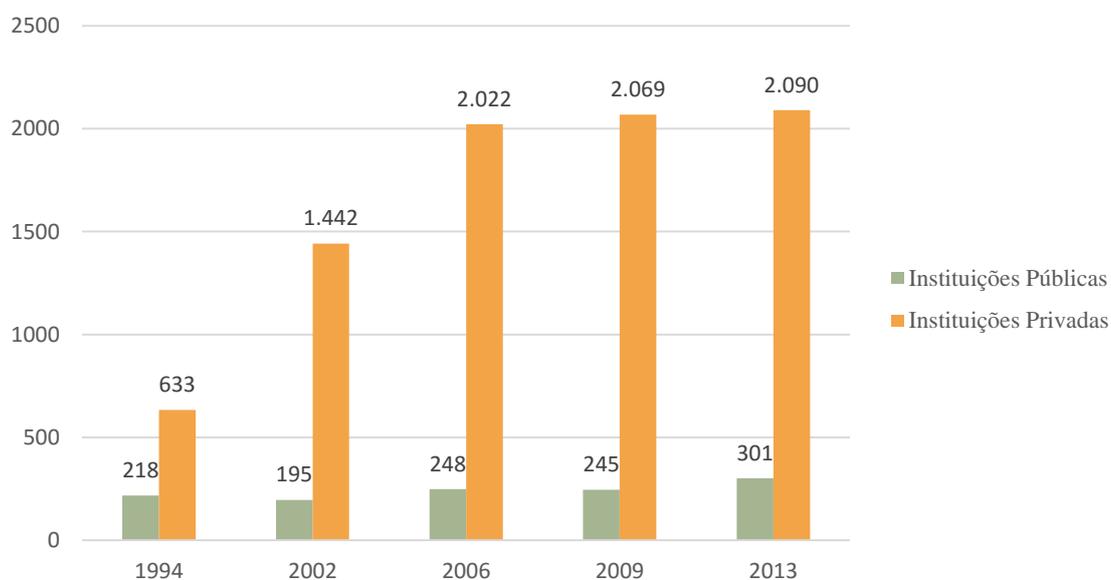
Os números para a educação superior no período de 1994 a 2013 estão dispostos na Tabela 1.1 e no Gráfico 1.2 a seguir.

Tabela 1.1: Evolução das matrículas no ensino superior por categoria administrativa (pública e privada) – 1994- 2013

Ano	Número de Instituições					Número de matrículas					
	Total	Púb.	%	Priv.	%	Total (mil)	Púb. (mil)	%	Priv. (mil)	%	
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4	
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8	
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2	
2009	2.314	245	10,6	2.069	89,4	5.116	1.351	26,4	3.765	73,6	
2013	2.391	301	12,6	2.090	87,4	7.306	1.933	26,5	5.373	73,5	
1994	-	92,4	(10,5)	-	127,8	-	109,5	52,3	-	150,2	-
2002	-	38,7	27,2	-	40,2	-	34,3	15,0	-	42,8	-
2006	-	1,94	(1,21)	-	2,32	-	9,41	11,75	-	8,60	-
2009	-	3,33	22,86	-	1,01	-	42,81	43,08	-	42,71%	-
2013	-			-		-			-		-

Fonte: SGUISSARDI (2008) e Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2013 (INEP/CENSUP, 2014)

Gráfico 1.2: Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil, entre 1994 e 2013



Fonte: SGUISSARDI (2008) e Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2013 (INEP/CENSUP, 2014)

A análise da Tabela 1.1 e do Gráfico 1.2 sugere um paulatino aumento das matrículas no ensino superior acompanhado pela expansão das instituições. Durante todo o período, o número de instituições de ensino superior no país cresceu quase 181%, ou seja, mais que triplicou. A parcela das instituições correspondente à esfera privada acompanhou esse crescimento, passando de 74,4% em 1994 para 87,4% em 2013.

Com relação ao total de instituições públicas, houve um decréscimo de 10,5% entre 1994 e 2002, e a partir de então um crescimento da ordem de 27,2% até 2006. Entre 2006 e 2009 esse total volta a decair (-1,21%).

O governo Dilma Rousseff deu continuidade à expansão da educação superior vista no Governo Lula. Não somente a quantidade de IES cresceu 8% em seu primeiro mandato, como também o número de IES privadas decaiu de 2.100 em 2010, para 2.090 em 2013 (GONÇALVES, 2015).

Os programas FIES, ProUni e Reuni foram instrumentalizados com base na premissa de que a avaliação exercida pelo Sinaes seria suficiente para garantir a qualidade. Dessa forma, a expansão da rede privada de ensino superior pôde continuar ocorrendo.

Assim, no contexto das reformas universitárias, a política de avaliação assumiu protagonismo, com o intuito, principalmente, de conter a expansão desenfreada da educação privada. Os resultados da política, no entanto, mostraram-se incapazes de cumprir tal tarefa.

A partir do resumo histórico sobre os principais marcos da educação superior no Brasil, faz-se mister detalhar a política de avaliação nesse contexto. Para tanto, delinear-se-á sua trajetória como política de governo e de Estado e, principalmente, a feição que essa política assume a partir da alternância entre os governos e partidos, variando entre as vertentes da emancipação – formação e da regulação – controle.

1.3 A política de Avaliação no contexto da educação superior no Brasil

A Reforma universitária de 1968 e os anos que a sucederam produziram um retrato da educação superior no Brasil de dimensões faraônicas: um quantitativo de 937.593 matrículas em 1974 e 1.399.539 matrículas em 1984. Em percentuais, esses números representaram um salto de 559,8% entre 1964 e 1974 e 49,3% entre 1974 e 1984. A expansão e a preocupação com a qualidade demandaram do Estado a habilidade de

regulação e avaliação desse campo, bem como da implementação das reformas educacionais adjacentes.

É nesse contexto que a partir dos anos 1980 a figura da avaliação tem ganhado cada vez mais notoriedade como instrumento de gestão, *accountability*³ e como principal ferramenta de que dispõe o Estado para o controle e a regulação da educação superior, atualmente responsável por desafios como a formação de profissionais qualificados; gestão e produção do conhecimento e; principalmente, a articulação do desenvolvimento econômico e social.

A avaliação torna-se, assim, sobremaneira relevante quando se deseja imprimir racionalidade à busca pelos critérios de eficiência, eficácia, efetividade, produtividade, gestão racional e acreditação nos projetos, planos e programas. A avaliação constitui, outrossim, passo indispensável para o alcance de resultados satisfatórios. No campo educacional, a avaliação tem sido largamente utilizada também como ferramenta para delineamento e implementação das reformas educacionais. O campo da educação superior sofre de maneira singular as transformações e pressões da sociedade, haja vista o seu papel preponderante na formação do conhecimento útil para solucionar problemas e a formação de indivíduos preparados para esse ambiente de mudanças e inovação.

No Brasil, os processos avaliativos ganharam centralidade na área da educação superior nas décadas de 1980 e 1990, sob orientação das perspectivas contábil e gerencial. Essas perspectivas de avaliação representam uma forma mais produtiva de se pensar os processos avaliativos e dizem respeito ao controle de qualidade da educação superior (MENEZES, 2012).

Sob o impulso dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a agenda para a educação no Brasil se modificou.

Com relação ao campo da educação superior, o Banco Mundial sinalizou sua política de reconstrução e desenvolvimento, reafirmando o papel do conhecimento como valor econômico e sugerindo reformas a partir do diagnóstico de que as universidades nos países em desenvolvimento não estavam cumprindo com êxito a sua missão de promover o desenvolvimento econômico (QUEIROZ, 2011).

³ O termo de origem inglesa não tem tradução precisa, mas tem sido entendido como responsabilização ou “prestação de contas”.

As diretrizes do Banco Mundial para a educação superior podem ser encontradas no documento “*A Educação Superior: lições da experiência*”, no qual é ressaltada a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social. A partir daí, a educação superior nesses países deveria passar por reformas orientadas por alguns princípios: i) diversificação de instituições, incluindo-se nessa proposição o setor privado; ii) incentivos à diversificação de fontes de financiamento nas instituições públicas; iii) redefinição do papel do governo na educação superior; iv) alcance dos objetivos de equidade e qualidade na educação superior.

Segundo Sguissardi (2000), ao promover a *diversificação das instituições de ensino superior*, o Banco critica o modelo tradicional de universidade de pesquisa europeia (Humboldt).

O *incentivo à diversificação de fontes de financiamento nas instituições públicas*, por sua vez, reafirma o princípio da retirada parcial da responsabilidade do Estado para com o financiamento da educação superior, abrindo espaço para parcerias público-privadas e cursos pagos dentro das universidades. Para isso, maior autonomia é dada às universidades a fim de que encontrem outras formas de financiamento e atendam à lógica do mercado.

Na *busca pela qualidade e equidade na educação superior*, a quarta orientação proposta pelo Banco reside na necessária adoção de mecanismos eficientes de avaliação, incumbida da tarefa de regular o campo da educação superior, mantendo o equilíbrio de todo o sistema e transformando-o num quase-mercado. A *redefinição do papel do governo* na educação superior reafirma o princípio da redução do papel do Estado na educação superior, contando com maior participação da iniciativa privada.

O desenvolvimento das ideias do Estado mínimo e da reforma gerencial no Brasil teve como reflexo no campo da educação superior a tendência ao cunho avaliador do Estado e o esforço em criar e implementar mecanismos de controle desse sistema. Acerca dessa influência dos organismos multilaterais e dos novos modelos de gestão, Dourado (2007, p. 926) pontua:

[...] na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, se implementaram novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava, segundo Oliveira (2000, p. 331), “(...)introjeter na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. No campo educacional, há que se destacar, ainda, o importante papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de políticas educacionais no período.

O paradoxo entre o “Estado Mínimo Garantidor de Direitos Sociais” e o “Estado Máximo Avaliador” estabelece uma nova concepção no cenário da educação brasileira: o Estado reduz sua participação no financiamento da educação ao mesmo tempo em que amplia a extensão de controle, avaliação e regulação da mesma. Acerca desse fato, Afonso (2001, p.25) comenta sobre uma “regulação híbrida, que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas”.

Há então um hibridismo a partir da articulação entre o Estado-avaliador e o conceito de quase-mercado, a partir da concepção de que o mercado e sua neutralidade seriam capazes de garantir o equilíbrio do sistema educacional, cabendo ao Estado o papel de regulação, por meio da avaliação e a publicação de resultados (AFONSO, 2001).

A partir de então, já na segunda metade da década de 1990, instituiu-se a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira (BARREYRO & ROTHEN, 2008). A avaliação representou a possibilidade de auto-crítica; para conhecimento da realização e inter-relação entre as tarefas acadêmicas; para o reestabelecimento dos compromissos com a sociedade; para repensar objetivos, modos de atuação e resultados; para planejar, evoluir e firmar valores (RISTOFF, 2008).

Ribeiro (2010, p. 99) comenta sobre o curso das políticas de avaliação da educação superior no Brasil e seu atrelamento à distribuição de recursos:

Os dispositivos de avaliação, por sua natureza de transitoriedade e de fluidez, alteram-se. No início dos anos 1950 até o final da década de 1980, estavam ajustados para propiciar o planejamento educacional de longo prazo; nos anos 1990, para servirem aos processos de gestão educacional e, na entrada do novo século, predominantemente, são os controladores e organizadores das políticas de distribuição de recursos.

Quatro modelos de avaliação compuseram assim a agenda governamental desde a década de 1980, propostas concebidas no bojo da influência internacional, mas sob a roupagem de comissões de grupos de acadêmicos inseridas no Ministério da Educação (BARREYRO & ROTHEN, 2008): Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983; o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) em 1986; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1993 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) o “Provão” em 1995.

A forma com que foram concebidas as políticas de avaliação revela um movimento de alternância entre as concepções formativa e meritocrática de avaliação. Essa voltada para a produção de *rankings* e estandarização de resultados (MENEZES, 2012) como as

experiências do GERES e Exame Nacional de Cursos, e aquela ligada ao processo de descrição e análise crítica de uma dada realidade, com interesse emancipador, de modo que os agentes envolvidos no processo de educação consigam produzir suas próprias alternativas de ação, tal qual pretendeu-se com o PARU, PAIUB e, mais tarde, com o Sinaes.

a) Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU foi concebido com os objetivos de avaliar a Reforma Universitária de 1968 e produzir diagnósticos acerca do ensino superior praticado à época no país. O Programa foi idealizado por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1983, na derradeira fase do governo militar.

O PARU foi inspirado pela única e exitosa experiência de avaliação registrada até aquele momento, a avaliação da pós-graduação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O grupo encarregado do programa se constituiu de pesquisadores e técnicos do Ministério da Educação (BARREYRO & ROTHEN, 2008).

Seu objetivo precípuo consistia em avaliar a educação superior, produzindo um diagnóstico sobre a gestão das instituições e o contexto de realização de atividades de produção e disseminação de conhecimento: ensino, pesquisa e relação com a comunidade. O diagnóstico serviria de base para a implementação de políticas. O PARU teve como prioridade dois eixos principais. O primeiro foi a gestão das instituições de educação superior e o segundo o processo de produção e disseminação do conhecimento (QUEIROZ, 2011).

O PARU levava consigo a roupagem da pesquisa, dado que conduzido por meio de estudos e análises e na manifestação da herança adquirida com os métodos de avaliação utilizados na pós-graduação. Inaugurou ainda, no cenário da avaliação, a figura da autoavaliação institucional, caracterizando o embrião da avaliação formativa e emancipatória, avessa ao tecnicismo praticado no Ministério da Educação (BARREYRO & ROTHEN, 2008).

A despeito de sua boa intenção em produzir uma reflexão sobre a prática, o PARU durou pouco tempo, exaurindo sua participação no cenário da educação superior no Brasil após um ano de existência. É inegável, no entanto, a relevância de seus conceitos atuais e modernos para o campo da avaliação.

b) Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES

O Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES foi concebido no âmbito do Ministério da Educação com a precípua tarefa de organizar uma proposta de Reforma Universitária. O grupo baseou-se no relatório “Uma nova política para a educação superior”, produzido pela Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, constituído pelo então presidente José Sarney, em 1985.

Sinteticamente, o relatório produzido pela Comissão e que serviu de base ao GERES, versava sobre autonomia e avaliação, problematizando a questão da ausência de parâmetros da educação superior que ordenasse uma efetiva política de alocação de recursos capaz de fortalecer as melhores instituições e de fomentar as atividades das demais.

Na essência das ideias do Grupo estava a prevalência do binômio autonomia-avaliação. Propunha-se, por um lado, a autonomia às instituições, como forma de respaldar a busca pela qualidade e, por outro, a avaliação, como ferramenta capaz de formular parâmetros para a materialização da qualidade, com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica, em substituição ao modelo burocrático (QUEIROZ, 2011).

O GERES produziu dois anteprojetos, tal como explicita Barreyro e Rothen (2008): o primeiro sobre a reformulação das Universidades Federais e o segundo de reformulação das funções do antigo Conselho Federal de Educação.

Esse trabalho produzido pela GERES constitui, assim, o marco da instauração da regulação e do controle da educação superior pelo Estado, a fim de nortear a alocação de recursos consoante critérios objetivos, indicativos de eficiência e produtividade.

Ao propor essa estreita ligação entre financiamento e regulação, o GERES assumia a feição tecnocrática da avaliação, com ênfase ao critério organicista, racional e de controle, formando três distintas posições a respeito da avaliação, de acordo com Queiroz (2011) ao citar Oliveira (2004): a dos gestores, interessados na avaliação como fonte de financiamento, a dos docentes, discentes e técnicos-administrativos, para os quais a avaliação pretendia a preservação da liberdade acadêmica e, finalmente, para o governo, atrelando recursos ao desempenho das instituições.

A despeito da não efetivação da proposta do GERES nas IFES, suas ideias foram embrião da instituição da avaliação como protagonista das reformas encabeçadas por seus sucessores PAIUB e o “Provão”.

c) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB é oriundo de proposta feita pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES ao MEC em 1993, e, posteriormente, subscrito pelos diferentes setores que compõem o Sistema de Ensino Superior brasileiro (PALHARINI, 1999).

O Programa estruturou em sólidas bases a política da avaliação na educação superior, englobando o quadrinômio ensino-pesquisa-extensão-gestão das IES e assumindo, por isso, o caráter multidimensional da qualidade. O PAIUB propõe assim, o conhecimento da instituição em sua totalidade, promovendo o seu contínuo aperfeiçoamento e sustentando as bases do que posteriormente se chamaria *accountability*, ou prestação de contas à sociedade (PALHARINI, 1999).

Os princípios adotados pelo PAIUB, muitos dos quais serão preservados inclusive pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, são:

- a) respeito à identidade institucional: a instituição deve ser vista a partir de suas características próprias;
- b) globalidade: a avaliação deve ser feita considerando-se a instituição como um todo, não a partir de aspectos isolados;
- c) comparabilidade: uma sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da instituição;
- d) não punição ou premiação: erros devem ser vistos sob a ótica da superação;
- e) adesão voluntária: não obrigação, mas pelo desejo da instituição em participar do processo de avaliação;
- f) legitimidade: em âmbito técnico e político, a partir dos quais informações confiáveis serão produzidas;
- g) continuidade: processo permanente.

O PAIUB representa ainda, o embrião da concepção formativa e democrática da avaliação, já que supera o conceito reducionista da avaliação como conceito tecnocrático, tal como concebido pelo GERES, compreendendo o conceito de qualidade da instituição como atributo que se manifesta não somente nos resultados que elas produzem, mas também nos produtos de suas relações com a sociedade e consigo mesma. A avaliação é

assim colocada nos moldes da relevância pedagógica, social e direcionada para a transformação institucional (QUEIROZ, 2011).

O processo de avaliação do PAIUB restou sistematizado de acordo com quatro eixos sistematizados: a) relações com a sociedade; b) produção do conhecimento; c) relações institucionais e d) estratégias de ação.

O entendimento acerca dos eixos esquematizados compreende:

Por **Relações com a Sociedade** entende-se o significado das ações da IES em relação ao contexto no qual está inserida e no qual desenvolve suas ações [...] Por **Produção do Conhecimento** entende-se o significado de sua produção intelectual, científica, artística e cultural, de modo a fazer avançar a construção do conhecimento e a transformação da sociedade[...] Por **Relações Institucionais** nos referimos às questões relativas à estrutura e funcionamento da IES que facilitam, dificultam e/ou impedem o desenvolvimento harmonioso de melhores relações entre a instituição e a sociedade[...] Como **Estratégias de Ação Correspondentes** as formas pelas quais a instituição propõe-se a consolidar ou superar sua atuação educativa, científica e social, buscando sempre, e efetivamente, uma maior qualidade para suas ações [Palharini, 1999, p. 4, grifos do autor].

O Programa sugeria ainda, a avaliação individual das IES, compreendendo a autoavaliação, desempenhada pela própria instituição e a avaliação externa, por meio de visita *in loco*.

O PAIUB representou uma iniciativa de sucesso para a política de avaliação da educação superior, vindo a ser substituído pelo Exame Nacional de Cursos, por ocasião do primeiro mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

d) Exame Nacional de Cursos: o “Provão”

A agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para o Ensino Superior no Brasil foi pautada pelo destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, ideia advinda da administração da educação para o progresso científico e tecnológico (CUNHA, 2003). No período a expansão das instituições de ensino superior se manteve.

No cerne desses princípios e diretrizes para a educação superior estava a política de avaliação, que consoante retrata Dias Sobrinho (2010, p.201), “é levada a cumprir papel central na funcionalização econômica da educação superior, nos conceitos e metodologias mais apropriados ao mercado”.

Da política de avaliação exigiu-se racionalidade economicista e tecnocrática, devendo ser ela técnica, objetiva e dotada de uma singular neutralidade, apta, dessa forma, a assegurar a livre escolha dos estudantes-clientes. Acerca desse tema Sousa (2005, p. 176) dispõe:

Era preciso garantir que a expansão necessária não viesse a ocorrer em detrimento da qualidade. [...] Nosso instrumento inicial para lidar com o problema da enorme heterogeneidade na qualidade das instituições de ensino superior do país foi a própria realização da avaliação e a ampla difusão de seus resultados [...] a existência de elementos objetivos de avaliação exerceria enorme pressão social sobre as piores instituições.

Destarte, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como “Provão”, foi concebido sob o pilar do ordenamento da expansão da educação superior em 1995. O exame tinha a função de avaliar os cursos de graduação a partir da objetividade de uma prova realizada pelos egressos dos cursos. O exame serviu também para a produção de *rankings* entre as instituições de acordo com o desempenho de seus alunos.

Essa ideia foi amplamente inserida na política do governo FHC para a educação superior, de acordo com o que se encontra em documento do MEC (2000, p. 14):

A construção de um complexo sistema de indicadores para avaliar a graduação, iniciada há quatro anos, tem o mérito adicional de criar na sociedade uma consciência quanto à necessidade de exigir qualidade e relevância dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior. A ampla divulgação dos resultados da avaliação dos cursos e das instituições transformaram a sociedade num instrumento de pressão e os estudantes em aliados do Ministério na guerra pela expansão com qualidade.

O “Provão”, um teste escrito, que atribuía a cada curso um conceito de A a E, de acordo com o desempenho dos graduandos no exame e cujo resultado era associado à qualidade da Instituição de Ensino Superior – IES versava, dessa forma, sobre a avaliação da dimensão individual do aluno conluente, em oposição à dimensão institucional. A avaliação nesse período compreendia também a dimensão da avaliação externa.

A partir de 1995, o “Provão” foi, aos poucos, ganhando legitimidade política e assegurando sua hegemonia, dada a adesão da sociedade e a adequação do mercado à lógica do desempenho dos estudantes no teste. Essa legitimidade foi suficiente para que o “Provão” fosse consagrado principal instrumento de regulação da educação superior.

As críticas em torno do Provão foram bastante expressivas. Elas incluíam o fato de que o exame se restringia a medir desempenho e não a aprendizagem, de que não produzia informações institucionais e efeitos pedagógicos, evidenciando apenas o caráter

tecnocrático deste tipo de avaliação. Isso gerava hierarquização entre os cursos; *ranking* entre as instituições de ensino e o tratamento da educação como mercadoria.

A despeito das críticas, o Provão se efetivou e teve o condão de evidenciar a importância da avaliação para a educação superior pela sociedade e pela inclusão na agenda do governo.

No intento de retomar a força da educação superior como bem público, engajada na promoção do bem-estar e da igualdade entre as pessoas, propôs-se a regulação desse campo pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a ser detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO SINAES

A Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o Sinaes, representa a estratégia mais atual do Estado brasileiro na assertiva de avaliar a educação superior no País e de promover melhorias nesse campo. Ele surge como alternativa ao modelo de avaliação então vigente e busca construir outra lógica de regulação, a fim de que a avaliação seja uma prática formativa e mais integradora.

O objetivo do sistema foi extrapolar a concepção tecnocrática trazida pela avaliação proposta pelo “Provão”, primeiramente, ultrapassando a ideia de que a avaliação se reduza ao desempenho do estudante e, num outro momento, mostrando-se capaz de reunir múltiplos instrumentos que caracterizam a formação pedagógica e a responsabilidade social das IES.

O Sinaes foi concebido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, período em que as ações em torno da educação superior foram das mais diversas, incluindo a reestruturação e o fortalecimento das universidades federais, a educação à distância, a autonomia universitária, a democratização do acesso e a construção de um sistema nacional de avaliação.

Para a criação desse novo sistema, foi criada a Comissão Especial de Avaliação em 2003. O produto do trabalho desse grupo foi o documento do Sinaes⁴, que envolveu tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade civil (POLIDORI et al., 2006).

O sistema foi instituído com a fim de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo o art. 1º da Lei do Sinaes, o sistema tem por finalidade: a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

O Sinaes representa um ponto de inflexão para as políticas de avaliação no Brasil, haja vista ter sido arquitetado sobre os pilares da participação democrática e por culminar na definição de um sistema. Ora, o conceito de sistema envolve, de acordo com Saviani (1999), os pressupostos de intencionalidade e coerência, além de implicar numa

⁴ O documento foi intitulado “Sinaes: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior”.

organização sob normas próprias e comuns, o que se traduz na autonomia para a criação de regras que a todos obriguem.

Segundo a ideologia concebida pelo Sinaes, o Provão se apresentava inoperante, dado o seu caráter estático e fragmentário, reduzindo a qualidade dos cursos ao desempenho dos estudantes em uma prova. O Provão se apresentava, para os signatários do Sinaes, impotente diante da complexidade da educação superior, já que se tratava de um sistema quantitativista, produtor de resultados classificatórios (RIBEIRO, 2010).

Dada a preconização da instituição como um todo no processo avaliativo, o Sinaes recuperou a noção de avaliação emancipatória, segundo a qual a política de avaliação extrapola o *ranking* de universidades e a regulação como mera atividade burocrática e legalista, combinando elementos que caracterizam todas as dimensões da instituição e sua relação com a sociedade.

Ademais, o Sinaes é balizado por um conceito de avaliação global e integradora, aliando a integração de diversos instrumentos em diferentes momentos de aplicação e, sobretudo, a articulação entre a avaliação e a regulação. A avaliação cumpre, neste contexto, a eficácia do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade no sistema de educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

A regulação se configurou nas modalidades de credenciamento e reconhecimento periódicos das IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. A expedição desses atos autorizativos do Poder Público regulam o funcionamento da instituição de educação superior e a oferta de cursos. Esses atos são ainda incumbidos de fixar os limites de atuação dos agentes públicos e privados em matéria de educação superior (CASA CIVIL, 2006).

A avaliação, por sua vez, é organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e reúne diferentes instrumentos, contando com a participação da comunidade acadêmica. Por essas características, pode-se falar do Sinaes como uma política de Estado, e não apenas de governo (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

O Sinaes é fundamentado em princípios e objetivos vinculados à missão social da educação superior e reúne uma série de mecanismos avaliativos com a proposta de nivelar as Instituições de Ensino Superior (IES) em termos de qualidade (POLIDORI et al., 2006).

A Figura 2.1 apresenta os princípios norteadores do Sinaes, suas características e as dimensões por ele avaliadas.

Princípios norteadores	Características	Dimensões avaliadas pelo SINAES
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade social • Reconhecimento da diversidade do sistema • Respeito à identidade institucional • Globalidade • Continuidade • Compromisso formativo • Publicidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação • Integração • Rigor • Institucionalidade 	<ul style="list-style-type: none"> • A missão e o plano de desenvolvimento institucional • A política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão • Responsabilidade social da Instituição • A comunicação com a sociedade • As políticas de pessoal, desenvolvimento profissional (corpo docente e técnico-administrativo) • Organização e gestão da Instituição • Infraestrutura física • Planejamento e avaliação • Política de atendimento aos estudantes • Sustentabilidade financeira da Instituição

Figura 2.1: Princípios, características e dimensões de avaliação do Sinaes

Fonte: POLIDORI, 2006.

A *responsabilidade social* se apoia no princípio de que a instituição deva alcançar objetivos sociais, aprofundando a solidariedade inter e intra-institucional. O *reconhecimento à diversidade do sistema* e o *respeito à identidade institucional* baseiam-se na complexidade e diversificação da educação superior, devendo o sistema de avaliação considerar as características próprias de cada instituição.

A *globalidade* aborda a necessidade de que os processos avaliativos perpassem pelas diversas dimensões da educação superior de forma articulada. A *continuidade* impede que o processo avaliativo se faça de forma fragmentada, devendo ser permanente e contínuo.

O *compromisso formativo* denota o caráter formativo e emancipatório que o processo avaliativo deve buscar. É necessário que a avaliação produza resultados que extrapolem a produção de rankings e parâmetros, servindo de base para a construção de uma instituição comprometida com o desenvolvimento de pessoas e da qualidade pedagógica da educação. Por fim, a *publicidade* obriga a instituição a tornar públicos os resultados da avaliação.

O Sistema é mantido e organizado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão de coordenação e supervisão, responsável pela definição de parâmetros gerais para operacionalização do sistema de avaliação (POLIDORI et al., 2006). Cabe ainda ao Ministério da Educação (MEC), a articulação, viabilização e financiamento da avaliação da educação superior, sobretudo no que tange ao estímulo à adesão das instituições a esta prática avaliativa.

Segundo Lehfeld et al. (2010), três princípios orientam a avaliação proposta pelo Sinaes, quais sejam: integração, articulação e participação. Esse sistema integrador produz, por meio do envolvimento de toda a comunidade acadêmica e de forma articulada com a regulação do Poder Público, informações sobre a totalidade da instituição, permitindo, outrossim, a implementação de políticas educacionais nacionais e em âmbito institucional.

A organização do Sinaes compreende as dimensões institucional, do estudante e dos cursos, a partir dos eixos: Avalies – Avaliação das Instituições de Educação Superior, Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e a ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação, de acordo com a Figura 2.2.

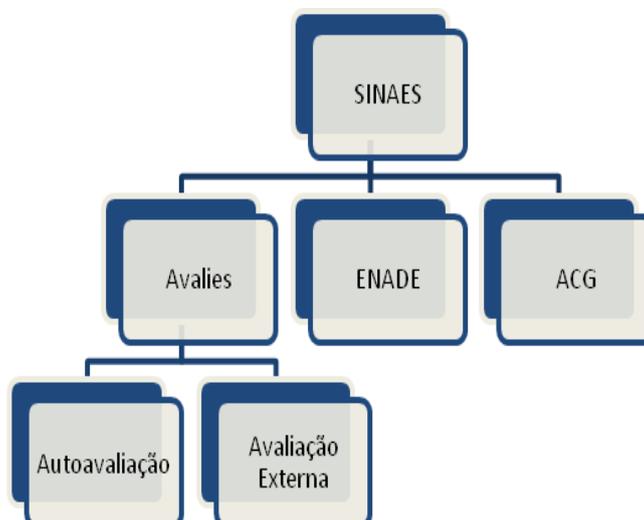


Figura 2.2: Organização do Sinaes

Fonte: POLIDORI et al, 2006.

O eixo Avalies compreende a autoavaliação institucional e a avaliação externa, buscando o auto-conhecimento da instituição e a aferição de sua capacidade de

atendimento à comunidade, demandas internas e externas e compatibilidade com os parâmetros nacionais de cursos.

O Enade retrata uma concepção dinâmica da avaliação: o exame afere a aprendizagem do estudante ao sair do Ensino Médio, a partir dos resultados do ENEM e no momento em que ingressa na universidade e depois, ao concluir o curso. O Enade avalia, destarte, o conhecimento agregado pela instituição de ensino superior ao estudante em seu percurso de formação.

Os focos de avaliação das instituições de educação superior, propostos pelo Sinaes compreendem: a autoavaliação institucional, a ser desenvolvida nas IES e a avaliação dos cursos de graduação, por meio da avaliação externa *in loco*, realizada por especialistas de outras IES do País, selecionados e treinados para a tarefa de avaliar cursos de áreas afins (POLIDORI et al., 2006, p. 431-432).

A evolução das políticas de avaliação para a educação superior no Brasil revela um movimento alternado: o PARU (1983), o PAIUB (1993) e o Sinaes (2004) dotados de um caráter formativo e emancipatório de avaliação e, portanto, dissociados da avaliação tecnocrática; e o GERES (1985) e o “Provão” (1995), fundamentados na perspectiva da avaliação produtora de *rankings*, orientada pelo princípio de mercado.

As experiências do PARU, PAIUB e Sinaes estão, assim, centradas na articulação das universidades com o Estado, como instrumentos de melhoria e autorregulação das instituições. Por outro lado, o GERES e o “Provão” constituem experiências de transformação das instituições em agentes da racionalidade técnica a serviço de interesses políticos do Estado (QUEIROZ, 2011).

Num movimento dialético a essa abordagem, está o estudo de Otranto (2006), que busca criticar a proposta do Sinaes e questionar sua proposta de avaliação formativa.

Em relação à política de avaliação do Sinaes e sua concepção emancipatória e democrática, Otranto (2006) a relaciona à política de controle de outrora. Ao manter os institutos do credenciamento e credenciamento das instituições de educação superior, o papel do Estado no contexto dos anos 1990 é reforçado, qual seja, o de ente avaliador e regulador.

O Sinaes, dessa forma, funcionaria como mecanismo de regulação e ajuste da educação superior, atendendo, consoante aponta Otranto (2006, p. 10), “às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo entre as instituições”, tal qual experiências anteriores de avaliação.

Dias Sobrinho (2010) também critica o modelo proposto pelo Sinaes, quando destaca o enfraquecimento e a burocratização da avaliação institucional, o desejo das instituições por boa posição no cenário classificatório e o ENADE se distanciando da concepção dinâmica de aferição da aprendizagem do alunos.

Além disso, a figura do Enade também é apontada como um resgate do paradigma técnico-burocrático, fazendo com que a avaliação não se realize com vistas à pertinência e à relevância científica e social da formação.

O desafio reside, portanto, consoante aponta Menezes (2012) em articular regulação e avaliação, atribuindo maior relevância à avaliação formativa e contrapondo à tendência de valorizar a regulação, a partir de seus dados e resultados.

Os estudos sobre avaliação têm avançado nos últimos anos e isso se dá não somente no âmbito da avaliação de resultados, mas também no interesse sobre as instituições, que tem se demonstrado sobremodo significativo. Ribeiro (2010, p.100) deixa assente a relevância da avaliação no âmbito institucional quando diz:

Hoje, mundialmente, a avaliação foi definida como estratégia indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais, pois os países estão preocupados em verificar o desempenho das instituições de educação superior (RIBEIRO, 2010, p. 100).

Para os fins a que se propõe essa pesquisa, faz-se mister descrever a política de autoavaliação institucional proposta pelo Sinaes e como ela vem funcionando no Brasil e na Universidade de Brasília.

2.1 A autoavaliação institucional

De acordo com Barroso (2005), os processos regulatórios apresentam três níveis de regulação, que são distintos e complementares, quais sejam: (i) regulação transnacional; (ii) regulação nacional; (iii) microrregulação. A regulação transnacional representa um conjunto de normas e procedimentos de consulta internacionais tomados pelos políticos e especialistas nacionais no funcionamento do sistema educativo. A regulação nacional, por sua vez, representa o controle das autoridades públicas sobre o sistema educativo através de normas, injunções e constrangimentos. A microrregulação, por seu turno, representa um jogo de estratégias e ações pelo qual as normas e injunções da regulação nacional são ajustadas localmente. A autoavaliação institucional constitui, destarte, exemplo de microrregulação, já que representa a possibilidade de ser elaborada

e executada contando com a participação da comunidade acadêmica e da própria sociedade (MENEZES, 2012).

Acerca desse paralelismo entre os níveis de regulação, num primeiro plano estão as exigências dos órgãos de controle (MEC e Conselhos Estaduais), já num segundo plano, os projetos de auto-gestão institucional, que surgem por livre iniciativa, esses denominados autoavaliação institucional (BITTENCOURT, 2012).

A autoavaliação institucional é um processo capaz de produzir um diagnóstico acerca da realidade institucional, informar e atualizar valores, missão, finalidade de trabalho e relações que permeiam todo o conjunto da academia. Não somente permite rediscutir projetos e prioridades essenciais da Universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras, as artes e suas interações com a sociedade, como também contribui para a sistematização mais consistente dos diversos propósitos da instituição.

Representa ainda uma oportunidade para a tomada de decisão e de consciência institucional, a partir da reflexão coletiva que os próprios sujeitos organizacionais produzem sobre o conjunto de atividades institucionais (QUEIROZ, 2011).

No intento de ir ao encontro dos anseios da comunidade, as instituições fazem uso da avaliação, que subsidia, dentre outras:

[...] mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

A prática da autoavaliação está associada também ao processo de construção da própria autonomia institucional, concorrendo para o desenvolvimento profissional de professores, melhorias no processo pedagógico e na organização (MENEZES, 2012).

Segundo Belloni et al. (2008, p. 101), esse processo tem por objetivo “a ampliação do autoconhecimento da instituição sobre si mesma em busca de melhor adequação ao cumprimento de suas funções científicas e sociais”.

A autoavaliação institucional representa componente basilar no processo decisório das IES, na medida em que concebe uma discussão coletiva sobre a instituição pelos sujeitos que a compõem, conferindo legitimidade, autonomia e significado a essa análise. Na dinâmica de avaliação concebida pelo Sinaes, pode-se perceber a autoavaliação como componente central do sistema avaliativo, uma tentativa de resgate à cultura formativa de avaliação, já que “é neste momento que as instituições têm maiores

possibilidades de apresentar suas considerações e realizar uma construção mais coletiva de suas ações e reflexões” (MENEZES, 2012, p.82).

Acerca da relevância da autoavaliação para a gestão nas instituições de ensino superior, Menezes (2012) comenta:

A autoavaliação, especificamente, deveria nesse contexto ser o elemento fundamental da avaliação institucional e norteadora principal das tomadas de decisão pela gestão das IES, visto que, além de seus resultados poderem servir para a melhoria da qualidade, dos objetivos e da própria missão institucional, ainda são capazes de dar “sustentação tanto à regulação, imposta pelo Estado, quanto à instituição que usará o resultado para a tomada de decisão.” (MENEZES, 2012, p. 78).

Para Bittencourt (2012) a autoavaliação também constitui valioso instrumento para as IES:

“A prática da autoavaliação institucional tem se revelado como uma poderosa ferramenta para o diagnóstico e o gerenciamento da melhoria contínua, uma vez que o auto-controle de indicadores facilita o gerenciamento de necessidades e competências de uma instituição de ensino” (BITTENCOURT, 2012, p.4).

Diante dessa proeminência, faz-se mister que o processo tenha representatividade de todos os segmentos da comunidade acadêmica, quais sejam: docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. O processo precisa ainda agregar a esses segmentos a participação da comunidade externa, distanciando-se do caráter endógeno que uma avaliação desse tipo pudesse apresentar (BELLONI et al., 2008).

Os pressupostos e questões básicas que sustentam a questão da autoavaliação são apontados no trabalho de Menezes (2012) como ferramenta para melhorar a compreensão da vida, a organização e as práticas (docentes e de pesquisa) das instituições para a construção de um espaço para a reflexão crítica compartilhada e oportunidade para a assunção da autonomia profissional e responsabilidade social da instituição.

A autoavaliação das IES é articulada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Instituição, coordenada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes, e orientada pelas diretrizes específicas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A Comissão Própria de Avaliação da instituição articula e coordena o ciclo avaliativo de três anos da instituição, elabora anualmente o relatório de autoavaliação

institucional, cuja elaboração está vinculada à nota técnica n. 65 do INEP/MEC e possui como diretrizes, segundo o art. 11 da Lei do Sinaes:

I- constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II- atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Em linhas gerais, trata-se de avaliar o cumprimento da missão social da IES, alinhada a expectativas da sociedade e do Estado, com o que de fato vem sendo realizado, destacando-se as mudanças empreendidas ao longo do ciclo avaliativo em prol da melhoria da instituição (GONÇALVES, 2015)

A autoavaliação representa um processo de aprendizagem e propicia à sociedade o acesso ao cenário da Instituição, construído pelos próprios componentes da comunidade universitária e representantes da sociedade civil.

A autoavaliação terá ainda, a função de autorregulação, por meio da qual a realidade em que a instituição está inserida pode ser conhecida e delimitada, de forma a tornar viável a inserção de políticas e ações corretivas na busca da qualidade.

A Figura 2.3 representa os cinco eixos de autoavaliação propostos pela nota técnica 65/2014 do INEP.

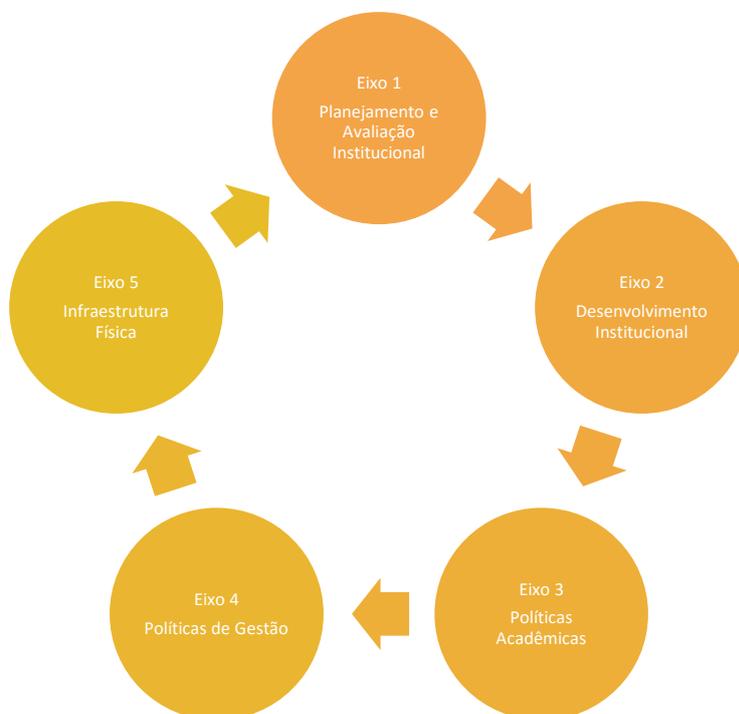


Figura 2.3: Os cinco eixos da autoavaliação propostos pela nota técnica 65/2014 do INEP
Fonte: INEP, CONAES

A autoavaliação institucional é estabelecida sob os aspectos representados na Figura 2.3 e detalhados na sequência.

- Objeto: O objeto da autoavaliação institucional corresponde aos cinco eixos de avaliação determinados pela nota técnica 65 do INEP, que corresponde a uma compilação das dez dimensões definidas pelo documento original do Sinaes.
- Sujeitos da avaliação: docentes, discentes, funcionários e comunidade externa.
- Procedimentos institucionais para a avaliação, como a avaliação discente, por exemplo.

A despeito de constituir uma bem-intencionada estratégia de avaliação formativa, na prática, a autoavaliação institucional não tem conseguido alcançar os objetivos para os quais foi projetada. Essa incapacidade tem sido atribuída à ausência de destaque ou visibilidade dos resultados pouco críticos e não valorizados pela gestão das IES, à baixa credibilidade dos relatórios na comunidade acadêmica e na Conaes, à participação passiva da comunidade, e à dissonância entre os resultados da autoavaliação e os procedimentos de avaliação externa.

A autoavaliação funcionou, na prática, como coadjuvante no processo de avaliação institucional, quando foi projetada para assumir protagonismo. As causas para esse antagonismo são a ausência de uma cultura avaliativa formativa e o descaso ou mau uso da autoavaliação na tomada de decisão (GONÇALVES, 2015).

A concepção de avaliação formativa proposta pelo Sinaes, dentro da qual a autoavaliação representa a chave, representou um avanço na trajetória da avaliação como política pública, mas ainda há muito a se fazer no que tange à efetivação dessa proposta. Acerca desse fato, Gonçalves (2015) coloca:

Se o mesmo peso e atenção que se dá aos instrumentos mensuráveis fosse dado à autoavaliação e se os primeiros, como a segunda, fossem utilizados em prol de ações geradoras de qualidade e não de ranqueamento e competitividade e ainda se a autoavaliação fosse melhor desenvolvida e valorizada externamente, pelos governos, e internamente, pelas IES, se teria um sistema avaliativo que estaria preservando sua base formativa e, logo, fomentadora de uma qualidade construída coletivamente. Contudo, o que temos, em várias situações, e que este projeto vem mostrando a cada parte, é uma supervalorização da regulação em detrimento da avaliação formativa (Gonçalves, 2015, p. 64)

2.2 A autoavaliação institucional na Universidade de Brasília

A década de 1980 marcou um período controverso para a universidade pública brasileira. De um lado a crítica à instituição por parte dos signatários do antigo regime autoritário e, de outro, a luta dos que ansiavam pelo iminente processo de redemocratização do país e as mudanças dela decorrentes, entre as quais estava o fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (IES).

A avaliação surge nesse período como bandeira para o resgate da credibilidade da instituição de ensino. Primeiro porque a avaliação significaria a prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados e segundo porque significaria uma tentativa de reverter o quadro favorável à privatização (BELLONI, 1989).

Ainda sobre a avaliação nesse período, Ribeiro (2010) coloca

Deste modo, a avaliação da educação superior é convocada a dar as comprovações no tocante à qualidade da educação, transformando-se em instrumento organizador das políticas de distribuição de recursos, diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos (RIBEIRO, 2010, p. 96).

Nessa esteira, a Universidade de Brasília cria em 1986 a Comissão de Avaliação Institucional (CAI) da UnB, com vistas à construção da proposta metodológica de avaliação para a instituição. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a proposta em 1987. A proposta, em linhas gerais, reunia os institutos da autoavaliação com a avaliação externa, utilização de diversas fontes de informação e a observação continuada.

Ainda nesse ano ocorreu a primeira aplicação da recém-criada proposta, tendo ocorrido num universo de oito departamentos, 65 docentes e 979 alunos, avaliando 82 disciplinas e os respectivos docentes. Nos dois anos seguintes relatou-se a continuação do processo avaliativo envolvendo docentes e estudantes. Em 1989 o CEPE institucionalizou o processo da CAI de avaliação na Universidade.

A metodologia passou a ser rediscutida e aprimorada. No que tange à avaliação externa, logo no segundo semestre do ano de 1992, 757 das 1.105 disciplinas da Graduação foram avaliadas, com a participação de docentes e alunos, totalizando cerca de 15 mil pessoas.

Em 1993 desenvolveu-se uma metodologia para a avaliação externa dos cursos de graduação e, por conta desse fato, a UnB tornou-se referência na avaliação institucional de universidades.

A partir de 1994 observou-se o arrefecimento do entusiasmo para com as propostas avaliativas, fato que coincidiu com a desaceleração do PAIUB como política de avaliação no Brasil e a institucionalização do “Provão”, que transformara a concepção formativa de avaliação de outrora em *escores* e resultados sintéticos, incapazes de traduzir a dimensão global do processo de ensino-aprendizagem.

Em 1994 a proposta de avaliação baseada no modelo Contexto-Insumo-Processos-Produtos/CIPP compreendia a avaliação externa, autoavaliação e a pesquisa de egressos. Essa proposta representou uma ferramenta de gestão e a aplicação da teoria de sistemas.

As iniciativas da universidade no terreno da avaliação se perpetuaram fundamentadas nessa mesma temática: avaliação geral, avaliação específica da graduação e pesquisa de egressos. A criação do Sinaes em 2004 representou, destarte, um ponto de inflexão para o quadro da avaliação da UnB, haja vista o fato de retomar a concepção formativa de avaliação há muito abandonada pela relevância conquistada pelo “Provão”.

As dimensões avaliadas pelo novo modelo constituíam Ensino de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Gestão. As fontes de dados compreendiam relatórios institucionais e anuários estatísticos divulgados para a comunidade.

A constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA da Universidade teve a finalidade de contribuir com o processo de avaliação institucional, compreendendo a avaliação externa e interna. Essa Comissão deteria autonomia em relação aos Conselhos e demais órgãos colegiados existentes nas instituições. Sua composição, dinâmica de funcionamento e especificação de suas atribuições são referendadas pelo Conselho Superior da Instituição, observando-se as seguintes diretrizes previstas na Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES: I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada e II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Aspecto importante a considerar se refere à diretriz da CONAES de que a CPA é um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Ao formular essa diretriz, a comissão nacional buscava assegurar a autonomia da CPA frente à administração da IES e, ao mesmo tempo, afirmar seu papel acadêmico e não meramente administrativo.

O processo de autoavaliação da Universidade de Brasília visa estabelecer um quadro diagnóstico da Instituição para que, com as informações, a UnB possa adotar políticas para superar suas dificuldades e tirar maior proveito de suas virtudes. Um ciclo completo do processo de avaliação é constituído de três etapas anuais de tal forma que, após três anos, todos os eixos do processo tenham sido considerados.

Atualmente, a avaliação na Universidade de Brasília compreende a elaboração do relatório de autoavaliação institucional a ser entregue anualmente ao INEP, a avaliação *in loco* designada pelo MEC e o instrumento de autoavaliação que engloba a ótica dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Universidade.

2.3 Procedimentos institucionais para a avaliação: a avaliação docente

A dimensão da avaliação por parte do docente tem sido abordada no processo de autoavaliação da Universidade de Brasília de modo raso e simbólico. As universidades brasileiras, de modo geral, já utilizam esse instrumento de consulta há mais tempo e, muitas vezes, de forma mais aprofundada e globalizada.

Na tentativa de contabilizar a ocorrência do instrumento de avaliação docente no processo de autoavaliação das universidades federais brasileiras, realizou-se um levantamento acerca do processo de autoavaliação institucional nas 64 universidades federais brasileiras. A consulta se realizou a partir de informações constantes na página da Comissão Própria de Avaliação das universidades federais brasileiras. O objetivo da análise consistiu em verificar o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação da respectiva universidade, mais especificamente do envolvimento do docente.

A análise acerca da participação docente no processo de autoavaliação das universidades envolveu exame da descrição do plano de avaliação da respectiva instituição, mormente da metodologia de avaliação descrita em seus relatórios de autoavaliação anualmente entregues ao Inep, verificando-se a ocorrência de instrumento de autoavaliação a ser respondido pelo docente na respectiva universidade.

A Figura 2.4 indica a utilização sistemática do instrumento de avaliação pelo docente no processo de autoavaliação das universidades brasileiras, revelando o fato de que 60,93% das universidades fazem uso desse instrumento, cuja apresentação normalmente se dá em forma de questionário.

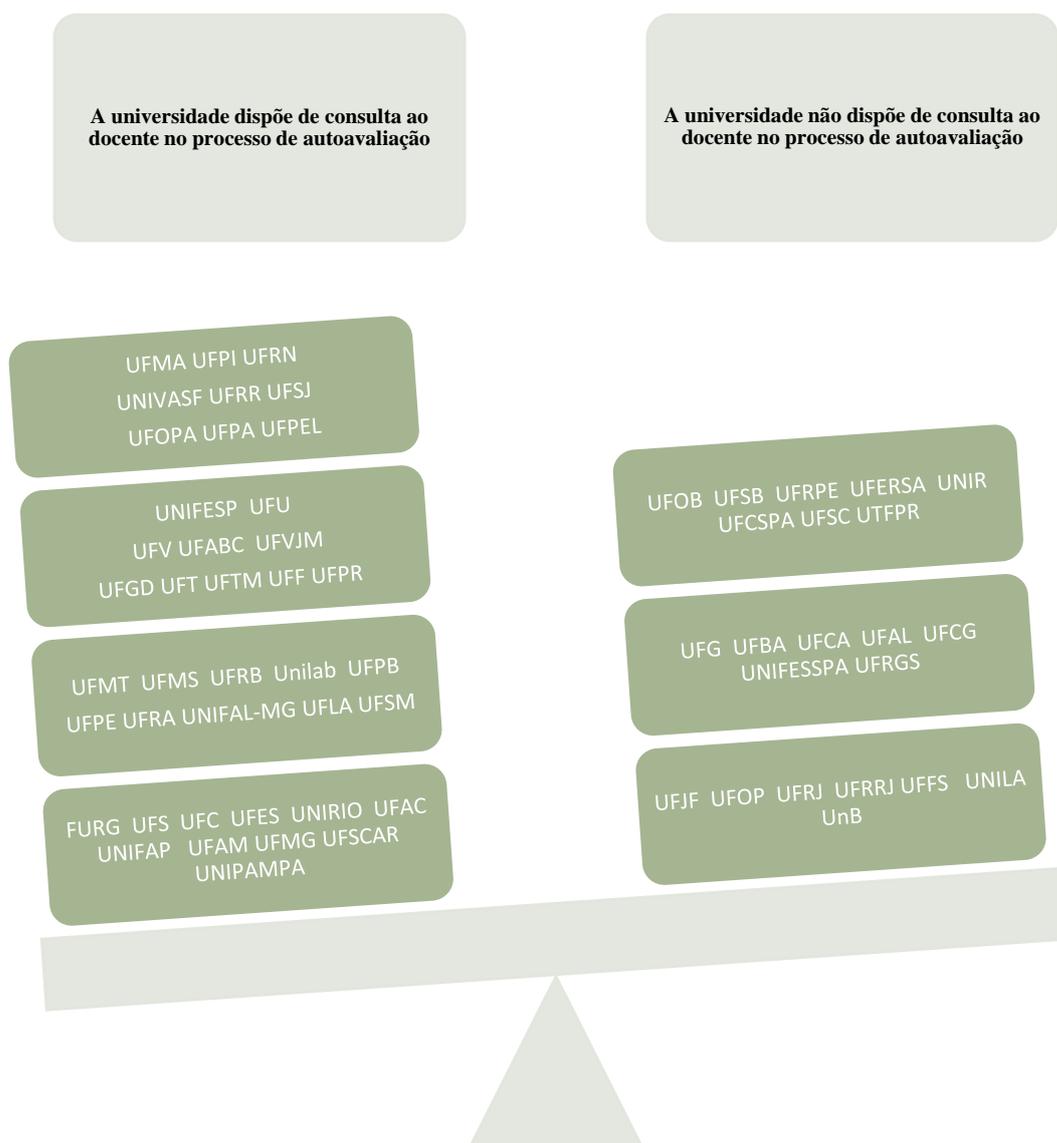


Figura 2.4: Ocorrência de instrumento de avaliação docente no processo de autoavaliação das universidades federais brasileiras.

Fonte: Construção própria

Analisando-se qualitativamente o conteúdo do instrumento, no entanto, vê-se que essa consulta se dá, em grande parte, de forma rasa, abordando-se, ainda que genericamente, os eixos do Sinaes. Os instrumentos pesquisados estão, na maior parte dos casos, dissociados de aferir a satisfação do docente com o processo de ensino e sua autoavaliação, esses desconsideram ainda a especificidade do eixo a ser avaliado.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 Caracterização da Pesquisa

Segundo Gil (2008, p. 27), a pesquisa pode ser definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico com o objetivo de descobrir respostas para problemas. Nesse sentido, Vergara (2006) afirma que, ao se discutir a escolha de uma metodologia de pesquisa, é fundamental ter em mente o que se pretende pesquisar e o que se espera descobrir e aprender com a pesquisa.

Para o desenvolvimento do instrumento de avaliação docente para a Universidade de Brasília, proposto neste estudo, utilizou-se, inicialmente, o paradigma da pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa viabiliza a familiarização com o problema, com vistas à construção de hipóteses num universo ainda não pesquisado.

Para tanto, o modelo da pesquisa exploratória permite a averiguação de intuições a respeito do tema e o aprimoramento das ideias preexistentes, servindo de base para estudos posteriores. Segundo Gil (2008), essa etapa aborda a revisão da literatura e discussão com especialistas. Nesse estudo, a parte exploratória compreendeu a realização do grupo focal com docentes da UnB e o levantamento das variáveis relevantes para o questionário docente a partir do instrumento de avaliação institucional externa do INEP. O produto final da parte exploratória se deu na forma de um questionário com variáveis úteis para captar a opinião do docente no processo autoavaliativo da UnB.

Posteriormente, buscou-se aplicar a pesquisa do tipo explicativa, aquela que permite identificar fatores que determinem ou contribuam para a ocorrência dos fenômenos. Essa etapa foi possível dadas as hipóteses definidas anteriormente pela pesquisa exploratória. No estudo do tipo explicativo, promoveu-se a compilação das variáveis determinantes para o modelo de avaliação docente a partir da análise de conteúdo feita por juízes e da aplicação do questionário validado pelos juízes a uma amostra representativa dos docentes da universidade.

No que se refere à dimensão do tempo, o recorte foi transversal, adequado aos estudos realizados uma única vez pelo pesquisador, representando o quadro de determinado momento, principalmente na presença de restrições orçamentárias e de tempo.

A abordagem utilizada foi do tipo multi-método, ou seja, utilizou elementos da abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa compreende a

interpretação dos fatos a partir de observações, entrevistas e análise de documentos. Esse tipo de abordagem se justifica por ajudar a compreender aspectos psicológicos, que não podem ser apreendidos por outros métodos (RICHARDSON, 1999).

A análise qualitativa tem ainda o condão de permitir um foco particular sobre o evento, de fornecer uma descrição aprofundada do fenômeno em análise e de abrigar a opinião do pesquisador a respeito do tema. Neste trabalho foi empregada a técnica qualitativa do grupo focal, a ser detalhada no item 3.4 sobre as etapas da pesquisa.

No que tange à abordagem quantitativa, seu uso representa a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitando-se distorções de análise e interpretação e permitindo a realização de inferências. Nesse estudo a abordagem quantitativa foi amplamente utilizada, a fim de descobrir relações entre variáveis (RICHARDSON, 1999).

Richardson (1999, p. 71) acrescenta ainda que esse tipo de estudo “deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno”. Neste estudo foram utilizadas as técnicas da análise exploratória de dados, análise fatorial e de amostragem.

3.2 Caracterização do universo docente da UnB

A população alvo do presente estudo são os 2.397 docentes da Universidade de Brasília⁵. Para se ter uma ideia geral do segmento docente na UnB, convém analisar algumas características, como unidade de lotação, distribuição por sexo, nível de titulação, nível do cargo, situação funcional e jornada de trabalho.

De acordo com a unidade de lotação, agrupados nos respectivos institutos e faculdades, a distribuição dos docentes se dá de acordo com a Tabela 3.1.

Tabela 3.1: Distribuição de docentes da UnB por institutos e faculdades

Instituto ou Faculdade	Nº de docentes	Percentual
Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	87	4%
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	62	3%
Faculdade de Ciência da Informação	38	2%
Faculdade de Saúde	173	7%
Faculdade de Comunicação	34	1%

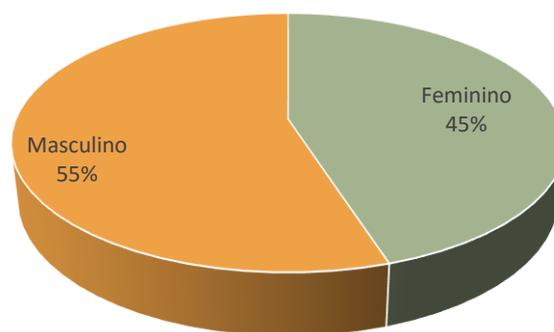
⁵ Informação obtida junto ao Decanato de Gestão de Pessoas da Universidade de Brasília em abril de 2015.

Faculdade de Direito	52	2%
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	130	5%
Faculdade de Educação	103	4%
Faculdade de Educação Física	38	2%
Faculdade de Medicina	95	4%
Faculdade de Tecnologia	198	8%
Faculdade UnB Ceilândia	136	6%
Faculdade UnB Gama	111	5%
Faculdade UnB Planaltina	94	4%
Instituto de Artes	114	5%
Instituto de Ciência Política	30	1%
Instituto de Ciências Biológicas	145	6%
Instituto de Ciências Exatas	139	6%
Instituto de Ciências Humanas	126	5%
Instituto de Ciências Sociais	46	2%
Instituto de Física	67	3%
Instituto de Geociências	50	2%
Instituto de Letras	147	6%
Instituto de Psicologia	50	2%
Instituto de Química	57	2%
Instituto de Relações Internacionais	19	1%
Centros	27	1%
Gestão	29	1%
Total	2.397	100%

Fonte: DGP/UnB

De acordo com a variável sexo, a distribuição dos docentes se dá de acordo com o Gráfico 3.1.

Gráfico 3.1: Distribuição dos docentes por sexo



Fonte: DGP/UnB

Por situação funcional, os docentes se distribuem seguindo o exposto na Tabela 3.2.

Tabela 3.2: Distribuição dos docentes por situação funcional

Situação funcional	Quantitativo de docentes	Percentual
Anistiado	1	0,4%
Ativo Permanente	2355	98,2%
Cedido	40	1%
Excedente à lotação	1	0,4%

Fonte: DGP/UnB

Segundo nível do cargo, tem-se:

Tabela 3.3: Distribuição de docentes por nível do cargo

Nível do cargo	Quantitativo de docentes	Percentual
Professor do Ensino Básico Tecnológico	4	0,2%
Professor Adjunto Nível I	488	20,4%
Professor Adjunto Nível II	609	25,4%
Professor Adjunto Nível III	272	11,3%
Professor Adjunto Nível IV	208	8,7%
Professor Assistente Nível I	210	8,8%
Professor Assistente Nível II	108	4,5%
Professor Associado Nível I	101	4,2%
Professor Associado Nível II	81	3,4%
Professor Associado Nível III	67	2,8%
Professor Associado Nível IV	120	5,0%
Professor Auxiliar Nível I	7	0,3%
Professor Auxiliar Nível II	6	0,3%
Professor Titular	116	4,8%

Fonte: DGP/UnB

A descrição da jornada de trabalho está disposta na Tabela 3.4.

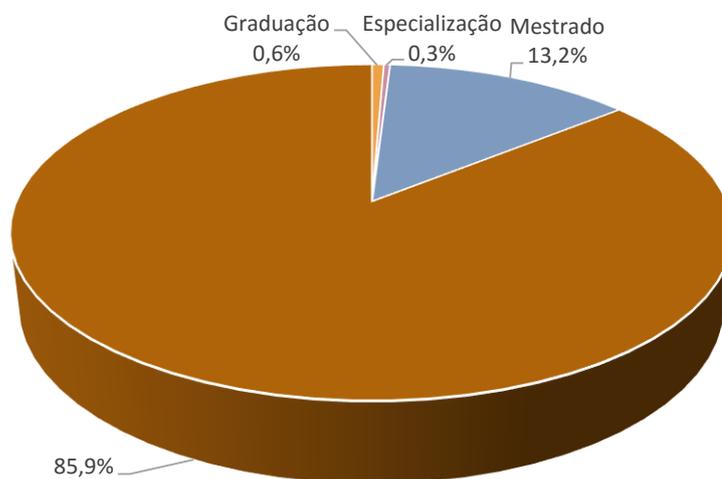
Tabela 3.4: Distribuição dos docentes por jornada de trabalho

Jornada de trabalho	Quantitativo de docentes	Percentual
20 horas semanais	94	3,90%
40 horas semanais	18	0,80%
Dedicação exclusiva	2.285	95,30%

Fonte: DGP/UnB

Finalmente, segue a distribuição dos docentes por titulação, de acordo com o exposto no Gráfico 3.2.

Gráfico 3.2: Distribuição de docentes por titulação



Fonte: DGP/UnB

A partir do exposto, só faz sentido falar em plano de amostragem para os docentes da UnB segmentando-os por institutos e faculdades, haja vista as demais variáveis Sexo, Situação Funcional, Nível de cargo e de Titulação não constituírem escopo principal da pesquisa.

Fez-se assim uso da ferramenta da amostragem por institutos e faculdades, a fim de que a partir de uma amostra segmentada dos docentes da Universidade, fosse possível realizar inferências para todo o conjunto.

3.3 Plano amostral

A forma de constituição de um subconjunto representativo da realidade empírica pesquisada é um importante recurso de validação de estudos científicos, uma vez que os dados emergem fundamentalmente dos elementos que compõem tal subconjunto.

As amostras delineadas para esse estudo compreenderam:

- a) amostra de seis docentes do quadro da Universidade de Brasília para a composição do grupo focal, observando-se a representatividade das diversas grandes áreas do conhecimento.

O grupo foi constituído a partir da colaboração dos docentes listados a seguir.

- Participante I - Professor de Contabilidade da UnB;
- Participante II - Professora da Faculdade de Educação da UnB;
- Participante III - Professora do Instituto de Letras da UnB;
- Participante IV - Professora de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da UnB;
- Participante V - Professor da Engenharia Eletrônica do Campus UnB Gama;
- Participante VI - Professora do Instituto de Psicologia da UnB.

Ressalta-se que vários participantes do Grupo Focal tem vasta experiência na área de avaliação, sendo muitos deles membros da CPA ou estudiosos da construção de escalas psicométricas.

- b) amostra de seis professores da UnB na etapa de validação semântica e de conteúdo do instrumento. A amostra foi composta por professores doutores, que possuem afinidade com o tema da educação superior e construção de instrumentos e escalas psicométricas.

Os juízes podem ser assim descritos:

- Juiz 1: Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília;
- Juiz 2: Professor colaborador da Universidade de Brasília, coordenador de pesquisas em avaliação e medidas no Instituto de Psicologia;
- Juiz 3: Professora da Universidade de Brasília, membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES);
- Juiz 4: Professor da Universidade de Brasília, com experiência na área de Avaliação da Educação Superior;
- Juiz 5: Ex-membro da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Brasília, estatística com experiência em avaliação de políticas públicas;
- Juiz 6: Especialista em Psicometria da Universidade Federal da Paraíba.

- c) amostra estratificada de docentes pelos institutos e faculdades para a etapa da averiguação de evidências de validade do instrumento, cada estrato n_i definido observando-se o cálculo (COCHRAN, 1977):

$$n_i = \frac{n}{N} * N_i, \text{ onde:}$$

n = tamanho da amostra

N = tamanho da população

N_i = tamanho do estrato (quantitativo de docentes no instituto ou faculdade)

$\frac{n}{N} = f$ = fração amostral

A amostragem estratificada é indicada quando é fácil o acesso à lista contendo todos os elementos da população e embora seja heterogênea, pode-se identificar grupos homogêneos que compõem diferentes estratos⁶ (COCHRAN, 1977).

Diante do exposto, estipulou-se, como meta, obter uma amostra correspondente a 10% do universo docente na UnB, percentual razoável para o processamento da análise de conteúdo. Dessa forma, esperou-se a resposta de 250 docentes para a fase de averiguação de evidências de validade do instrumento proposto. Chegou-se a esse número partindo de uma soma simples de 10% dos docentes de cada instituto ou faculdade, de acordo com o descrito na Tabela 3.5.

Tabela 3.5: Plano de amostragem

Estratos	Instituto ou Faculdade	População		Amostra	
		N	%	n	%
1	Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	87	4%	9	4%
2	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	62	3%	7	3%
3	Faculdade de Ciência da Informação	38	2%	4	2%
4	Faculdade de Saúde	173	7%	18	7%
5	Faculdade de Comunicação	34	1%	4	1%
6	Faculdade de Direito	52	2%	6	2%
7	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	130	5%	13	5%
8	Faculdade de Educação	103	4%	11	4%
9	Faculdade de Educação Física	38	2%	4	2%
10	Faculdade de Medicina	95	4%	10	4%
11	Faculdade de Tecnologia	198	8%	20	8%
12	Faculdade UnB Ceilândia	136	6%	14	6%
13	Faculdade UnB Gama	111	5%	12	5%
14	Faculdade UnB Planaltina	94	4%	10	4%

⁶ A garantia da aleatoriedade dentro de cada estrato não pôde ser garantida dado tratar-se de uma pesquisa na área social, onde contou-se com o voluntariado na obtenção das respostas.

15	Instituto de Artes	114	5%	12	5%
16	Instituto de Ciência Política	30	1%	3	1%
17	Instituto de Ciências Biológicas	145	6%	15	6%
18	Instituto de Ciências Exatas	139	6%	14	6%
19	Instituto de Ciências Humanas	126	5%	13	5%
20	Instituto de Ciências Sociais	46	2%	5	2%
21	Instituto de Física	67	3%	7	3%
22	Instituto de Geociências	50	2%	5	2%
23	Instituto de Letras	147	6%	15	6%
24	Instituto de Psicologia	50	2%	5	2%
25	Instituto de Química	57	2%	6	2%
26	Instituto de Relações Internacionais	19	1%	2	1%
27	Centros	27	1%	3	1%
28	Gestão	29	1%	3	1%
Total		2.397		250	

Fonte: DGP/Elaboração própria

A despeito de o plano amostral demandar 250 respostas, a amostra obtida foi de 396, o que correspondeu a 16,5% dos docentes da UnB, satisfazendo assim as condições para o tamanho aceitável de amostra e processamento da análise fatorial que, segundo Hair et al. (2009) deve ser de, no mínimo, 100 sujeitos.

Dessa forma, o tamanho da amostra superou em 146 o número esperado de devolutivas, o que sugere a produção de resultados mais precisos, mais próximos dos índices populacionais e com erros amostrais menores, tanto no que tange à estrutura fatorial, quanto às comunalidades (DAMÁSIO, 2012).

O quantitativo de docentes respondentes se distribuiu entre os institutos e faculdades de acordo com o observado na Tabela 3.6.

Tabela 3.6: Quantitativo esperado e obtido de docentes por instituto ou faculdade

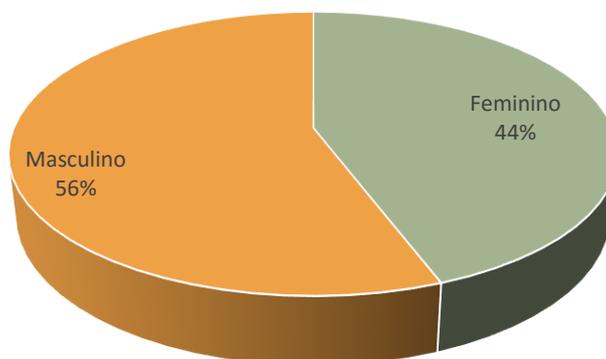
Instituto ou Faculdade	Esperado	Obtido	Percentual obtido
Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	9	12	133%
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	7	9	129%
Faculdade de Ciência da Informação	4	8	200%
Faculdade de Saúde	18	28	156%
Faculdade de Comunicação	4	9	225%
Faculdade de Direito	6	9	150%
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	13	35	269%

Faculdade de Educação	11	14	127%
Faculdade de Educação Física	4	10	250%
Faculdade de Medicina	10	10	100%
Faculdade de Tecnologia	20	30	150%
Faculdade UnB Ceilândia	14	24	171%
Faculdade UnB Gama	12	15	125%
Faculdade UnB Planaltina	10	11	110%
Instituto de Artes	12	14	117%
Instituto de Ciência Política	3	5	167%
Instituto de Ciências Biológicas	15	27	180%
Instituto de Ciências Exatas	14	17	121%
Instituto de Ciências Humanas	13	29	223%
Instituto de Ciências Sociais	5	9	180%
Instituto de Física	7	9	129%
Instituto de Geociências	5	11	220%
Instituto de Letras	15	15	100%
Instituto de Psicologia	5	12	240%
Instituto de Química	6	8	133%
Instituto de Relações Internacionais	2	4	200%
Centros	3	4	133%
Gestão	3	3	100%
Outros	0	5	-
Total	250	396	158%

Elaboração própria

Quando segmentados por sexo, os respondentes foram 56% homens e 44% mulheres, valores próximos aos verificados na população de docentes na UnB (55% e 45%, respectivamente). O Gráfico 3.3 é ilustrativo desse fato.

Gráfico 3.3: Devolutivas por sexo



Acerca do tipo de vínculo, 391 respondentes se declararam professores efetivos, 2 substitutos e 3 não responderam à questão. Com relação à jornada de trabalho, 368 são de dedicação exclusiva, quase 93% dos respondentes.

O nível de titulação dos respondentes está descrito na Tabela 3.7 e revela o percentual de 85% de doutores entre os respondentes, valor próximo ao verificado na população de 86%.

Tabela 3.7: Respondentes por nível de titulação

Nível de titulação	Frequência esperada	Percentual esperado	Frequência obtida	Percentual obtido
Doutorado	341	86%	337	85%
Especialização	3	1%	3	1%
Mestrado	52	13%	49	12%
Total	396	100%	396	100%

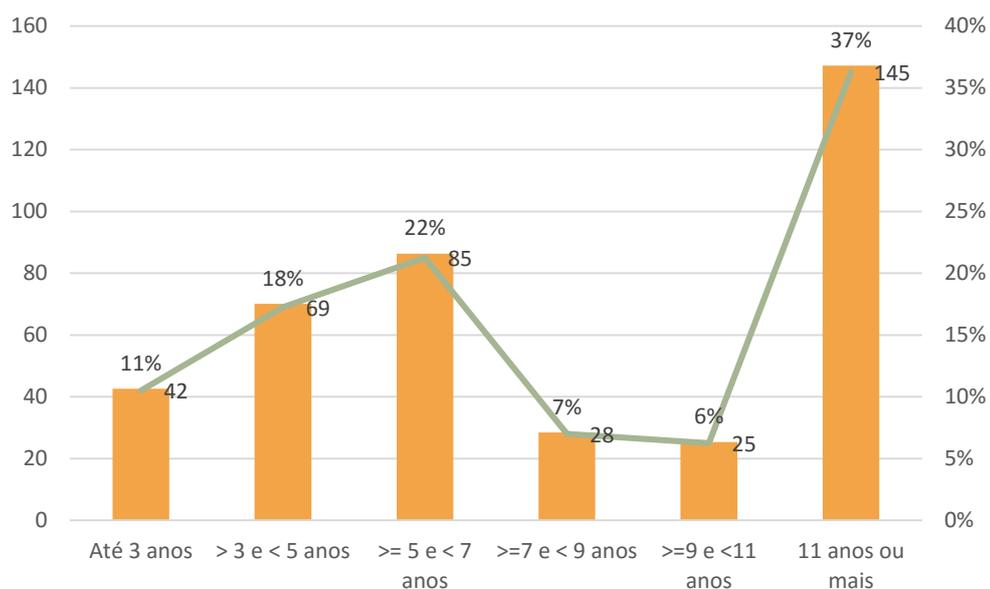
A Tabela 3.8 descreve a distribuição dos docentes por nível do cargo.

Tabela 3.8: Respondentes por nível do cargo

Nível do cargo	Frequência	Percentual
Professor Adjunto – Nível I	55	14%
Professor Adjunto – Nível II	83	21%
Professor Adjunto – Nível III	71	18%
Professor Adjunto – Nível IV	44	11%
Professor Assistente – Nível I	19	5%
Professor Assistente – Nível II	30	8%
Professor Associado – Nível I	18	5%
Professor Associado – Nível II	12	3%
Professor Associado – Nível III	19	5%
Professor Associado – Nível IV	12	3%
Professor Auxiliar – Nível I	1	0%
Professor Auxiliar – Nível II	3	1%
Professor Titular	25	6%
Não responderam	4	1%
Total	396	100%

Quando perguntados sobre o tempo de magistério na UnB, os docentes responderam de acordo com o Gráfico 3.4.

Gráfico 3.4: Respondentes por tempo de magistério na UnB



Finalmente, acerca do desempenho de função gratificada, 298 respondentes responderam que não exercem função gratificada, perfazendo um total de 75% dos docentes.

3.4 Etapas da pesquisa: Coleta e análise dos dados

O procedimento para a construção do questionário utilizou como referência os trabalhos de Santos & Laros (2007) e Bandeira et al. (1998) e está representado na Figura 3.1. Vale ressaltar que se trata de um modelo de retroalimentação.

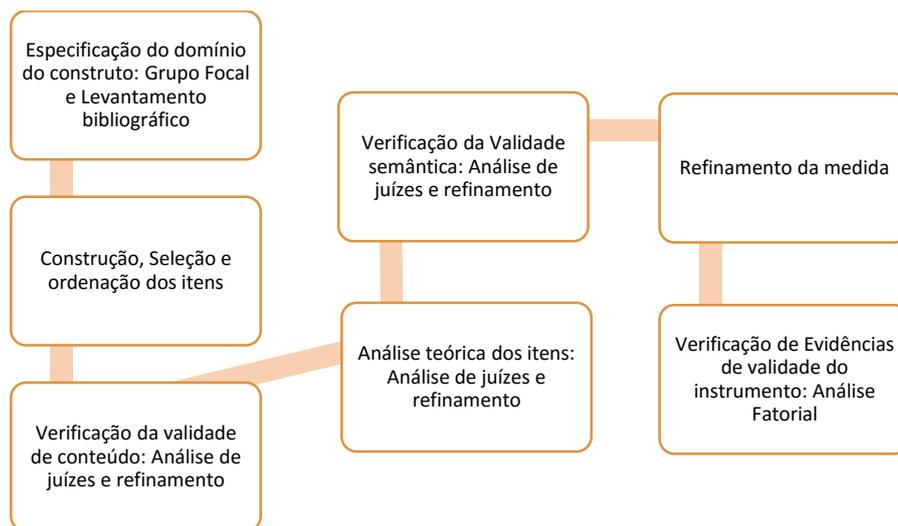


Figura 3.1: Modelo para a construção do instrumento

Fonte: Santos & Laros (2007, p. 79)
Bandeira et al. (1998, p. 6)

O questionário constitui ferramenta principal para a realização de *surveys*, pesquisas em amostragem. De acordo com Günther (2003), o questionário relaciona um conjunto de perguntas sobre determinados assuntos com vistas à obtenção de opinião, posicionamentos, sentimentos e reações do respondente, devendo ser totalmente dissociado do teste de habilidades pessoais do respondente.

O questionário destinado aos docentes contou com questões que levantaram o perfil do docente respondente, bem como questões sobre os cinco eixos do Sinaes, respondidos em uma escala intervalar do tipo *Likert*, com os seguintes extremos: 0 e 6. Havia também as opções “Não se aplica” e “Não sei responder”.

A construção do questionário envolveu as etapas do (a) Grupo Focal, (b) Análise de Juízes e (c) Aplicação do instrumento calibrado numa amostra estratificada dos docentes para averiguação de evidências de validade.

a) Grupo focal

A técnica do grupo focal é largamente utilizada na mídia, *marketing* e em pesquisas nas áreas sociais, dentre as quais se inclui a educação. O grupo focal obtém dados e enfatiza problemas do ponto de vista dos grupos populacionais. Sua ênfase está no processo interativo de coleta de dados. Flick (2009, p. 180) a respeito da utilização de grupos focais coloca: “tenta-se coletar os dados dentro do contexto e criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro do entrevistador com o entrevistado”.

Numa abordagem exploratória, o procedimento do grupo focal é útil e apto a produzir novas ideias e hipóteses, estimulando, assim, o pensamento do pesquisador. No universo fenomenológico, o grupo focal permite o acesso às experiências e sensações dos participantes.

A etapa do planejamento do grupo focal constitui tarefa de importância singular para a ocorrência do grupo e observância das particularidades necessárias para o alcance dos objetivos, quais sejam: o desenvolvimento do tema da avaliação sob a ótica do docente e a abordagem dos cinco eixos de avaliação do Sinaes pelos professores.

O roteiro da discussão do grupo focal se encontra nos anexos desta dissertação. Tratou-se de um roteiro semiestruturado, a partir de uma questão central para cada um dos cinco eixos de avaliação do Sinaes. O docente teve de relatar sua percepção, como ele vê na universidade cada um dos temas: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão e Infraestrutura Física. O roteiro se baseou ainda no Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de Credenciamento, Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica, na modalidade presencial.

A equipe de organização do grupo focal foi formada com a participação de um moderador, um observador e um operador de áudio. O papel de moderador, responsável pela condução, encaminhamentos e envolvimento de todos os participantes na discussão, foi exercido por uma jornalista do Ministério da Educação e mestranda em Educação da Universidade de Brasília. O papel de observador, na função de registrar a discussão, foi exercido pela pesquisadora do instrumento. O operador de áudio ficou encarregado de conduzir a gravação do debate.

O local definido para a condução do grupo foi a sala de reuniões 2 da Faculdade de Educação 3, Campus Darcy Ribeiro UnB. A gravação de áudio foi o recurso utilizado

para captação da voz e posterior transcrição de falas⁷. O grupo foi realizado em março de 2015 e contou com a participação de seis docentes da UnB, dos cursos de Letras, Pedagogia, Administração, Contabilidade, Psicologia e Engenharia Eletrônica.

As informações obtidas a partir do grupo foram transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo. Paralelamente, fez-se análise documental e revisão de bibliografia acerca dos eixos a serem avaliados a partir do instrumento de avaliação institucional externa do INEP.

A técnica da análise de conteúdo é usada para descrever e interpretar o conjunto dos dados, e permite uma compreensão dos significados que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999). O método é balizado pela fronteira entre a linguística tradicional e a interpretação do sentido das palavras (CAMPOS, 2004).

O julgamento nessa análise depende ainda de uma abordagem diferencial acerca dos conteúdos manifestos, ou seja, daquilo que se disse em confronto com o que realmente se queria dizer. Essa etapa confere mais importância ao pesquisador qualitativo. A abordagem necessita ainda de um equilíbrio entre o texto e a técnica.

Deve-se atentar para o rigor científico na utilização dessa técnica. De um lado não se pode cair num formalismo excessivo, que amarre a capacidade de intuição do pesquisador. De outro, a análise não pode ser demasiadamente subjetiva, a ponto de o pesquisador impor seus próprios valores (CAMPOS, 2004).

O método delineado por Moraes (1999) para a análise de conteúdo compreende: (a) Preparação das informações (pré-exploração do material); (b) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (c) Categorização ou classificação das unidades em categorias; (d) Descrição e (e) Interpretação.

Na fase da *preparação das informações*, o instrumento de avaliação institucional externa do INEP foi destrinchado a fim de se obter aspectos importantes para as próximas fases.

Na fase de *Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades* a transcrição da discussão do grupo focal foi descrita em temas, a partir dos eixos definidos pelo roteiro. Esses temas foram chamados de temas iniciais.

A fase da *Categorização* ou classificação das unidades em categorias foi feita a partir da frequência com que apareceram no discurso, pela repetição da fala dos

⁷ A transcrição das falas constituiu o procedimento de coleta de dados das informações do grupo focal.

participantes, ou pela relevância implícita (tema que tem relevância para o estudo). Os temas iniciais foram então agrupados originando os temas finais.

Durante todo o processo, fez-se uso das ferramentas de *descrição e interpretação* para apreensão dos conteúdos mais relevantes.

De modo geral, a técnica consistiu em categorizar todas as informações obtidas a partir do grupo focal, estabelecendo-se padrões para análises e procura de compreensão dos conteúdos expressos e latentes.

O resultado da análise de conteúdo e do levantamento bibliográfico produziu uma série de 67 itens para os seis blocos em questão: Perfil do Docente, Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física. O questionário proveniente dessa fase foi submetido ao julgamento de seis juízes.

b) Análise de juízes

A análise de juízes, mais propriamente chamada de análise do construto ou de conteúdo, se propõe a verificar a adequação e representatividade dos atributos latentes dos itens do questionário em relação ao tema investigado.

De acordo com Pasquali (2003), seis especialistas, no mínimo, são necessários para fazer a avaliação. O item representa bem o fator se houver concordância mínima de 80% quanto à classificação em categorias e fatores.

A respeito desse assunto, Pasquali (1997, p. 187) coloca:

Esta análise visa verificar a compreensão das tarefas propostas no teste por parte dos testandos (análise semântica) e a avaliação da pertinência do item a determinada unidade, avaliando tal ou qual processo cognitivo (análise de juízes).

Consoante postula a técnica, é necessário que se dê aos juízes uma tabela de dupla entrada com os itens e os fatores a que se propõem cada um deles, de modo que se possa avaliar a representatividade em relação ao fator e a clareza (compreensão) do item. Pedese ainda julgamento acerca do grau de relacionamento do item com outro tema. A função dos juízes é, dessa forma, analisar os itens e verificar se os mesmos representam o conteúdo a ser avaliado.

A coleta de dados referente à etapa da análise de juízes fez uso de formulário com os itens do questionário aplicados a uma amostra de seis docentes, doutores especialistas

em avaliação da educação superior e/ou construção de escalas psicométricas, em contato direto ou por meio eletrônico. Os especialistas foram incumbidos de avaliar se os itens possuem clareza, representatividade e se seu conteúdo é compreensível.

Os juízes deveriam ainda relacionar o item ao fator que acreditavam ser mais representativo do tema ao qual o item se refere, isto é, se estes itens constituíam uma interpretação adequada do fator que se propunham medir. Considerou-se válido o item que obteve concordância superior à 80% dos juízes, quanto à representatividade e clareza. Os itens críticos foram excluídos ou redefinidos.

O questionário refinado e validado pelos juízes foi aplicado a uma amostra estratificada dos docentes da UnB a fim de que fossem verificadas as evidências de validade do instrumento⁸.

c) Aplicação do instrumento calibrado para averiguação de evidências de validade

O instrumento calibrado pelo grupo focal e pela análise de juízes a ser aplicado aos docentes consistiu num conjunto de 53 itens, divididos em quatro blocos: Planejamento e Desenvolvimento Institucional (5 itens), Políticas Acadêmicas (13 itens), Políticas de Gestão (13 itens) e Infraestrutura Física (22 itens).

Para a averiguação das evidências de validade do questionário realizou-se sua aplicação aos docentes da UnB. Essa aplicação se deu na forma de envio de formulário eletrônico a todos os docentes da Universidade.

O questionário ficou disponível durante quatro meses em meio eletrônico. Cinco devolutivas foram tomadas em contato presencial, quatro do Instituto de Letras e uma da Faculdade de Medicina, a partir do preenchimento manual do formulário. Todas as outras foram obtidas por meio eletrônico.

De posse das devolutivas dos docentes, seguiu-se a fase de validação e análise de fidedignidade do questionário. A validade remete à adequação e à legitimidade de representação da escala ao parâmetro. Nas Ciências Sociais, a validação constitui condição *sine qua non* para a utilização do instrumento como referência para o fenômeno (PASQUALI, 1997). Os três tipos de validação apresentados pelo autor são: validade de construto, validade de critério e validade de conteúdo.

⁸ O questionário validado pelos juízes está disponível no Anexo B deste trabalho.

A validação de construto do instrumento, que consiste em verificar se o instrumento é uma representação legítima do construto, foi feita por meio da análise fatorial dos itens, a partir da grandeza das cargas fatoriais das variáveis no fator.

A análise fatorial, por seu turno, é um ramo da Estatística Multivariada que permite maior conhecimento sobre a estruturação e inter-relação entre as variáveis. Ela é sobretudo utilizada quando se deseja examinar padrões e relações latentes para um grande número de variáveis, com vistas à condensação da informação em um conjunto menor de fatores ou componentes (HAIR et al., 2009). O agrupamento das variáveis ocorre de acordo com suas correlações.

A resposta à questão cerne desse trabalho sobre os fatores que devem ser abordados para descrever os cinco eixos do Sinaes no questionário de avaliação docente faz uso da análise fatorial para decisão sobre as variáveis e fatores determinantes no processo, na forma de escala múltipla. A proposta do método foi definir a estrutura de correlação das variáveis e definir conjuntos a partir das variáveis que apresentaram maior correlação entre si.

O modelo utilizado para a análise fatorial está descrito no trabalho de Mingoti (2005) e Bakk et al. (2008) e supõe relações lineares entre as variáveis do problema e os m fatores até então desconhecidos. A suposição é feita a partir da matriz de correlação $P_{p \times p}$, de acordo com as equações a seguir:

$$\begin{aligned} Z_1 &= l_{11}F_1 + l_{12}F_2 + \dots + l_{1m}F_m + \varepsilon_1 \\ Z_2 &= l_{21}F_1 + l_{22}F_2 + \dots + l_{2m}F_m + \varepsilon_2 \\ &\vdots \quad \quad \quad \vdots \quad \quad \quad \vdots \quad \quad \quad \vdots \\ Z_p &= l_{p1}F_1 + l_{p2}F_2 + \dots + l_{pm}F_m + \varepsilon_p \end{aligned}$$

A partir das considerações dos autores, e de acordo com esse modelo, existe um vetor de fatores $F_{m \times 1}$ que contém m fatores desconhecidos *a priori*. Ademais, as variáveis preexistentes estão linearmente relacionadas com os fatores F_j , que deverão ser identificados. O vetor ε_{ij} representa o vetor de erros de medida e associados à variação de Z_i . Por último, os coeficientes l_{ij} , chamados *loadings*, denotam o relacionamento linear entre Z_i e F_j .

A estratégia da análise fatorial segue o modelo descrito na Figura 3.2.

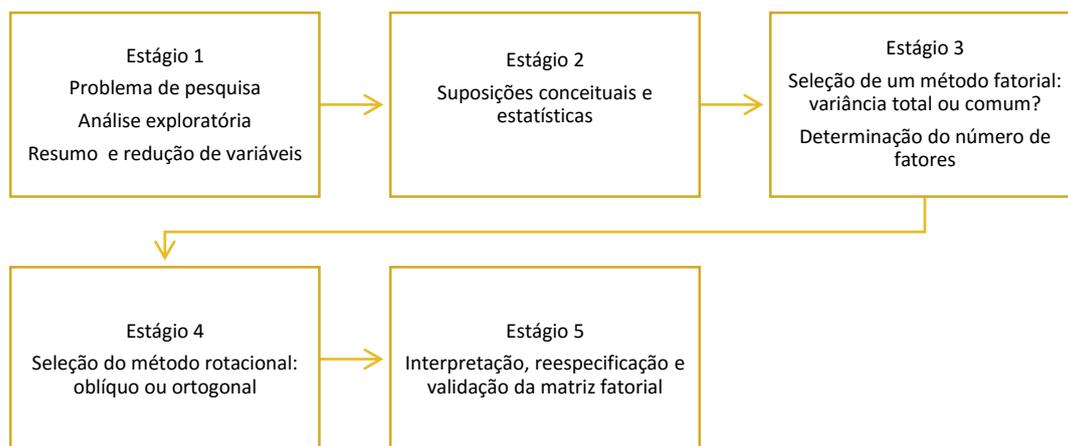


Figura 3.2: Estágios da construção do modelo fatorial

Fonte: HAIR et al., 2009.

O ponto de partida da análise fatorial feita nesse trabalho foi a verificação da *fatorabilidade* da matriz de correlações das variáveis da amostra. Para tanto, considerou-se quatro aspectos: inspeção dos coeficientes de correlação, o determinante da matriz de correlações, coeficiente de adequação da amostra Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (SANTOS & LAROS, 2007).

O próximo estágio abrangeu a *determinação de fatores* e avaliação do ajuste geral. Essa etapa remeteu à construção do método de extração de fatores, do tipo análise de componentes principais – que considera apenas a variância comum; e pelo número de fatores selecionados para explicar a estrutura latente⁹.

Para seleção do número de fatores, utilizou-se, consoante dispõe Mingoti (2005), a análise de componentes principais, a partir do gráfico de *scree plot*, considerando-se o ponto de inflexão da curva da variância total. Calculou-se ainda as comunalidades das variáveis a partir do método de extração das componentes principais.

Para a *extração dos fatores*, utilizou-se o procedimento PAF – *Principal Axis Factoring*, critério de rotação PROMAX, consoante aponta o trabalho de Santos & Laros (2007). As comunalidades foram novamente observadas, desconsiderando-se aquelas com valor inferior a 0,3 (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004).

A *interpretação dos fatores* envolveu uma escolha subjetiva e fundamentação conceitual. Segundo Hair et al. (2009, p. 121), “Interpretar as complexas relações

⁹ Para a seleção do número de fatores, Mingoti (2005) estabelece três critérios: 1. Análise da proporção da variância total, segundo o qual, permanecem aqueles que representam maiores proporções da variância total; 2. Autovalores: considera-se m o número de autovalores maiores que 1; 3. Scree-plot: considera-se m o ponto de inflexão da curva da variância total.

representadas em uma matriz fatorial exige uma combinação da aplicação de critérios objetivos com julgamento gerencial”. Essa etapa se processou pelo: a) exame da matriz fatorial de cargas; b) identificação das cargas significantes para cada variável; c) avaliação das comunalidades; d) ajustes do modelo; e) rotulação dos fatores.

A partir das comunalidades das variáveis, foi possível identificar as variáveis mais importantes na determinação de cada fator. Medidas-resumo e de dispersão foram também calculadas a fim de caracterizar a opinião dos docentes acerca dos assuntos abordados no questionário.

Finalmente, a análise de fidedignidade do teste ou calibração do instrumento, por sua vez, diz respeito à precisão da medida realizada pelo instrumento, à confiabilidade do teste. Trata-se de avaliar se o instrumento está apto a medir sem erros os eventos empíricos desejados.

Para tanto, Pasquali (1997) definiu o coeficiente de fidedignidade tal como a equação que segue.

$$r_{tt} = \frac{sv^2}{st^2},$$

Onde,

r_{tt} = coeficiente de fidedignidade

sv^2 = variância verdadeira do teste

st^2 = variância total do teste

Três tipos de delineamentos são utilizados para a estimação do coeficiente de fidedignidade:

1. A consistência interna dos itens, partindo da mesma amostra, aplicando-se o mesmo teste e na mesma ocasião, via duas metades ou técnicas alfa.
2. Formas paralelas: Análise de correlação de dois testes aplicados na mesma amostra, em uma única ocasião.
3. Teste-re-teste: Análise de correlação de dois conjuntos de dados formados pela mesma amostra, num mesmo teste e em duas ocasiões.

As duas técnicas estatísticas usadas para esses delineamentos são a *correlação simples* (r), a qual expressa o nível de relação ou a correspondência que existe entre dois

eventos e o *coeficiente alfa* (α) de *Cronbach*, que reflete o grau de covariância dos itens entre si e é expresso por:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum si^2}{st^2} \right),$$

Onde,

N = número de itens

$\sum si^2$ = soma das variâncias dos n itens

st^2 = variância total dos escores do teste

O modelo de fidedignidade escolhido para o exame de fidedignidade do instrumento de avaliação docente foi o coeficiente alfa de *Cronbach*, capaz de aferir o inter-relacionamento entre os itens da escala baseando-se apenas numa única aplicação de teste numa amostra representativa (PASQUALI, 1997). Os valores referência para o coeficiente são 0 para ausência de consistência e 1 para plena consistência.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS

4.1 Resultados do Grupo Focal

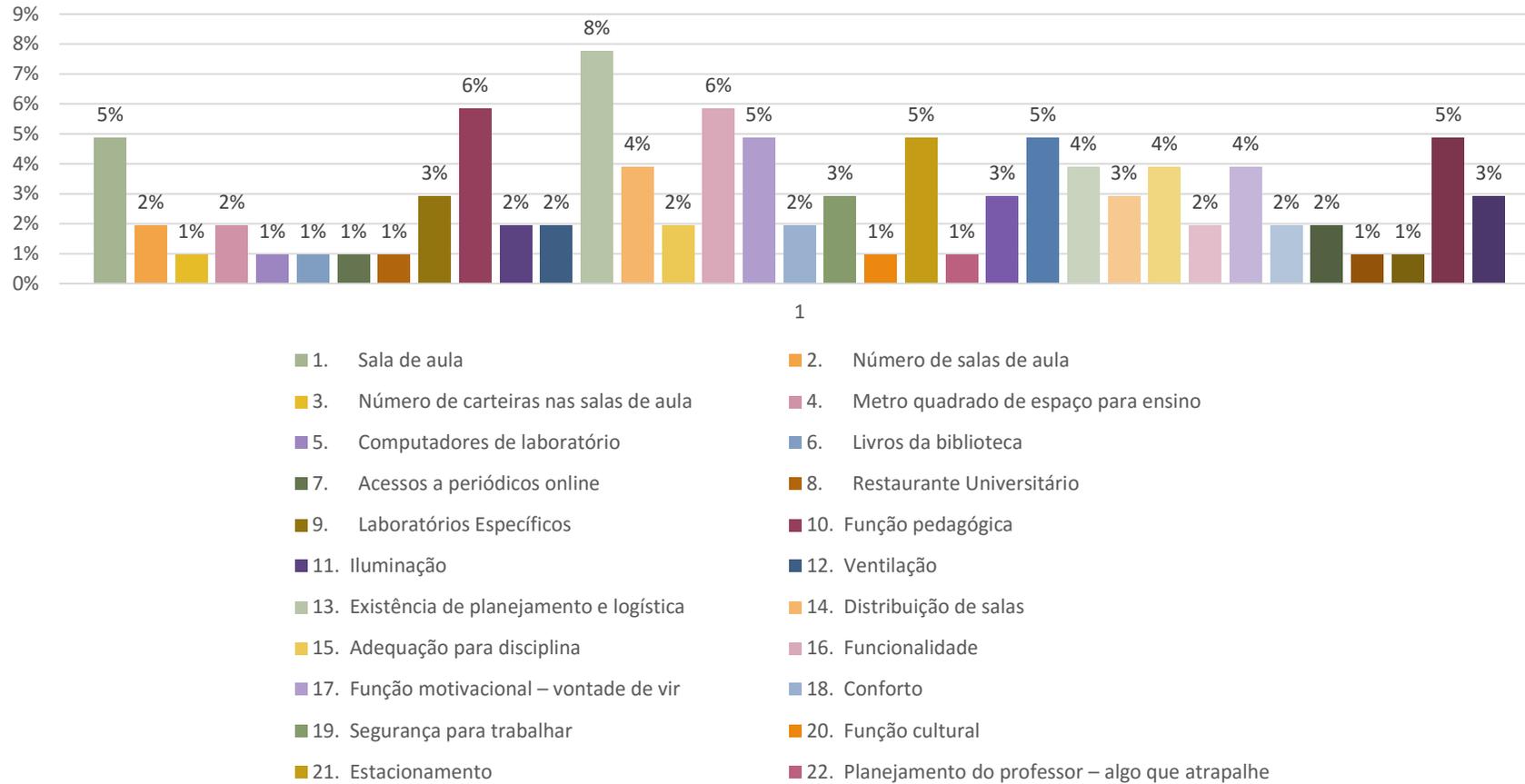
Para análise das informações e temas abordados pelo grupo focal, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, a partir do desmembramento interativo do texto em categorias de análise. As categorias foram formadas a partir da exploração do texto, codificação das falas e síntese em unidades de análise, partindo-se das palavras com maior frequência observada no discurso.

Para definição dos temas iniciais, descrevem-se as primeiras impressões do estudo realizado. Para essa etapa não há regras definidas, constituindo-se cada tema a partir da ocorrência das categorias nas falas dos participantes. O Quadro 4.1 representa um resumo acerca dos primeiros temas levantados a partir do grupo focal, dividido em cinco categorias. Os temas iniciais apareceram no estudo com a frequência observada no Gráfico 4.1, apresentada na sequência.

Quadro 4.1: Temas iniciais da categoria Infraestrutura Física

Categoria 1 – Infraestrutura Física	
1. Sala de aula	2. Segurança para trabalhar
3. Número de salas de aula	4. Função cultural
5. Número de carteiras nas salas de aula	6. Estacionamento
7. Metro quadrado de espaço para ensino	8. Algo que atrapalhe o planejamento do professor
9. Computadores de laboratório	10. Espaço
11. Livros da biblioteca	12. O quanto você é atendido em suas necessidades
13. Acessos a periódicos online	14. Ouvir o cliente
15. Restaurante Universitário	16. Equipamentos
17. Laboratórios Específicos	18. Perfil do respondente/usuário
19. Função pedagógica	20. Tecnologia
21. Iluminação	22. Mobilidade no campus
23. Ventilação	24. Acessibilidade
25. Existência de planejamento e logística	26. Áreas de convivência
27. Distribuição de salas	28. Equipamentos comuns
29. Adequação para disciplina	30. A missão da instituição
31. Funcionalidade	32. Comunicação
33. Função motivacional – vontade de vir	34. Demandas específicas
35. Conforto	

Gráfico 4.1: Temas iniciais da categoria Infraestrutura Física



Com vistas ao refinamento dos temas desse eixo, criou-se e nomeou-se seis temas finais de análise, oriundos do agrupamento dos 35 temas iniciais de análise, partindo-se da afinidade de temas e ocorrência na discussão.

O Quadro 4.2 descreve os temas finais de análise e revela ainda os agrupamentos realizados para tal definição.

Quadro 4.2: Temas finais do eixo Infraestrutura Física

Categoria 1 – Infraestrutura Física	
Tema Inicial	Tema Final
1. Sala de aula	I. Itens em sala de aula
2. Número de salas de aula	
3. Número de carteiras nas salas de aula	
4. Metro quadrado de espaço para ensino	
11. Iluminação	
12. Ventilação	
5. Computadores de laboratório	II. Equipamentos e Áreas comuns
6. Livros da biblioteca	
7. Acessos a periódicos online	
8. Restaurante Universitário	
9. Laboratórios Específicos	
18. Conforto	
19. Segurança para trabalhar	
21. Estacionamento	
23. Espaço	
26. Equipamentos	
28. Tecnologia	
29. Mobilidade no campus	
30. Acessibilidade	
31. Áreas de convivência	
32. Equipamentos comuns	
10. Função pedagógica	III. Função pedagógica da infraestrutura
20. Função cultural	
33. A missão da instituição	
13. Existência de planejamento e logística	IV. Planejamento e logística da Infraestrutura
14. Distribuição de salas	
15. Adequação para a disciplina	
16. Funcionalidade	
17. Função motivacional – vontade de vir	

22. Planejamento do professor – algo que atrapalhe	V. Coerência entre infraestrutura e necessidades pessoais
24. O quanto você é atendido em suas necessidades	
25. Ouvir o cliente	
34. Comunicação	
27. Perfil do respondente/usuário	VI. Perfil do usuário
35. Demandas específicas	

Fonte: Construção própria

As evidências para a construção desses temas podem ser extraídas de algumas falas dos participantes, tal como pode ser visto na sequência.

Para o tema I – Itens em sala de aula, as colocações do participante I:

Número de salas, se eu estiver no caminho certo, número de carteiras, metro quadrado de espaço para ensino [...] e aspectos específicos de cada curso, no caso, por exemplo, de laboratórios específicos de química, etc.

Ou ainda na fala do participante II, segundo a qual “O espaço: ele contribui ou não. Uma sala sem iluminação, sem ventilação, destruída[...]”. Uma observação do participante V também denota “a infraestrutura micro, que tem a ver com a sala de aula, se algo o está atrapalhando a cumprir os planos dele”.

No que tange ao tema II – Equipamentos e áreas comuns, as colocações da participante II são ilustrativas, tais como “nós queremos conforto, segurança para trabalhar e ter vontade de vir para cá trabalhar no nosso espaço de trabalho”. Da mesma forma, segue a fala do participante IV: “acessibilidade, segurança, áreas de convivência, como a Participante II falou, iluminação, mobilidade no campus”.

Concernente ao tema II – Função pedagógica da infraestrutura tem-se a afirmação do participante II “Eu vejo a infraestrutura em primeiríssimo lugar numa instituição de ensino essencialmente pedagógica. Nós temos que entender por que a infraestrutura é importante para a aprendizagem dos estudantes.

Sobre o tema IV – Planejamento e logística da infraestrutura, o participante VI coloca:

Eu acho que além das perguntas do que tem, o que me preocupa mais, porque estamos às portas do início do semestre, é que quem faz a distribuição do espaço não sabe das atividades. Uma racionalidade mínima. [...]Mas um pouco de racionalidade ajudaria. E a nossa passa longe no planejamento dos espaços físicos.

Para o tema V – Coerência entre infraestrutura e necessidades pessoais, o participante VI dispõe que “todo planejamento físico fica sem sentido se ele não responde as minhas necessidades”. Ou ainda, na afirmação do participante III:

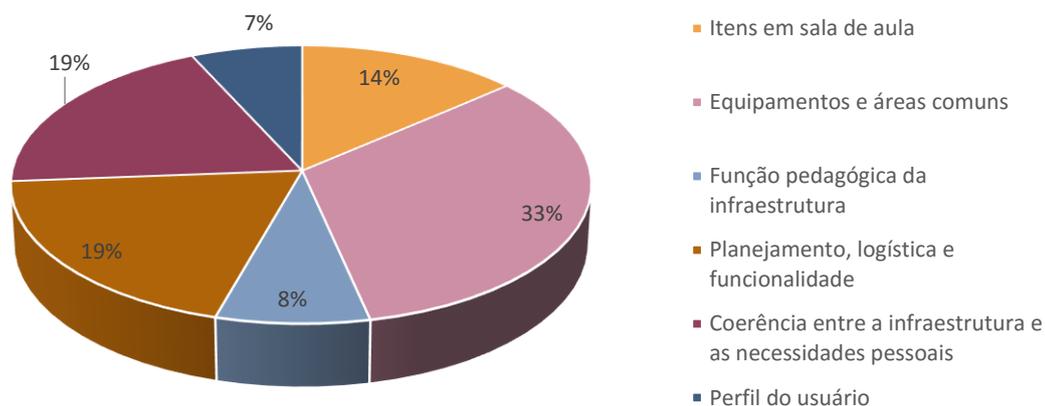
Agora vou falar como uma ex-estudante de arquitetura, quando eu estudava arquitetura, uma das coisas que contava muito era o ouvir o cliente. Quem vai ver o conforto é quem usa. Você tem que ouvir os filhos, ouvir empregada, ouvir todo mundo para saber qual é o melhor espaço. Isso não acontece dentro das escolas. [...]. Então acho que é o ouvir antes. Uma coisa que sensibilizaria, motivaria.

Finalmente, para o tema VI – Perfil do usuário, a colocação da participante IV é ilustrativa da questão:

Acho que o questionário deve ser direcionado àquele sujeito. O aluno avalia de uma forma, o docente de outra. Mas as vezes esse docente é gestor. Se é gestor, tem outra perspectiva[...] Essas análises são multiníveis, tem que ver de que usuário estou falando, qual é o sujeito que está avaliando. As perguntas devem se adequar a ele.

A relevância de cada tema no estudo pode ser vista a partir da análise do Gráfico 4.2.

Gráfico 4.2: Observância dos temas finais da categoria Infraestrutura Física

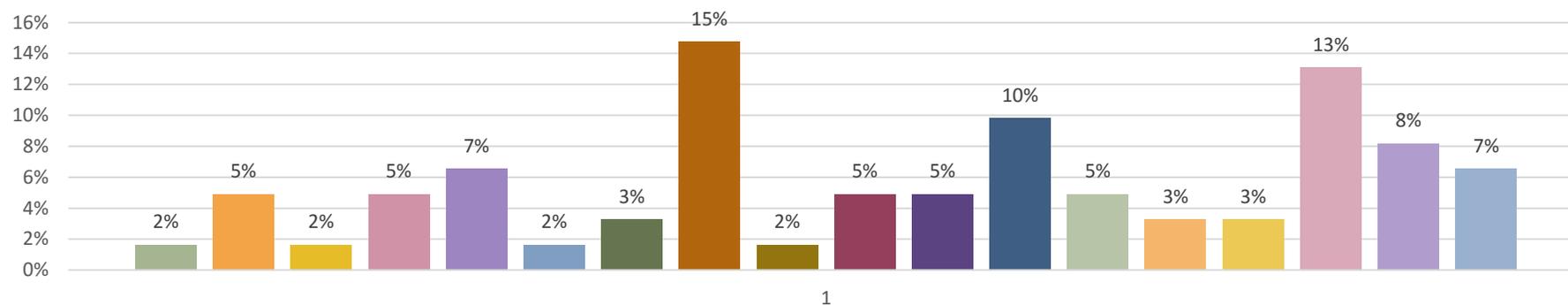


Para definição dos temas iniciais relativos à categoria 2 – Políticas de Gestão, descrevem-se as primeiras impressões do estudo realizado. O Quadro 4.3 representa um resumo acerca dos primeiros temas levantados para a categoria 2. Os temas iniciais apareceram no estudo com a frequência observada no Gráfico 4.3, apresentado na sequência.

Quadro 4.3: Temas iniciais da categoria Políticas de Gestão

Temas Iniciais
Categoria 2 – Políticas de Gestão
1. Amarras legais
2. Influência do processo decisório colegiado
3. Burocracia
4. Modelo centralizado de gestão
5. Não responsabilização das unidades
6. Diferenciação entre professor gestor e professor funcionário
7. Reprodução política
8. Continuidade
9. Liderança
10. Ideologia
11. Finalidade da Instituição
12. Política de construção de projetos, regimentos e normas internas em substituição às práticas
13. Amadurecimento técnico para elaboração de políticas – Competência técnica
14. <i>Benchmarking</i>
15. Indicadores
16. Envolvimento do docente nas políticas de gestão
17. Grau de conhecimento sobre as políticas de gestão
18. Vinculação entre a tarefa da ponta e o projeto universitário

Gráfico 4.3: Temas iniciais da categoria Políticas de Gestão



- 1. Amarras legais
- 2. Influência do processo decisório colegiado
- 3. Burocracia
- 4. Modelo centralizado de gestão
- 5. Não responsabilização das unidades
- 6. Diferenciação entre professor gestor e professor funcionário
- 7. Reprodução política
- 8. Continuidade
- 9. Liderança
- 10. Ideologia
- 11. Finalidade da Instituição
- 12. Política de construção de projetos, regimentos e normas internas em substituição às práticas
- 13. Amadurecimento técnico para elaboração de políticas – Competência técnica
- 14. Benchmarking
- 15. Indicadores
- 16. Envolvimento do docente nas políticas de gestão
- 17. Grau de conhecimento sobre as políticas de gestão
- 18. Vinculação entre a tarefa da ponta e o projeto universitário

Com vistas ao refinamento dos temas dessa categoria, criou-se e nomeou-se três temas finais de análise, oriundos do agrupamento e seleção dos 18 temas iniciais de análise, partindo-se da afinidade de temas e ocorrência na discussão.

O Quadro 4.4 descreve os temas finais de análise e revelam ainda os agrupamentos realizados para tal definição.

Quadro 4.4: Temas finais da categoria Políticas de Gestão

Categoria 2 – Políticas de Gestão	
Tema Inicial	Tema Final
1. Amarras legais	I - Problemas na gestão da Universidade
2. Influência do processo decisório colegiado	
3. Burocracia	
4. Modelo centralizado de gestão	
5. Não responsabilização das unidades	
6. Diferenciação entre professor gestor e professor funcionário	
8. Continuidade	II – Existência de uma política/ projeto universitário que possibilite continuidade na gestão
12. Política de construção de projetos, regimentos e normas internas em substituição às práticas	
13. Amadurecimento técnico para elaboração de políticas – Competência técnica	
14. <i>Benchmarking</i>	
15. Indicadores	
18. Vinculação entre a tarefa da ponta e o projeto universitário	
16. Envolvimento do docente nas políticas de gestão	III- O grau de conhecimento e envolvimento do docente com as Políticas de Gestão
17. Grau de conhecimento sobre as políticas de gestão	

Fonte: Construção Própria

As evidências para a construção desses temas podem ser extraídas de algumas falas dos participantes, tal como pode ser visto a seguir.

Para o tema I – Problemas na gestão da Universidade, as colocações do participante I são representativas:

A gente tá dentro de um ambiente do setor público, com uma série de amarras legais, que impedem que você faça alguma coisa ou obriga a fazer coisas de maneira diferente do que você esperaria. Por outro lado, pela forma como se dá o processo decisório na Universidade, ele acaba interferindo um pouco

nessa política de gestão. [...]A universidade é administrada por uma série de conselhos Da mesma forma, temos uma maneira de gerenciamento que é estranho até certo ponto é muito centralizada, na reitoria, então isso acaba não responsabilizando os gestores.

No que tange ao tema II – Existência de uma política/ projeto universitário que possibilite continuidade na gestão, as colocações da participante II são ilustrativas, tais como “A política ela tem que ter relações humanas. É uma questão de finalidade, continuidade”. Da mesma forma, segue a fala do participante IV: “Eu acho que uma coisa que assegura a descontinuidade das coisas, fazendo com que tenhamos a cara da gestão e não a cara do modelo institucional é não criar as resoluções, regimentos, rotinas”.

Ainda no que tange ao tema II, as observações do participante VI, no que descreve:

Então, eu acho que o problema é que a pessoa chega e não encontra vinculação entre os problemas que ela tem e um suposto projeto de universidade, que muda conforme muda a freguesia da reitoria. Eu não acho que tenha uma política, acho que existe uma série de práticas que são desenvolvidas – umas são boas outras ruins e algumas péssimas, outras excelentes. Muda o cenário de atores, quem sai, sai apedrejado e quem entra, entra como vitorioso e quer deixar pra trás o que o inimigo fez antes da sua chegada e ai nós desenvolvemos a roda.

Concernente ao tema III – O grau de conhecimento e envolvimento do docente com as Políticas de Gestão, tem-se a afirmação do participante V, segundo o qual “o que é crítico para mim é como é que o docente se envolve. O envolvimento dele, já que julgar o envolvimento já seria valor, então o importante é o quanto você se envolve, como você se envolve na política de gestão”. Ou ainda na colocação da participante VI.

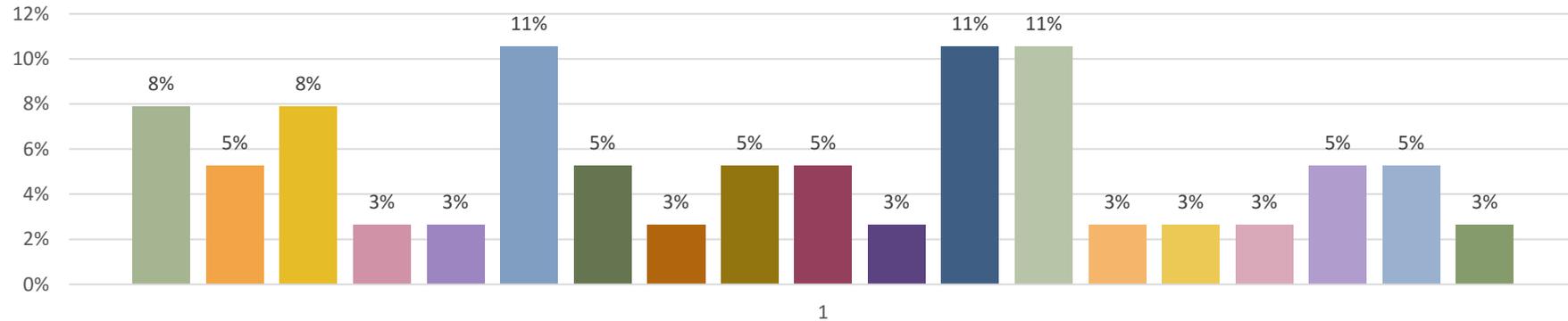
Há uma desvinculação entre o da ponta, que não é informado sobre o projeto e fica com essa informação. [...] Essa sensação de que não estou vinculada a essa universidade ou que ela não me olha ou não me convida para construir suas políticas. Falta informação, comunicação. Os da ponta não tem clareza de que são atores fundamentais e de que a Universidade precisa da contribuição de todos.

Para definição dos temas iniciais relativos à categoria 3 – Políticas Acadêmicas, descrevem-se as primeiras impressões do estudo realizado. O Quadro 4.5 representa um resumo acerca dos primeiros temas levantados para a categoria 3. Os temas iniciais apareceram no estudo com a frequência observada no Gráfico 4.4, apresentado na sequência.

Quadro 4.5: Temas iniciais da categoria Políticas Acadêmicas

Temas Iniciais
Categoria 3 – Políticas Acadêmicas
1. Falta de comunicação
2. Ausência de normatização: mínimo de diretrizes
3. Ausência de uma política acadêmica institucional na Universidade
4. Política acadêmica associada à infraestrutura
5. Indicadores relacionados à política acadêmica
6. Micropolítica do professor
7. Planos para a disciplina
8. Planos para envolver os alunos
9. Macrogestão: o que a sociedade espera da Universidade
10. Tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão + Gestão
11. Paridade na valorização do tripé
12. A Universidade produz o comprometimento do professor: implicação do profissional
13. Política de formação
14. Plano de ensino
15. Há uma política clara da Universidade?
16. Ele percebe ter acesso à política?
17. Tecnologia
18. Currículos engessados
19. Liberdade para a prática docente

Gráfico 4.4: Temas iniciais da categoria Políticas Acadêmicas



- 1. Falta de comunicação
- 2. Ausência de normatização: mínimo de diretrizes
- 3. Ausência de uma política acadêmica institucional na Universidade
- 4. Política acadêmica associada à infraestrutura
- 5. Indicadores relacionados à política acadêmica
- 6. Micropolítica do professor
- 7. Plano de ensino
- 8. Planos para envolver os alunos
- 9. Macrogestão: o que a sociedade espera da Universidade
- 10. Tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão + Gestão
- 11. Paridade na valorização do tripé
- 12. A Universidade produz o comprometimento do professor: implicação do profissional
- 13. Política de formação
- 15. Há uma política clara da Universidade?
- 16. Ele percebe ter acesso à política?
- 17. Tecnologia

Com vistas ao refinamento dos temas desse eixo, criou-se e nomeou-se cinco temas finais de análise, oriundos do agrupamento e seleção dos 20 temas iniciais de análise, partindo-se da afinidade de temas e ocorrência na discussão.

O Quadro 4.6 descreve os temas finais de análise e revelam ainda os agrupamentos realizados para tal definição.

Quadro 4.6: Temas finais da categoria Políticas Acadêmicas

Categoria 3 – Políticas Acadêmicas	
Tema Inicial	Tema Final
1. Falta de comunicação	I - Clareza e definição de uma política acadêmica institucional
2. Ausência de normatização: mínimo de diretrizes	
3. Ausência de uma política acadêmica institucional na Universidade	
15. Há uma política clara da Universidade?	
6. Micropolítica do professor	II - Micropolítica do Professor
20. Conhecimento sobre o PPP	
7. Plano de ensino	
8. Planos para envolver os alunos	III - Ensino, Pesquisa, Extensão + Gestão
9. Macrogestão: o que a sociedade espera da Universidade	
10. Tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão + Gestão	
11. Paridade na valorização do tripé	IV - Implicação do professor
12. A Universidade produz o comprometimento do professor: implicação do profissional	
13. Política de formação	
16. Ele percebe ter acesso à política?	
17. Tecnologia	V - Recursos disponíveis
18. Currículos engessados	
19. Liberdade para a prática docente	

As evidências para a construção desses temas podem ser extraídas de algumas falas dos participantes, tal como pode ser visto a seguir.

Para o tema I – Clareza e definição de uma política acadêmica institucional, as colocações do participante VI:

Eu percebo que não temos políticas acadêmicas genéricas pra Universidade. Tudo é no improviso, na criatividade, na habilidade de rebolar do professor [...]Me ocorre que pode ser indagado se o docente percebe uma política clara da universidade ou se ele percebe ter acesso. Porque a política acadêmica se

traduz num discurso bem bacana, como faço para transformar isso no meu dia a dia?

No que tange ao tema II – Micropolítica do professor, as colocações da participante V são ilustrativas:

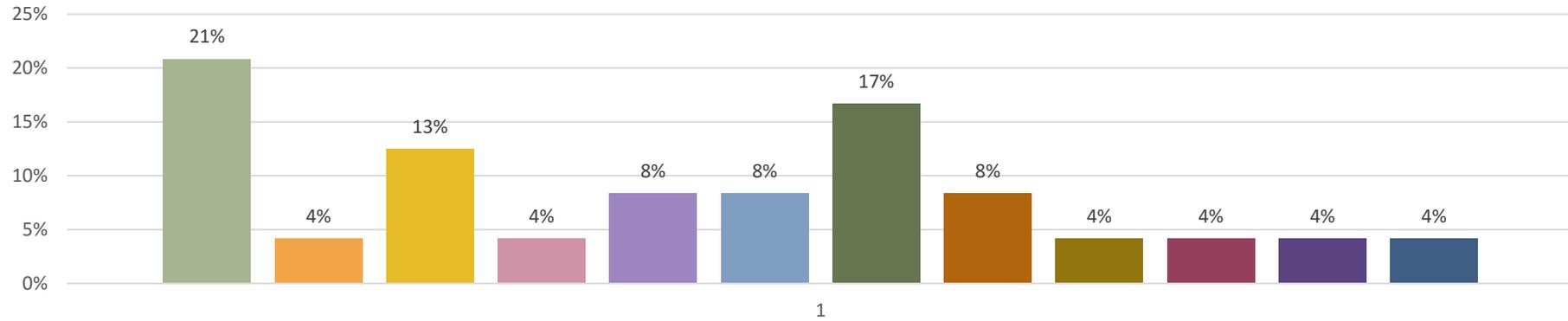
E ao mesmo tempo existe o problema da política acadêmica dos próprios professores. O professor não faz micropolítica.[...]você tem planos para a sua disciplina? [...] Isso seria na minha opinião uma micropolítica acadêmica, aquela política minha comigo mesmo, os seus planos para sua disciplina, o seu plano para pesquisa.

Para definição dos temas iniciais relativos à categoria 4 –Planejamento e Avaliação Institucional, descrevem-se as primeiras impressões do estudo realizado. O Quadro 4.7 representa um resumo acerca dos primeiros temas levantados para a categoria 4. Os temas iniciais apareceram no estudo com a frequência observada no Gráfico 4.5, apresentado na sequência.

Quadro 4.7: Temas iniciais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional

Temas Iniciais	
Categoria 4 – Planejamento e Avaliação Institucional	
1.	Norteia a ação: diretrizes e metas
2.	Ligação planejamento e avaliação
3.	Indicadores
4.	Parâmetros de desempenho e parâmetros de impacto
5.	Planejamento e avaliação do trabalho do professor
9.	Avaliação: acompanhamento de performance
10.	Controle: retroalimentação, correção de rota
13.	Avaliação: descobrir as falhas para ajustá-las
6.	Conhecimento do docente sobre as políticas da instituição (PDI, avaliação)
7.	Clareza na comunicação das diretrizes por parte da instituição
8.	Envolvimento do docente com as diretrizes
12.	Como a Universidade vê o acúmulo de demandas para o docente: ensino, pesquisa, extensão e planejamento

Gráfico 4.5: Temas iniciais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional



- 1. Norteia a ação: diretrizes e metas
- 2. Ligação planejamento e avaliação
- 3. Indicadores
- 4. Parâmetros de desempenho e parâmetros de impacto
- 5. Planejamento e avaliação do trabalho do professor
- 6. Conhecimento do docente sobre as políticas da instituição (PDI, avaliação)
- 7. Clareza na comunicação das diretrizes por parte da instituição
- 8. Envolvimento do docente com as diretrizes
- 9. Avaliação: acompanhamento de performance
- 10. Controle: retroalimentação, correção de rota
- 11. Como a Universidade vê o acúmulo de demandas para o docente: ensino, pesquisa, extensão e planejamento
- 12. Avaliação: descobrir as falhas para ajustá-las

Com vistas ao refinamento dos temas desse eixo, criou-se e nomeou-se cinco temas finais de análise, oriundos do agrupamento e seleção dos 13 temas iniciais de análise, partindo-se da afinidade de temas e ocorrência na discussão.

O Quadro 4.8 descreve os temas finais de análise e revelam ainda os agrupamentos realizados para tal definição.

Quadro 4.8: Temas finais da categoria Planejamento e Avaliação Institucional

Categoria 4 – Planejamento e Avaliação Institucional	
Tema Inicial	Tema Final
1. Norteia a ação: diretrizes e metas	I – Avaliação: metas, controle e indicadores
2. Ligação planejamento e avaliação	
3. Indicadores	
4. Parâmetros de desempenho e parâmetros de impacto	
5. Planejamento e avaliação do trabalho do professor	
9. Avaliação: acompanhamento de performance	
10. Controle: retroalimentação, correção de rota	
13. Avaliação: descobrir as falhas para ajustá-las	
6. Conhecimento do docente sobre as políticas da instituição (PDI, avaliação)	I - O quanto o docente conhece sobre as políticas?
7. Clareza na comunicação das diretrizes por parte da instituição	III - A instituição divulga claramente suas políticas?
8. Envolvimento do docente com as diretrizes	IV - O quanto o docente se envolve com as diretrizes institucionais?
12. Como a Universidade vê o acúmulo de demandas para o docente: ensino, pesquisa, extensão e planejamento	V - A Universidade é sensível às minhas demandas?

Fonte: Construção própria

As evidências para a construção desses temas podem ser extraídas de algumas falas dos participantes, tal como pode ser visto a seguir.

Para o tema I – Avaliação: metas, controle e indicadores, as colocações do participante V: “quando eu penso em planejamento e avaliação, me vem uma palavra comum a ambas: indicadores. Só sai do papel, só dá para saber se deu certo ou não. Tem que ter uma métrica”. Ou ainda na fala da participante II: “Planejamento é para dar o eixo, o norte para o que fazer. O modo do planejamento que vai de acordo com políticas, mas planejamento norteia a ação”.

No que tange ao tema II – “O quanto o docente conhece sobre as políticas?”, as colocações da participante IV são ilustrativas:

Você conhece o PDI da UnB? Você já leu? Você leu o último? O que chamou atenção pra sua área? Qual o impacto daquelas metas estratégicas pro seu departamento? De novo pergunta sobre conhecimento. Quanto mais ele conhecer, mais ele vai se envolver.

Acerca do tema IV - “O quanto o docente se envolve com as diretrizes institucionais?”. Extrai-se da fala da participante IV: “quanto eu me envolvo nisso? Quanto você quer que eu me envolvo. Me esclareça que eu me envolvo”.

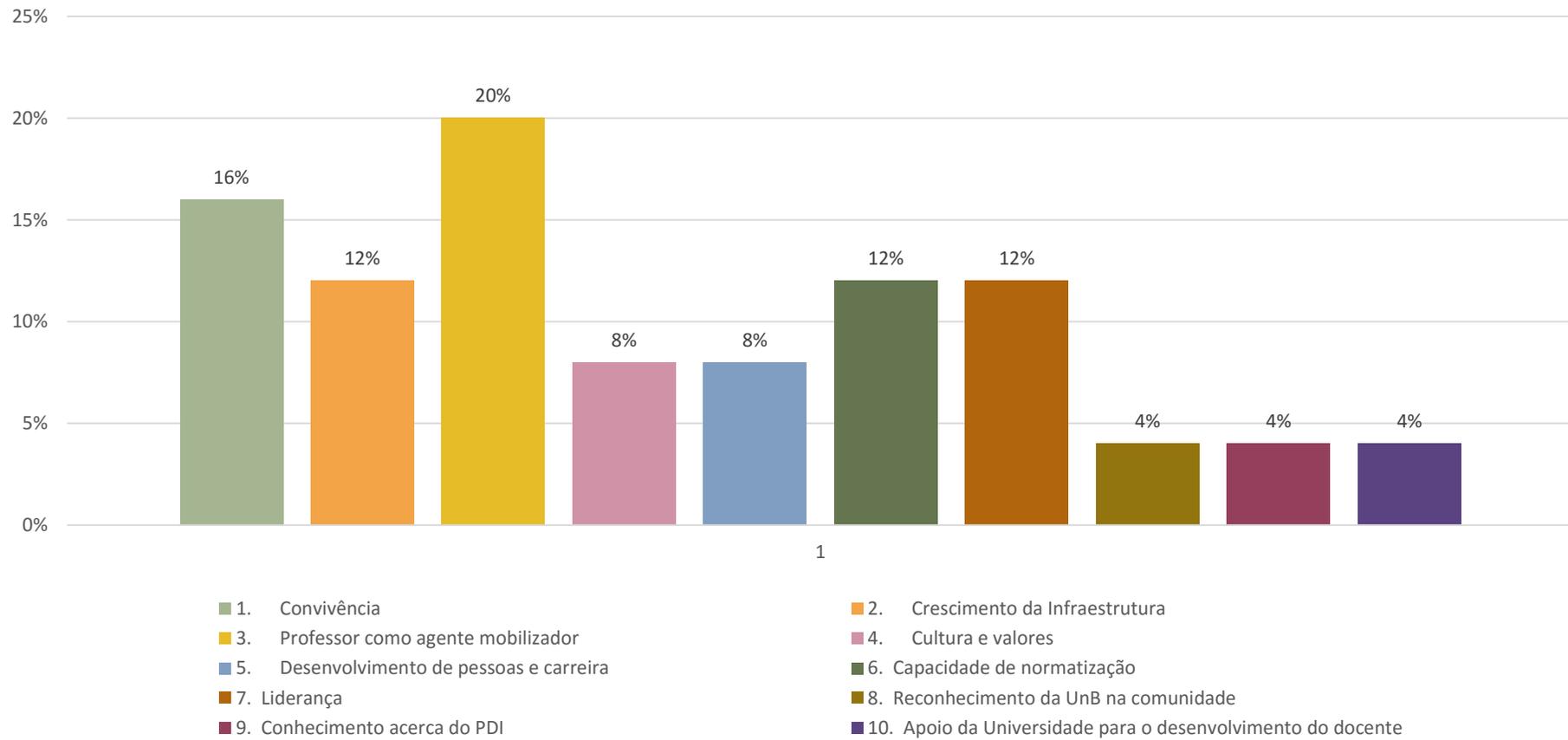
Finalmente, para o tema V – “A Universidade é sensível às minhas demandas?”, participante VI são capazes de descrever:

As vezes a gente não consegue acompanhar a transformação porque os currículos são engessados, é muito fácil criar um curso, mas extremamente difícil extinguir. Nenhum curso foi extinto. [...] Por outro lado, talvez eu discorde um pouco do que você falou, uma das coisas boas da Universidade é a liberdade que se dá ao professor. Dele fazer experiências, talvez esteja errado, mas ele tem liberdade, que em algumas outras escolas você não tem.

Para definição dos temas iniciais relativos à categoria 5 – Desenvolvimento Institucional, descrevem-se as primeiras impressões do estudo realizado. O Quadro 4.9 representa um resumo acerca dos primeiros temas levantados para a categoria 5. Os temas iniciais apareceram no estudo com a frequência observada no Gráfico 4.6, apresentado na sequência.

Quadro 4.9: Temas iniciais da categoria Desenvolvimento Institucional

Temas Iniciais	
Categoria 5 – Desenvolvimento Institucional	
1.	Convivência
2.	Crescimento da Infraestrutura
3.	Professor como agente mobilizador
4.	Cultura e valores
5.	Desenvolvimento de pessoas e carreira
6.	Capacidade de normatização
7.	Liderança
8.	Reconhecimento da UnB na comunidade
9.	Conhecimento acerca do PDI
10.	Apoio da Universidade para o desenvolvimento do docente

Gráfico 4.6: Temas iniciais da categoria Desenvolvimento Institucional

Com vistas ao refinamento dos temas dessa categoria, criou-se e nomeou-se quatro temas finais de análise, oriundos do agrupamento e seleção dos 9 temas iniciais de análise, partindo-se da afinidade de temas e ocorrência na discussão.

O Quadro 4.10 descreve os temas finais de análise e revelam ainda os agrupamentos realizados para tal definição.

Quadro 4.10: Temas finais da categoria Desenvolvimento Institucional

Categoria 5 – Desenvolvimento Institucional	
Tema Inicial	Tema Final
1. Convivência	I - Liderança
7. Liderança	
3. Professor como agente mobilizador	
8. Reconhecimento da UnB na comunidade	II – Reconhecimento da Comunidade e expansão
2. Crescimento da Infraestrutura	
5. Desenvolvimento de pessoas e carreira	III – Apoio da Universidade para desenvolvimento pessoal
9. Apoio da Universidade para o desenvolvimento do docente	
4. Cultura e valores	IV – Capacidade de normatização e institucionalização de valores
6. Capacidade de normatização	

As evidências para a construção desses temas podem ser extraídas de algumas falas dos participantes, tal como pode ser visto a seguir.

Concernente ao tema III – Apoio da Universidade para o desenvolvimento pessoal, a participante VI dispõe: “Como o docente vê o apoio da Universidade para que ele se desenvolva e através desse desenvolvimento ele contribua para a mudança na organização”.

Acerca do tema IV - “Capacidade de normatização e institucionalização de valores”. Extrai-se da fala da participante IV:

Nossa capacidade de normatização, de criação de rotinas. Às vezes é melhor não criar rotinas, porque se crio tenho que obedecer. Isso é uma desconfiança maledicente da minha parte. De que as vezes a aprovação de resoluções nos conselhos superiores são emperradas porque se aprovar terei de obedecer e é melhor a informalidade. Eu acho que é isso: avaliação da estrutura, das normas, da cultura, das pessoas, dos valores da instituição.

A partir da discussão do grupo focal, os temas finais para as cinco categorias foram transformados em itens e reunidos às variáveis extraídas do instrumento de avaliação

externa, que também tomaram a forma de itens, para a composição do formulário a ser validado pelos juízes.

4.2 Resultados da Análise de juízes

O formulário resultante da discussão do grupo focal e do levantamento das variáveis a partir do instrumento de avaliação institucional externa foi submetido à análise de juízes (docentes doutores em avaliação da educação superior e/ou construção de escalas psicométricas). O resultado do julgamento, quanto à clareza e representatividade, está descrito na Tabela 4.1.

Tabela 4.1: Resultado da Análise de Juízes

Temas	Representatividade	Clareza
Infraestrutura		
1. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	83%	83%
2. Espaço físico destinado às aulas teóricas	100%	100%
3. Espaço físico destinado às aulas práticas	100%	100%
4. Serviços disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas *	67%	33%
5. Quantitativo de salas de aula	83%	83%
6. Logística na distribuição de alunos por sala?*	50%	33%
7. Condições gerais dos auditórios*	100%	67%
8. Sala destinada ao uso docente*	83%	67%
9. Espaços para atendimento aos alunos?*	67%	50%
10. Instalações sanitárias	100%	100%
11. Infraestrutura física da biblioteca	100%	100%
12. Grau de informatização da biblioteca	100%	83%
13. Serviço de atendimento da biblioteca*	67%	100%
14. Acervo da biblioteca*	83%	67%
15. Serviços de apoio tecnológico para as aulas*	67%	100%
16. Espaços de convivência e alimentação*	83%	67%
17. Restaurante Universitário	100%	100%
18. Segurança	83%	83%
19. Estacionamento	100%	100%
20. Condições de Acessibilidade no Campus ?	83%	83%
21. Convergência entre recursos disponíveis e as necessidades do docente?*	50%	33%
Políticas de Gestão		
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	100%	100%
2. Considero o modelo de gestão centralizado	83%	83%
3. Considero que existe um projeto universitário consolidado	100%	100%
4. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	100%	83%
5. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	100%	100%
6. Considero satisfatória a oferta de ações de capacitação de docentes	83%	83%

7. Considero satisfatória a qualidade das ações de capacitação de docentes	83%	83%
8. Considero satisfatório o sistema de registro acadêmico*	83%	67%
9. Considero que a gestão institucional está vinculada a um planejamento financeiro*	67%	67%
10. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	100%	83%

Políticas Acadêmicas

1. Na UnB existe uma política acadêmica institucional consolidada	83%	100%
2. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais na UnB	100%	100%
3. Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso	100%	100%
4. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	100%	100%
5. Cumpro integralmente o plano de ensino de todas as disciplinas que leciono	100%	100%
6. Considero que a UnB atende às expectativas da sociedade*	67%	50%
7. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas na UnB	100%	100%
8. Tenho liberdade para definir meu plano de ensino e minha prática docente	100%	100%
9. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação ?	83%	83%
10. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	100%	100%
11. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa, iniciação científica, tecnológica, artística e cultural*	83%	50%
12. As ações acadêmico-administrativas implantadas de extensão são eficazes no apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.	100%	83%
13. Há incentivo para publicações científicas.	100%	100%
14. Considero os meios de comunicação da UnB eficazes.*	67%	83%
15. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.*	67%	83%

Desenvolvimento Institucional

1. As ações institucionais de ensino de graduação e pós-graduação estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL*	83%	67%
2. As práticas de extensão estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	83%	83%
3. As atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL*	83%	67%
4. As ações de responsabilidade social estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	83%	83%
5. As ações institucionais para a internacionalização estão de acordo com o PDI	83%	83%
6. Considero a UnB importante para o desenvolvimento econômico e social do Distrito Federal	83%	83%
7. Percebo na UnB uma rotina de normatização das práticas	83%	83%
8. A UnB possui valores institucionais bem definidos e consolidados	100%	100%

Planejamento e Avaliação Institucional

1. O modelo de autoavaliação da Universidade de Brasília é suficientemente conhecido	83%	83%
--	-----	-----

2. Considero o modelo de autoavaliação institucional da UnB eficaz*	67%	67%
3. Conheço o PDI da UnB*	50%	67%
4. Considero que na UnB há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional*	67%	67%
5. Há envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional da UnB	83%	83%

Fonte: Construção própria

A Tabela 4.1 descreve o julgamento realizado pelos juízes para análise de conteúdo do instrumento. Utilizando-se o nível mínimo de concordância de 80% para aceitação quanto à representatividade e clareza do item, obteve-se os itens críticos marcados com (*). Destarte, os itens problemáticos levantados por essa análise foram revistos ou até mesmo excluídos.

A sugestão dos juízes indicou a junção das categorias 4: Planejamento e Avaliação Institucional e 5: Desenvolvimento Institucional em uma, haja vista a afinidade de temas. Destarte, as novas categorias do questionário são: Infraestrutura física, Políticas de Gestão, Políticas Acadêmicas e Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional.

4.3 Verificação de evidências de validade do instrumento

O questionário calibrado e validado pelos juízes foi aplicado aos docentes da UnB para verificação de sua validade e fidedignidade. O questionário se encontra no Anexo C. A averiguação das evidências de validade de construto e de fidedignidade do questionário foi realizada por meio do processamento da análise fatorial das respostas dos docentes na pesquisa¹⁰.

A análise fatorial é uma técnica de redução de dados e facilita a interpretação dos mesmos, partindo do relacionamento entre as variáveis, agrupando-as num conjunto menor de fatores. Reduzir a fatores significa identificar construtos não observados diretamente, mas que se verificam subjacentes às respostas aos itens. Os fatores ajudam a explicar as variâncias das variáveis e são definidos a partir das correlações entre elas. Para o processamento da análise fatorial, utilizou-se o programa SPSS 20.0.

Acerca do uso da análise fatorial para a construção de escalas múltiplas, Hair et al. (2009) dispõe:

¹⁰ Devolutivas da pesquisa amostral realizada com os docentes da universidade entre junho e agosto de 2015.

A análise fatorial fornece ao pesquisador uma avaliação empírica das inter-relações entre variáveis, essencial na formação do fundamento conceitual e empírico de uma escala múltipla por meio da avaliação da validade de conteúdo e da dimensionalidade da escala (HAIR et al. 2009, p. 127).

O processamento da análise fatorial foi realizado a partir de seis etapas: (a) averiguação dos pressupostos para o processamento da análise fatorial; (b) decisão sobre o número de fatores; (c) cálculo das comunalidades; (d) extração dos fatores; (e) interpretação dos fatores e (f) Características psicométricas e consistência interna dos fatores

a) Pressupostos para o processamento da Análise Fatorial

Tamanho da amostra

A amostra sugerida por Hair et al. (2009) para processamento da análise fatorial é de no mínimo 100 sujeitos.

A amostra selecionada para a etapa de verificação de evidências de validade do instrumento de avaliação docente somou 396 devolutivas e, portanto, atendeu ao pressuposto quanto ao tamanho de amostra aceitável para processamento da análise fatorial.

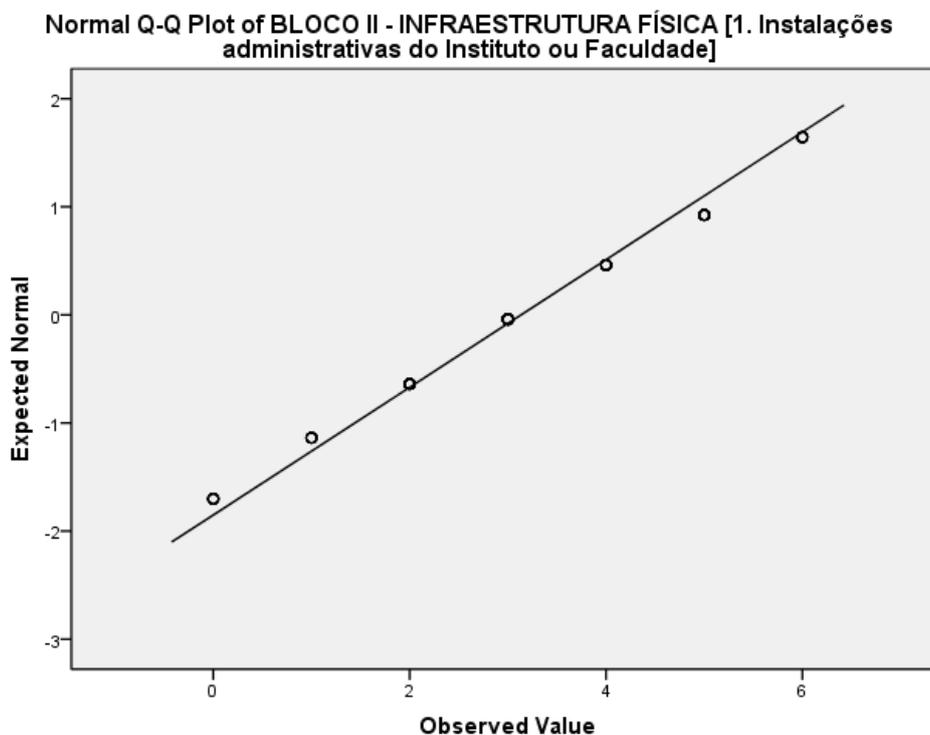
Normalidade

A despeito da robustez da análise fatorial a violações de normalidade, é importante verificar a normalidade das variáveis para o processamento da análise. Nesse sentido, procura-se averiguar se, individualmente, as variáveis apresentam uma distribuição normal.

Para confirmar essa hipótese de normalidade, observa-se a distribuição das variáveis pelos gráficos *q-q plots*. Os gráficos *q-q plots* apontaram não haver desvios significativos de normalidade das variáveis em teste.

A título de exemplo, dispõe-se o *q-q plot* para a variável “Instalações administrativas do instituto ou faculdade”, o qual corrobora a suposição de normalidade dessa variável.

Gráfico 4.7: *Q-q* plot para a variável “instalações administrativas do instituto ou faculdade.



Fatorabilidade da matriz de correlações

O primeiro passo para o processamento da análise fatorial consiste em verificar a fatorabilidade da matriz de correlações das variáveis da amostra. Essa fatorabilidade é detectada pela análise de componentes principais - a partir da variância comum entre as variáveis dispostas na matriz de correlações entre elas.

Para efeitos de verificação de fatorabilidade, processa-se 1) a inspeção dos coeficientes de correlação entre os itens do questionário, 2) o determinante da matriz e 3) o coeficiente de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004). Processou-se ainda o teste de esfericidade de Barlett¹¹, que testa a hipótese nula da matriz correlacional ser identidade, o que inviabilizaria a análise fatorial.

¹¹ O teste de esfericidade de Barlett pode ser representado pelas hipóteses:

$H_0 =$ Matriz correlacional é uma matriz identidade e

$H_1 =$ Matriz correlacional não é uma matriz identidade, a um nível de significância 0,05.

De acordo com Laros & Puente-Palacios (2004), dada a dimensão da matriz de correlações, inspeciona-se a matriz de coeficientes de correlação inter-item. Dado que a matriz possui 86,3% das correlações superiores a 0,3, conclui-se por sua fatorabilidade.

Seu determinante foi de 8,35, diferente de zero e, portanto, convergindo para a fatorabilidade da matriz (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004).

Finalmente, o coeficiente de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é da ordem de 0,842, valor superior a 0,8.¹²

O teste de esfericidade de Bartlett, por sua vez, corrobora a indicação de fatorabilidade da matriz, dado que seu valor elevado, 4.493,37, a um nível de significância próximo de zero, afasta a hipótese da matriz correlacional ser matriz identidade, o que inviabilizaria a análise fatorial. A Tabela 4.2 descreve as estatísticas supracitadas.

Tabela 4.2: Estatísticas de teste para fatorabilidade da matriz de correlações

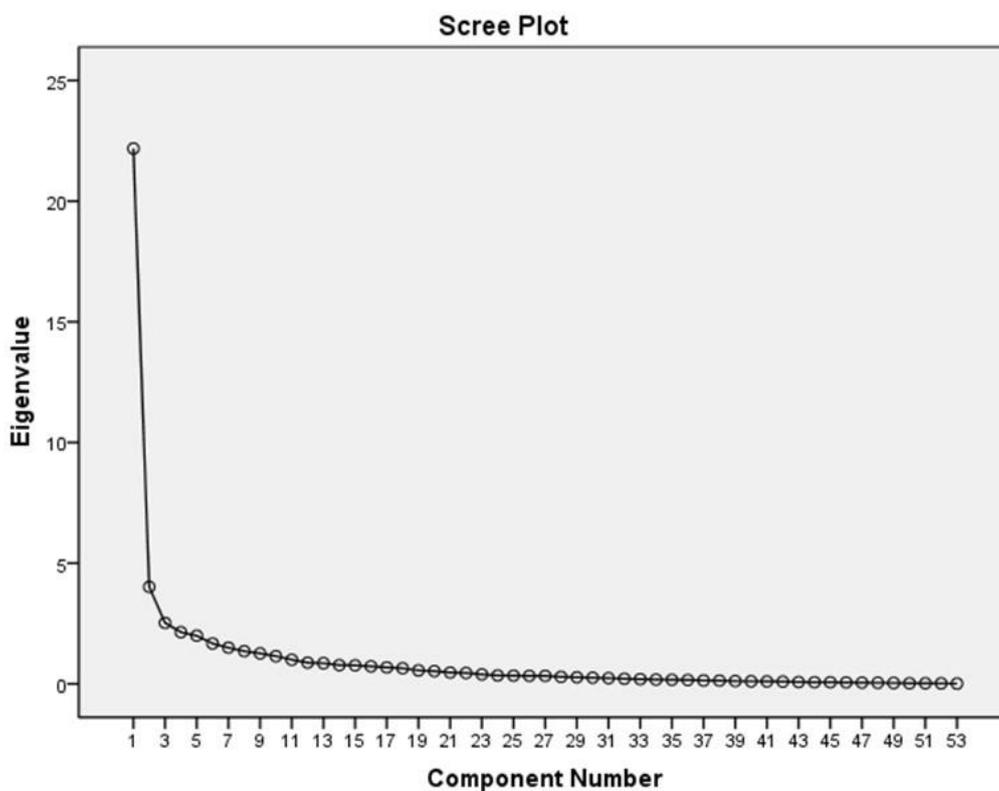
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. 0,842		
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4.493,37
	df	1.378
	Sig.	0,0

A partir da confirmação da fatorabilidade da matriz de correlações, torna-se possível o processamento da análise fatorial. Na sequência, processou-se a análise de componentes principais para decisão sobre o número de fatores a extrair do questionário de avaliação docente.

b) Decisão sobre o número de fatores

A decisão sobre o número de fatores na análise se deu a partir da observância, principalmente do gráfico *scree plot* e da análise dos autovalores. A indicação no gráfico *scree plot*, representado no Gráfico 4.8, indica a existência de 3 ou 4 fatores, determinados pelo ponto onde a curva desacelera e forma um “cotovelo”.

¹² Pequenos valores para a medida KMO indicam que a análise fatorial não deva ser aplicada, já que as correlações entre pares de variáveis não podem ser explicadas pelas outras variáveis. Os resultados da medida KMO são assim classificados: a) acima de 0,9: maravilhosos; b) acima de 0,8: meritórios, c) em torno de 0,7: moderados; d) em torno de 0,6: medíocres; e) em torno de 0,5: miseráveis; f) abaixo de 0,5: inaceitáveis (DAMASIO, 2012).

Gráfico 4.8: *Scree plot* para decisão sobre o número de fatores

A análise da variância explicada pelos autovalores, de outra feita, indicaria um número de seis fatores, com percentual de variância explicada superior a 3%. Dessa forma, ficou-se com a interpretação obtida a partir do *scree plot*, de 3 ou 4 fatores. O percentual da variância explicada pelos autovalores¹³ pode ser visto a partir da análise da Tabela 4.3.

¹³ Calculou-se os autovalores iniciais para as 7 primeiras componentes, as restantes foram omitidas.

Tabela 4.3: Variância explicada pelos autovalores

Componentes	Autovalores iniciais		
	Total	% da variância	% acumulado
1	22,181	41,852	41,9
2	4,018	7,580	49,4
3	2,527	4,767	54,2
4	2,143	4,044	58,2
5	1,993	3,761	62,0
6	1,672	3,155	65,2
7	1,499	2,828	68,0

Após análise pedagógica da estrutura composta por 4 fatores, optou-se por trabalhar com 3 fatores, haja vista a determinação do quarto fator ser a divisão da infraestrutura em duas facetas, sendo uma delas sobre biblioteca. Portanto, fez mais sentido pedagógico, para os fins desta pesquisa, não segmentar essa categoria.

A partir da indicação de fatorabilidade da matriz e da determinação do número de fatores, parte-se para o cálculo das comunalidades dos itens – a soma dos quadrados das cargas da variável em questão calculados em cada componente, e indicativas dos índices de regressão das variáveis.

c) Comunalidades das variáveis

As comunalidades das variáveis estão apresentadas na Tabela 4.4.

Tabela 4.4: Comunalidades das variáveis do questionário de avaliação docente calculadas pelo método de extração das componentes principais.

Itens	Comunalidades
Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	0,73
Espaço físico destinado às aulas teóricas	0,80
Espaço físico destinado às aulas práticas	0,82
Serviços de apoio disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	0,74
Quantitativo de salas de aula	0,78
Razoabilidade na distribuição de alunos por sala	0,74
Condições gerais dos auditórios	0,67
Sala de professores	0,74
Espaços destinados à orientação dos alunos	0,72
Instalações sanitárias	0,73
Infraestrutura física da biblioteca	0,84
Grau de informatização da biblioteca	0,86

Serviço de atendimento da biblioteca	0,79
Grau de atualização do acervo da biblioteca	0,81
Quantidade de itens (livros, periódicos, DVDs, etc.) disponibilizados no acervo da biblioteca.	0,83
Serviços de apoio tecnológico para as aulas	0,74
Espaços de convivência e alimentação	0,76
Restaurante Universitário	0,63
Segurança no Campus	0,72
Estacionamento	0,80
Condições de Acessibilidade no Campus	0,80
Convergência entre recursos didáticos disponíveis e as necessidades do docente	0,71
Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	0,69
Considero o modelo de gestão centralizado	0,78
Considero que existe um projeto universitário consolidado	0,86
Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	0,79
O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	0,73
Considero satisfatória a oferta de ações de formação continuada destinadas aos docentes	0,78
Considero satisfatória a qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes	0,82
Considero satisfatório o sistema de MençãoWeb	0,66
Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	0,70
Considero os meios de comunicação da instituição eficazes.	0,77
Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.	0,66
Percebo na instituição uma rotina de normatização das práticas	0,66
Na instituição existe uma política acadêmica consolidada	0,81
Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais	0,80
Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso	0,55
Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	0,75
Cumpro integralmente o plano de ensino de todas as disciplinas que leciono	0,77
Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa	0,67
Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas	0,74
Tenho liberdade para definir meu plano de ensino e minha prática docente	0,67
As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação	0,75
As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	0,88
As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa (programas, projetos e iniciação científica).	0,82
As ações acadêmico-administrativas implantadas são eficazes no apoio à realização das ações de extensão (programas, projetos, atividades)	0,86
Há incentivo para publicações científicas.	0,58
Conheço o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UnB	0,65
A instituição possui valores bem definidos e consolidados	0,74
O modelo de autoavaliação institucional é suficientemente conhecido	0,75
Considero o modelo de autoavaliação institucional eficaz	0,84
Percebo que a instituição faz uso dos resultados das avaliações externas	0,80
Considero que na instituição há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional	0,79

Para os itens do questionário de avaliação docente não foram encontrados valores extremos (0 ou 1) e, portanto, admite-se todos os itens como válidos. Além disso, todas as comunalidades são expressivas o suficiente para o processamento da rotação da análise fatorial (HAIR et al., 2009).

d) Extração dos fatores

O passo seguinte foi a extração dos fatores, a partir do procedimento PAF – *Principal Axis Factoring*¹⁴, critério de rotação PROMAX¹⁵(Kaiser normalization, kappa=4), com solução convergente após 8 iterações. Neste momento, as análises estarão adstritas às comunalidades, agora carregadas a partir de 3 fatores, e à *Pattern Matrix*, indicando o relacionamento das variáveis com os fatores – cargas fatoriais.¹⁶

A Tabela 4.5 descreve os itens do questionário enumerados de forma hierarquizada, a partir das maiores cargas fatoriais para os 3 fatores.

Tabela 4.5: Cargas fatoriais calculadas a partir de três fatores

Itens	Fator		
	1	2	3
1. Espaço físico destinado às aulas teóricas	0,92		
2. Condições gerais dos auditórios	0,86		
3. Espaço físico destinado às aulas práticas	0,85		
4. Sala de professores	0,83		
5. Serviços de apoio tecnológico para as aulas	0,82		
6. Espaços destinados à orientação dos alunos	0,79		
7. Infraestrutura física da biblioteca	0,78		
8. Instalações sanitárias	0,75		
9. Espaços de convivência e alimentação	0,75		
10. Quantitativo de salas de aula	0,74		
11. Serviços de apoio disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	0,72		
12. Serviço de atendimento da biblioteca	0,71		0,30
13. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	0,70		
14. Convergência entre recursos didáticos disponíveis e as necessidades do docente	0,68		
15. Grau de informatização da biblioteca	0,66		0,34
16. Quantidade de itens (livros, periódicos, dvds, etc.) disponibilizados no acervo da biblioteca.	0,63		
17. Segurança no Campus	0,61	0,43	-0,44
18. Razoabilidade na distribuição de alunos por sala	0,59		
19. Grau de atualização do acervo da biblioteca	0,57		
20. Estacionamento	0,54	0,48	-0,41
21. Condições de Acessibilidade no Campus	0,49	0,36	-0,31
22. Restaurante Universitário	0,44		
1. Considero o modelo de autoavaliação institucional eficaz		0,92	
2. Percebo que a instituição faz uso dos resultados das avaliações externas		0,91	
3. O modelo de autoavaliação institucional é suficientemente conhecido		0,84	
4. Considero que na instituição há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional		0,79	

¹⁴ O método PAF de extração de fatores utiliza os coeficientes de correlação como estimativas iniciais das *comunalidades*. Essas, por sua vez, são usadas para estimação das novas *comunalidades*. O método é iterativo e busca satisfazer o critério de convergência de extração.

¹⁵ Usado para grandes grupos de dados e adequado pelo fato de (1) produzir soluções ortogonais, quando apropriadas e (2) permitir a fatorização dos fatores de primeira ordem com vistas à identificação de possíveis fatores de segunda ordem (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004).

¹⁶ Os valores das cargas fatoriais abaixo de 0,32 foram desconsiderados. (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004).

5. A instituição possui valores bem definidos e consolidados		0,62	
6. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	0,33	0,60	
7. Conheço o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UnB		0,58	
8. Percebo na instituição uma rotina de normatização das práticas		0,55	
9. Considero que existe um projeto universitário consolidado	0,33	0,51	
10. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	0,34	0,51	
11. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais		0,49	
12. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação		0,47	0,45
13. Na instituição existe uma política acadêmica consolidada		0,43	
14. Considero satisfatório o sistema de MençãoWeb		0,42	
15. Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa		0,41	0,32
16. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão		0,36	
1. Considero os meios de comunicação da instituição eficazes.			0,60
2. As ações acadêmico-administrativas implantadas são eficazes no apoio à realização das ações de extensão (programas, projetos, atividades)	0,33		0,59
3. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	0,33		0,58
4. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa (programas, projetos e iniciação científica).			0,54
5. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	0,35		0,47
6. Considero o modelo de gestão centralizado			0,399
7. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas			0,393
8. Considero satisfatória a qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes	0,32		0,38
9. Há incentivo para publicações científicas.			0,36
10. Considero satisfatória a oferta de ações de formação continuada destinadas aos docentes	0,36		0,35
11. Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso			0,34
12. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino			0,34
13. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.			0,32
Cumpro integralmente o plano de ensino de todas as disciplinas que leciono}			
Tenho liberdade para definir meu plano de ensino e minha prática docente}			

Fonte: Construção própria¹⁷

Com o propósito de tornar os fatores ainda mais coerentes semanticamente e se representam o construto teórico de maneira adequada (LAROS & PUENTE-PALACIOS, 2004), o item “Considero o modelo de gestão centralizado” foi remanejado para o Fator 2: Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional. De semelhante modo, os itens “As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação” e “Considero satisfatória a oferta de ações de formação continuada destinadas aos docentes” foram remanejados para o Fator 3: Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente.

Esse procedimento foi útil, inclusive, para a elevação do coeficiente alfa de *Cronbach* do Fator 3 de 0,84 para 0,90.

¹⁷ Fator 1: Infraestrutura física

Fator 2: Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão institucional

Fator 3: Políticas acadêmicas e gestão do corpo docente

e) Interpretação dos fatores

Nomear um fator, segundo Hair et al.(2009, p. 145) observa, é “designar algum significado para o padrão de cargas fatoriais”. Dessa forma, para o estudo em questão, os fatores 1, 2 e 3 foram nomeados como: Infraestrutura Física, Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional e Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente.

A Tabela 4.5 revela que os itens “espaço físico destinado às aulas teóricas”, “condições gerais dos auditórios” e “espaço físico destinado às aulas práticas” são os itens mais importantes para a interpretação do fator 1: Infraestrutura Física. O fator Infraestrutura Física pode ser interpretado desde o conceito amplo, que considera espaços no campus, como biblioteca, estacionamento e restaurante, espaços nos institutos e faculdades, instalações sanitárias e serviços de apoio, até conceitos de infraestrutura mais adstritos ao ambiente de sala de aula, como auditórios, espaços para aulas teóricas e práticas, sendo estes últimos mais relevantes para análise da infraestrutura na UnB.

Para a interpretação do fator 2: Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional, é interessante informar-se acerca dos itens: “modelo de autoavaliação eficaz”, “uso dos resultados das avaliações externas” e “conhecimento acerca do modelo de autoavaliação institucional”. O fator Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional pode ser interpretado a partir do conceito da avaliação e seus resultados, em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional e quanto à concepção das políticas dentro da Universidade, sejam elas de pessoal ou de gestão.

Finalmente para o fator 3: Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente, faz-se necessária, principalmente, a informação acerca dos itens: “eficácia dos meios de comunicação” e “ações acadêmico-administrativas para a pesquisa, pós-graduação e extensão”. Os conceitos importantes para esse fator consideram ainda as políticas voltadas para o docente, em sua macro e microsfera.

A Tabela 4.6 descreve a matriz de correlação entre os fatores e mostra que eles são bem correlacionados, o que confirma a boa escolha pelo método de rotação oblíqua PROMAX.

Tabela 4.6: Matriz de correlação entre os fatores

Fator	Infraestrutura física	Planejamento, avaliação e desenvolvimento institucional	Políticas acadêmicas e gestão do corpo docente
1	1,00	0,64	0,54
2	0,64	1,00	0,52
3	0,54	0,52	1,00

f) Características psicométricas e consistência interna dos fatores

A Tabela 4.7, por sua vez, descreve algumas características psicométricas do Fator 1: Infraestrutura Física. Para interpretar os valores médios, é importante destacar que a escala utilizada varia de 0, para completamente inadequado, a 6, para completamente adequado.

Tabela 4.7: Média, desvio-padrão e correlação item-total¹⁸ para os 22 itens do Fator: “Infraestrutura Física”.

	Média	Desvio-padrão	r_{it}
1. Espaço físico destinado às aulas teóricas	2,97	1,54	0,72
2. Espaço físico destinado às aulas práticas	2,39	1,68	0,72
3. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	3,21	1,60	0,66
4. Serviços de apoio disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	2,31	1,67	0,66
5. Quantitativo de salas de aula	2,64	1,65	0,66
6. Razoabilidade na distribuição de alunos por sala	3,02	1,62	0,65
7. Condições gerais dos auditórios	3,04	1,77	0,69
8. Sala de professores	2,91	1,91	0,70
9. Espaços destinados à orientação dos alunos	2,50	1,89	0,62
10. Instalações sanitárias	2,33	1,88	0,65
11. Infraestrutura física da biblioteca	3,20	1,59	0,75
12. Grau de informatização da biblioteca	3,30	1,64	0,61
13. Serviço de atendimento da biblioteca	3,77	1,54	0,69
14. Grau de atualização do acervo da biblioteca	2,89	1,53	0,69

¹⁸

r_{it} ou correlação item-total representa a correlação do item com o fator proposto. Trata-se de uma medida de correlação entre o escore do item e a soma dos escores dos demais itens (VARGAS, 2011).

15.Quantidade de itens (livros, periódicos, dvds, etc.) disponibilizados no acervo da biblioteca	2,88	1,52	0,62
16.Serviços de apoio tecnológico para as aulas	2,29	1,61	0,75
17.Espaços de convivência e alimentação	1,96	1,56	0,78
18.Restaurante Universitário	2,72	1,68	0,51
19.Segurança no Campus	1,45	1,45	0,59
20.Estacionamento	1,69	1,60	0,53
21.Condições de Acessibilidade no Campus	1,91	1,55	0,59
22.Convergência entre recursos didáticos disponíveis e as necessidades do docente	2,27	1,47	0,75
Coefficiente de fidedignidade			0,95

A Tabela 4.7 denota que o quesito em média mais bem avaliado no que concerne à infraestrutura física da Universidade de Brasília é a Biblioteca, principalmente, em “serviços de atendimento” (3,77) e “grau de informatização” (3,3). Ao passo que os quesitos piores avaliados são “estacionamento” (1,69), “segurança no Campus” (1,45) e “condições de acessibilidade no Campus” (1,91). De modo geral, o fator Infraestrutura Física, que obteve médias entre 1,45 e 3,77, foi um fator mal avaliado nessa pesquisa. Esses resultados também apareceram no estudo de Marques et al. (2010), quando o autor apontou a má avaliação feita pelos alunos acerca da infraestrutura física da Universidade Federal de Santa Maria.

Os resultados da Tabela 4.7 mostram também que os 22 itens do fator apresentam uma consistência interna muito boa, com coeficiente de fidedignidade, Alfa de *Cronbach*, de 0,95.

A Tabela 4.8, por sua vez, descreve algumas características psicométricas do Fator 2: Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional. Para interpretar os valores médios, é importante destacar que a escala utilizada varia de 0, para discordo completamente, a 6, para concordo completamente.

Tabela 4.8: Média, desvio-padrão e correlação item-total para os 16 itens do Fator: “Planejamento, Desenvolvimento e Gestão Institucional”.

	Média	Desvio-padrão	r_{it}
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	2,26	1,52	0,63
2. Considero o modelo de gestão centralizado	3,63	1,79	-,033
3. Considero que existe um projeto universitário consolidado	2,02	1,38	0,75

4. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	2,20	1,46	0,77
5. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	2,03	1,55	0,62
6. Considero satisfatório o sistema de MençãoWeb	3,01	1,84	0,42
7. Percebo na instituição uma rotina de normatização das práticas	2,03	1,48	0,63
8. Na instituição existe uma política acadêmica consolidada	2,27	1,54	0,80
9. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais	2,06	1,41	0,84
10. Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa	3,05	1,62	0,59
11. Conheço o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UnB	2,90	2,03	0,46
12. A instituição possui valores bem definidos e consolidados	2,84	1,79	0,73
13. O modelo de autoavaliação institucional é suficientemente conhecido	1,65	1,40	0,67
14. Considero o modelo de autoavaliação institucional eficaz	1,49	1,32	0,70
15. Percebo que a instituição faz uso dos resultados das avaliações externas	1,54	1,45	0,66
16. Considero que na instituição há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional	1,58	1,43	0,71
Coefficiente de fidedignidade			0,91

A Tabela 4.8 denota que os quesitos em média mais bem avaliados quanto ao Planejamento, Desenvolvimento e Gestão Institucional da Universidade de Brasília são “Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa” (3,05) e o “sistema de MençãoWeb” (3,01).

Os piores avaliados foram o “uso que se dá aos resultados das avaliações” (1,54), “a eficácia do modelo de autoavaliação” (1,49) e “a divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional” (1,58). O trabalho de Gonçalves (2015) corrobora o achado nesse item quando reflete sobre o estudo do INEP a partir dos trabalhos das CPAs no Brasil, identificando fragilidades internas e também nos relatórios de autoavaliação produzidos. Além disso, a autora pontua que os achados em seus estudos apontam como

os resultados da autoavaliação produzidos pelas CPAs parecem ter um fim em si mesmo, não demonstrando reflexão ou problematização por parte das IESs.

Um dado expressivo revelado pela pesquisa aponta um alto grau de concordância acerca da centralização do modelo de gestão da UnB (média de 3,63).

Os resultados da Tabela 4.8 mostram também que os 16 itens do fator apresentam uma consistência interna muito boa, com coeficiente de fidedignidade, Alfa de *Cronbach*, de 0,91.

A Tabela 4.9 descreve algumas características psicométricas do Fator 3: Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente. Para interpretar os valores médios, é importante destacar que a escala utilizada varia de 0, para discordo completamente, a 6, para concordo completamente.

Tabela 4.9: Média, desvio-padrão e correlação item-total para os 13 itens do Fator: “Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente”.

	Média	Desvio-padrão	r_{it}
1. Considero os meios de comunicação da instituição eficazes.	1,93	1,52	0,54
2. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.	2,34	1,41	0,62
3. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	1,89	1,56	0,64
4. Há incentivo para publicações científicas.	2,16	1,73	0,61
5. As ações acadêmico-administrativas implantadas são eficazes no apoio à realização das ações de extensão (programas, projetos, atividades)	2,26	1,71	0,81
6. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	2,88	1,73	0,75
7. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa (programas, projetos e iniciação científica).	2,76	1,71	0,73
8. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação	2,94	1,67	0,75
9. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas	1,53	1,67	0,61
10. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	5,72	0,86	0,10
11. Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso	3,88	1,92	0,40

12. Considero satisfatória a oferta de ações de formação continuada destinadas aos docentes	1,85	1,58	0,66
13. Considero satisfatória a qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes	1,88	1,65	0,66
Coefficiente de fidedignidade			0,90

A Tabela 4.9 informa que os quesitos de maiores médias em Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente da Universidade de Brasília foram “a elaboração do plano de ensino por parte do docente” (5,72) e o “domínio sobre o Plano-Político-Pedagógico curso” (3,88) por parte do docente. Os piores avaliados foram a satisfação no que tange à “qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes” (1,85), a satisfação em relação à “oferta das ações de formação continuada destinadas aos docentes” (1,88) e a “coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente” (1,89). A respeito das ações de formação e valorização do trabalho docente, os trabalhos de Scheibe (2010) e Aguiar & Scheibe (2010) são ilustrativos.

Os resultados da Tabela 4.9 mostram também que os 13 itens do fator apresentam muito boa consistência interna, com coeficiente de fidedignidade, Alfa de *Cronbach*, de 0,90.

O uso da análise fatorial é, diante do exposto, suficiente para o alcance do objetivo proposto nesse trabalho, já que possibilitou a identificação das combinações lógicas entre as variáveis para a redução dos dados e construção dos fatores do instrumento (HAIR et al., 2009). Desse modo, construiu-se um questionário, refinado e validado, com 51 itens, segmentados em três fatores: Infraestrutura Física, Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional e Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente, os quais apresentaram excelentes índices de consistência interna: 0,95; 0,91 e 0,9, respectivamente.

CAPÍTULO V – PRODUTO TÉCNICO

O instrumento proposto por este trabalho possui quatro blocos de questões. O primeiro contendo informações acerca do perfil do docente, o segundo contendo 22 itens sobre infraestrutura física, o terceiro composto por 15 itens sobre planejamento, avaliação, desenvolvimento e gestão institucional e o quarto e último combinando 12 itens sobre políticas acadêmicas e gestão do corpo docente na UnB.

Instrumento de avaliação docente

BLOCO I – Perfil do docente

Sexo:

- Feminino
 Masculino

1. Sua unidade de lotação é:

- Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária
 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
 Faculdade de Ciência da Informação
 Faculdade de Saúde
 Faculdade de Comunicação
 Faculdade de Direito
 Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
 Faculdade de Educação
 Faculdade de Educação Física
 Faculdade de Medicina
 Faculdade de Tecnologia
 Faculdade UnB Ceilândia
 Faculdade UnB Gama
 Faculdade UnB Planaltina
 Instituto de Artes
 Instituto de Ciência Política
 Instituto de Ciências Biológicas
 Instituto de Ciências Exatas
 Instituto de Ciências Humanas
 Instituto de Ciências Sociais
 Instituto de Física
 Instituto de Geociências
 Instituto de Letras
 Instituto de Psicologia

- Instituto de Química
- Instituto de Relações Internacionais
- Centros
- Gestão

2. Tipo de vínculo

- Professor efetivo
- Professor substituto

3. Jornada de trabalho:

- 20h
- 40h
- Dedicção exclusiva

4. Nível de titulação

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5. Nível do cargo:

- Professor Auxiliar – Nível I
- Professor Auxiliar – Nível II
- Professor Assistente – Nível I
- Professor Assistente – Nível II
- Professor Adjunto – Nível I
- Professor Adjunto – Nível II
- Professor Adjunto – Nível III
- Professor Adjunto – Nível IV
- Professor Associado – Nível I
- Professor Associado – Nível II
- Professor Associado – Nível III
- Professor Associado – Nível IV
- Professor Titular

6. Há quanto tempo trabalha na UnB?

- Até 3 anos
- > 3 e < 5 anos
- >= 5 e < 7 anos
- >= 7 e < 9 anos
- >= 9 e < 11 anos
- 11 anos ou mais

7. Você exerce alguma função gratificada?

- Sim
- Não

BLOCO II – Infraestrutura física

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente à infraestrutura física da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (completamente inadequado)** até **6 (completamente adequado)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Completamente inadequado 0	1	2	3	4	5	Completamente adequado 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Espaço físico destinado às aulas teóricas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Espaço físico destinado às aulas práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Serviços de apoio disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. Quantitativo de salas de aula	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. Razoabilidade na distribuição de alunos por sala	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. Condições gerais dos auditórios	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. Sala de professores	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
9. Espaços destinados à orientação dos alunos	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. Instalações sanitárias	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

11. Infraestrutura física da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
12. Grau de informatização da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
13. Serviço de atendimento da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
14. Grau de atualização do acervo da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
15. Quantidade de itens (livros, periódicos, dvds, etc.) disponibilizados no acervo da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
16. Serviços de apoio tecnológico para as aulas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
17. Espaços de convivência e alimentação	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
18. Restaurante Universitário	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
19. Segurança no Campus	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
20. Estacionamento	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
21. Condições de Acessibilidade no Campus	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
22. Convergência entre recursos didáticos disponíveis e as necessidades do docente	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

BLOCO III – Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente ao planejamento, à avaliação, ao desenvolvimento e à gestão institucional na UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (discordo completamente)** até **6 (concordo completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Discordo completamente 0	1	2	3	4	5	Concordo completamente 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Considero o modelo de gestão centralizado	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Considero que existe um projeto universitário consolidado	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. Considero satisfatório o sistema de MençãoWeb	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. Percebo na instituição uma rotina de normatização das práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. Na instituição existe uma política acadêmica consolidada	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

9. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
11. Conheço o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UnB	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
12. A instituição possui valores bem definidos e consolidados	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
13. O modelo de autoavaliação institucional é suficientemente conhecido	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
14. Considero o modelo de autoavaliação institucional eficaz	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
15. Percebo que a instituição faz uso dos resultados das avaliações externas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
16. Considero que na instituição há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

BLOCO IV – Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente às políticas acadêmicas e de gestão do corpo docente da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (discordo completamente)** até **6 (concordo completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Discordo completamente 0	1	2	3	4	5	Concordo completamente 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Considero os meios de comunicação da instituição eficazes.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Há incentivo para publicações científicas.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. As ações acadêmico-administrativas implantadas são eficazes no apoio à realização das ações de extensão (programas, projetos, atividades)	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. As ações acadêmico-	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação								
7. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa (programas, projetos e iniciação científica).	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
9. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
11. Tenho domínio sobre o Projeto-Político-Pedagógico do meu curso	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
12. Considero satisfatória a oferta	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica

de ações de formação continuada destinadas aos docentes								() Não sei responder
13. Considero satisfatória a qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

CONCLUSÃO

As pesquisas que envolvem aplicação de questionários de adesão voluntária são conhecidas pela dificuldade prática que as acompanham. A não obrigatoriedade ou ausência de prêmio torna a vida do pesquisador especialmente complicada. O contato eletrônico fica sem resposta, a abordagem presencial é quase sempre descontraída, os abordados se recusam a responder ou até mesmo se comprometem com o envio posterior e esse nunca chega. Essa dificuldade é ainda maior em pesquisas de Mestrado, onde há carência de recursos e tempo exíguo para a conclusão da pesquisa.

Surpreendentemente, não foi esse o caso da presente pesquisa. Não que a dificuldade tenha sido inexistente; no entanto, a alta adesão e a velocidade dos respondentes em muito superou as expectativas em relação à aplicação dos questionários. O questionário de avaliação docente construído nos moldes do Sinaes e proposto por este trabalho foi respondido por mais de 300 docentes da Universidade de Brasília em apenas três dias. O que explicaria essa alta e rápida adesão?

Primeiramente, nota-se a relevância do tema da pesquisa. Mas além disso, fica visível a insatisfação dos docentes com o processo de autoavaliação da Universidade de Brasília e sua ânsia por terem sua voz ouvida. Comentários recebidos que evidenciaram esse fato foram do tipo: “sua pesquisa é importante para a Universidade, respondi prontamente o questionário e estimularei firmemente meus colegas a preencherem o mesmo”, “desejo arduamente que estes dados divulgados sejam amplamente divulgados e que sejam suporte para avaliação crítica das políticas educacionais desta Universidade”, “parabéns pela pesquisa, espero que possa fornecer subsídios para a melhoria na UnB de várias das dimensões investigadas”¹⁹. Foi com base nessa lacuna que a pesquisa foi realizada.

O objetivo principal do trabalho foi a disponibilização de um instrumento de avaliação a ser respondido pelo docente da Universidade de Brasília e apto a ser incorporado no processo de autoavaliação da UnB, consoante preceitua o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. A pesquisa perpassou, ainda, por questões menores e úteis no entendimento acerca do campo da Educação Superior no Brasil, as políticas de avaliação, a autoavaliação institucional e os procedimentos de autoavaliação nas instituições de ensino superior brasileiras.

¹⁹ Falas extraídas de correspondência eletrônica nos dias 9 e 23 de junho de 2015.

Com efeito, a educação superior no Brasil é um curioso campo de estudo, dado que se desenvolveu tardiamente, viveu um processo de acentuada expansão após o período da ditadura militar, e, paralelamente, uma tendência à privatização, o que fez deste campo objeto de variadas reformas, como as ocorridas em 1968, na década de 1990 e 2003.

Ao Estado, frente a esse cenário de expansão, coube a regulação do setor, com vistas ao controle de qualidade, tarefa essa incumbida, dentre outras, à política da avaliação institucional. Sucessivas experiências de avaliação protagonizaram, desde a década de 1980, o cenário da educação superior no Brasil: PARU, GERES, PAIUB, ENC e Sinaes. A política do Sinaes, no entanto, se distancia das demais desde a sua concepção. O Sinaes é um sistema de avaliação que busca unir todas as dimensões do ambiente da Universidade e, por isso, dotado de uma perspectiva mais global e integradora que as experiências anteriores. O sistema pode ser ainda considerado mais robusto e estável que os demais, tendo completado 11 anos de existência.

A partir das exigências do Sinaes, dentre as quais se destaca o envolvimento dos segmentos da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação, a maior parte das universidades federais têm disponibilizado instrumento de consulta aos alunos, professores e técnicos, a fim de complementar o processo avaliativo. A UnB, no entanto, passou a fazê-lo somente a partir de 2015 e, ainda assim, de modo simbólico e improvisado.

Dessa maneira, o instrumento para o docente construído neste trabalho possui o arcabouço teórico e prático suficiente e necessário para ser utilizado pela Comissão Própria de Avaliação da UnB, a fim de que o processo de autoavaliação seja aperfeiçoado a partir de consulta direta ao corpo docente sobre as atividades desenvolvidas na Universidade.

As devolutivas da etapa de averiguação de validade do questionário somaram 396 e a análise das mesmas permitiu verificar evidências de validade do instrumento proposto e sua boa interpretação a partir de três fatores: Infraestrutura Física, Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional e Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente.

Os 22 itens do fator *Infraestrutura Física*, os 16 itens do fator *Planejamento, Avaliação, Desenvolvimento e Gestão Institucional* e os 13 itens do fator *Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente* constituem escalas representativas dos fatores e

apresentaram excelentes valores de consistência interna, aferida pelo coeficiente Alfa de *Cronbach* (0,95; 0,91 e 0,90, respectivamente).

A presente pesquisa não se limitou a discutir um tema, mas se propôs a apresentar um produto tangível, qual seja, um questionário de avaliação docente. Por essa razão, possui a peculiaridade de poder ser testada e reaplicada em diferentes momentos e situações, estando aberta a críticas e melhoramentos.

Desenvolver um questionário de avaliação é uma tarefa complexa, dado que esse instrumento deve ser capaz de abordar as múltiplas dimensões do trabalho docente e do contexto em que se dá o processo de ensino e aprendizagem na Universidade. O desafio consiste em traduzir em itens os temas de relevância para o próprio docente avaliar suas necessidades dentro desse processo. Para lidar com essa dificuldade, foram utilizadas as técnicas do grupo focal e da validade de conteúdo feita por juízes – docentes doutores no tema da avaliação – , bem como a construção de escalas. A metodologia utilizada, portanto, priorizou a própria reflexão do docente a respeito do seu trabalho e do ambiente em que ele ocorre.

Toda pesquisa científica deve refletir acerca de sua consistência interna e validade, por isso a necessidade de submeter o questionário a essa reflexão. Num primeiro momento, a validade do instrumento decorre do julgamento dos itens realizado por doutores no assunto e docentes da UnB e, portanto, sujeitos e alvo da pesquisa. Além disso, a validade procede da elevada consistência interna aferida estatisticamente pela análise fatorial dos itens e pelos altos valores dos coeficientes Alfa de *Cronbach* atingidos. O instrumento demonstra evidências de validade, ainda, por abordar de forma compilada e estruturada os cinco eixos de avaliação do Sinaes – referência soberana no tema da avaliação da educação superior no Brasil.

O instrumento, dessa feita, está apto a ser incorporado ao processo de autoavaliação da Universidade de Brasília, com o qual poder-se-á disponibilizar, anualmente, consulta aos docentes acerca da Infraestrutura Física, Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional e Políticas Acadêmicas e Gestão do Corpo Docente da UnB, o que certamente trará ganhos pedagógicos e estruturais para a universidade.

A metodologia utilizada pode servir ainda para balizar o desenvolvimento de um instrumento de avaliação a ser respondido pelos servidores técnico-administrativos da Universidade ou até mesmo pela sociedade civil, promovendo assim o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação da UnB.

Destaca-se, no entanto, que essa é uma ferramenta acessória no processo de autoavaliação, devendo ser consideradas outras formas de avaliação, para que, como um conjunto, a avaliação seja processada na Universidade de Brasília de modo completo.

O desfecho para um trabalho de Mestrado Profissionalizante como este, deve, necessariamente, apresentar uma contribuição para o aperfeiçoamento da rotina de trabalho. Dessa forma, a visita da comissão de avaliação externa ao curso de ciências biológicas, narrada na introdução deste trabalho, e de tantas outras que a UnB recebe anualmente, pode agora ser palco para a apresentação de resultados válidos de uma avaliação dinâmica e mais abrangente, que considera a opinião dos alunos e professores no ciclo de avaliação.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação e Sociedade**, n. 75, 2001;
- AGUIAR, M. A. da S. e SCHEIBE, L. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2010. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n.6, p. 77-90, jan/jun. 2010.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002;
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-775. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>> Acesso em 02 de jun. 2014.
- BAKK, H. A. *et al.* Estatística multivariada: aplicação da análise fatorial na engenharia de produção. **Revista Gestão Industrial**. Paraná, Brasil, v. 04, n. 04: p. 1-14, 2008. Disponível em <<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/revistagi/article/download/188/182>> Acesso em 08 de out. 2014.
- BALZAN, N.C e DIAS SOBRINHO, J.. (orgs). **Avaliação institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BANDEIRA, M. L. *et al.*. In: ENANPAD, n. 08, 1998, Rio de Janeiro. **Avaliação da qualidade do ensino de pós-graduação: elementos para a construção e validação de um instrumento de pesquisa**. Anais.
- BATISTA, M. A. et al. Avaliação Institucional no Ensino Superior: Construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba – SP, v.18, n.1, p. 201 – 218, mar. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000100011&script=sci_arttext> . Acesso em: 19 de fev. 2014
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas), RAIES, v.13, p. 131-152, 2008.
- BELLONI, I. *et al.* Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. In: BALZAN, N. C.; SOBRINHO DIAS. J. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, D.F. **Construir e contribuir: a metodologia da autoavaliação institucional na gestão pedagógica em educação a distância**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/tesees/disponiveis/48/48134//tde-12062012-151617>. Acesso em: 21 abr. 2015.
- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.101, p. 1503 – 1523, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Enfrentar e vencer desafios: educação superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/10/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação**. 5ª Ed. Brasília, MEC/Inep. 2004.

BRASIL. CASA CIVIL. **Decreto n. 5773 de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm >. Acesso em 07/12/2015.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), p. 611-614. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> > Acesso em: 22 set. 2015.

COCHRAN, W. G., 1977. **Sampling Techniques**, 3ª ed. Wiley series in probability and mathematical statistics. John Wiley & Sons, New York.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 7. ed. Petropolis, Vozes, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n.82, p. 37-61, abril de 2003.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Aval. Psicol.**, vol. 11, n. 2, Itatiba, agosto de 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis, 2002.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação** (Campinas), RAIES, v.15, p. 195-224, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: editora UFRJ/INEP, 2000, vol. 1, p.17-25.

FERREIRA JR. e BITTAR, M. A ditadura militar e a reforma universitária de 1968. **Jornal Ciência e Tecnologia**, São Carlos, n. 5, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman, 2004, Arkmed, 2009.

FRANÇA, P.I.S. de. **A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente.** 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/PrMv7PRq.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 6 ed. Editora Atlas, 2008.

GONÇALVES, L. F. A. **A autoavaliação nas universidades do Distrito Federal: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática.** Brasília, Mai. 2015.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HAIR, J. F *et al.* **Análise multivariada de dados.** 6. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições.** Brasil, 2004

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. In: **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, p. 799-819.

LAROS, J. A.; PUENTE-PALACIOS, K. E. Validação cruzada de uma escala de clima organizacional. In: **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n.1, jan. 2004.

LEHFELD, N.A.de S. et al. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba – SP, v.15, n.1, p. 177 – 194, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a10>>. Acesso em: 19 de fev. 2014

MARCHESAN, T.M.; SOUZA, A.M.; MENEZES, R. **Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada.** UNIFRA, Santa Maria, RS, Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v21n2/aop_200708091.pdf>. Acesso em: 19 de fev. 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior no Brasil – transformações e perspectivas.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARQUES, C. S. Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: uma análise em uma IES pública. **Revista Sociais e Humanas**. Cascavel, vol. 23, n. 1, 2010.

MENEZES, A. M. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o Caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás IFG.** 2012, 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12342/1/2012_AngelaMariaMenezes.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.

MINGOTI, S.A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada.** Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

OTRANTO, C. R. **A Reforma da Educação Superior do Governo Lula da Silva: da Inspiração à Implantação.** In: MANCEBO, D. et al. Reforma Universitária: dimensões e perspectivas. Campinas – SP, Editora Alínea, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>>.

PALHARIN, Francisco de Assis. **PAIUB 2000 – trajetória da qualidade.** Comitê Assessor do PAIUB (mimeo).

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1997.

_____. Psicometria. **Revista Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 43, p. 992-999. 2009. Disponível em <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/73389218149/Meus%20documentos/Downloads/40416-47854-1-PB.pdf>> Acesso em 08 de out. 2014

_____. **Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas.** Artmed editora, 2009.

PIASSA, Z. A. C. **A Reforma do ensino superior e o impacto sobre a gestão universitária: o caso do setor privado.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2765_1422.pdf. Acesso em 15 de abr. 2014.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C.M.; BARREYRO, G.B. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.** Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em 19 de fev. 2014.

QUEIROZ, Kelli C.A.L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?: uma experiência proposta pelo SINAES.** São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda, 2011. (Coleção Políticas Públicas de Educação. Orgs. Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva).

REIS, C.Z.T.; SILVEIRA, S.F.R.; FERREIRA, M.A.M. Autoavaliação de um instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.15, n.3, p 109-129, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000300006&script=sci_arttext> . Acesso em 19 de fev. 2014.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. In: _____. (Org.). **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº3.998, de 15 de dezembro de 1961.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão ed. Especial, 2012, p. 11-55.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas**

e privadas. 2010. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_9d1821fb6a18dedd938ed2cf883baf8c> Acesso em 02 de ago. 2015.

RICHARDSON, R.J. e cols. **Pesquisa social. Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2014.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**, 4 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, L.F.B.P. dos; LAROS, J.A. Avaliação da Prática Pedagógica do Professor de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, DF, v. 18, n. 36, P. 75-96, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Sistema de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, n. 69, p. 119-136, 1999.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?**. Anped, Campinas, 2000.

_____. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.13, n.3, p. 857-862, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>> . Acesso em 19 de fev. 2014.

_____. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária**. Revista Educação e Sociedade., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SOARES, M. S. A. *et al.* **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, Brasil. 2002.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995 – 2002**. São Paulo: Prentice hall, 2005.

VARGAS, D. Versão reduzida da escala de atitudes frente ao álcool, alcoolismo e ao alcoolista: resultados preliminares. In: **Rev esc enferm USP**, 45(4): 918-25. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/re USP/v45n4/v45n4a18.pdf>> 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Reforma Universitária de 1968 (40 anos)/Córdoba (90 anos)**. Reforma Universitária – ECOS de 1968. Disponível em <http://31reuniaio.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%202008%20-%20sofia%20lerche%20vieira%20-%20participante.pdf> Acesso em 27 de mai. de 2014.

ZIMMERMANN, M. H.; MARTINS, P.L.O. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **EDUCERE 2008**, Puc Paraná (Anais), Paraná, p. 12115- 12125. Disponível em<

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf> Acesso em 20 de mai. De 2015.

APÊNDICE – NOTA TÉCNICA 65/2014



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
TEIXEIRA – INEP
COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES
DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – DAES

NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº065

Assunto: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional

Objetivos

Constituem-se objetivos desta Nota Técnica:

- 1.1.** Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a educação superior; **1.2.** Apresentar sugestão de roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES);
- 1.3.** Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação;
- 1.4.** Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC;
- 1.5.** Estabelecer critérios para o período de transição.

Introdução

A avaliação institucional interna (autoavaliação) está inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem entre suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta.

De acordo com o disposto no inciso VIII do Art. 3º, da Lei do Sinaes, o “planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional” devem ser considerados nas ações de avaliação e de desenvolvimento institucional. Ainda no Art. 3º, § 2º, define-se que “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**”.

A autoavaliação, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas. É um processo de indução de qualidade da instituição, que deve aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos. Afinal, as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.

O processo de autoavaliação da IES deverá ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.

Para colaborar com as IES nesse processo, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)²⁰, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²¹, autarquia do Ministério da Educação (MEC), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) sugere, a seguir, o roteiro para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional.

²⁰ o.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa N 40 de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Seção II, Art. 13-A, parágrafo único.

²¹ o.

BRASIL. Lei N 10.861 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Art. 8º. Publicada no D.O.U de 15 de abril de 2004.

Tal proposta baseia-se no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Publicado no DOU em 4 de fevereiro de 2014, Portaria N° 92, de 31 de janeiro de 2014), nos estudos dos relatórios de autoavaliação postados no Sistema e-MEC (2011 a 2013) e nos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013.

Roteiro para elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional

O relatório de autoavaliação institucional, elaborado pela CPA, deverá conter cinco partes: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas com base nessa análise. Segue detalhamento do que poderá ser abordado em cada uma das partes.

Introdução

Os dados da instituição, a composição da CPA e o planejamento estratégico de autoavaliação deverão ser informados neste campo, bem como o ano a que se refere, relatando se o relatório é parcial ou integral, conforme esta nota técnica.

Metodologia

Na metodologia deverão ser descritos os instrumentos utilizados para coletar os dados, os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil consultados e as técnicas utilizadas para análise dos dados.

Desenvolvimento

Nesse campo devem ser apresentados os dados e as informações pertinentes a cada eixo/dimensão, de acordo com o PDI e a identidade das instituições.

A seção do relatório destinada ao desenvolvimento deverá ser organizada em cinco tópicos, correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3° da Lei N° 10.861, que institui o Sinaes.

- Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional

Dimensão 8: Planejamento e Avaliação

- Eixo 2: Desenvolvimento Institucional

Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional

Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição

- Eixo 3: Políticas Acadêmicas

Dimensão 2: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão

Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade

Dimensão 9: Política de Atendimento aos Discentes

- Eixo 4: Políticas de Gestão

Dimensão 5: Políticas de Pessoal

Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição

Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira

- Eixo 5: Infraestrutura Física

Dimensão 7: Infraestrutura Física

Deste modo, será possível estabelecer coerência e continuidade entre os dados apresentados, facilitando o desenvolvimento do relatório de autoavaliação, bem como o processo avaliativo em sua integralidade.

Análise dos dados e das informações

Os dados e as informações apresentadas no desenvolvimento deverão ser analisados e apropriados pelos atores da instituição, culminando no planejamento e na execução das ações.

Nesta seção deverá ser realizado um diagnóstico a respeito da IES, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Também deverá ser evidenciado no relatório o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando o perfil e a identidade da IES.

Ações com base na análise

As ações deverão ser previstas a partir da análise dos dados e das informações, visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição.

Versões do Relatório

4.1. Versão Parcial: O relatório parcial deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), explicitando os eixos trabalhados.

4.2. VersãoIntegral: O relatório integral deverá contemplar as informações e ações desenvolvidas pela CPA no ano de referência (anterior), bem como discutir o conteúdo relativo aos dois relatórios parciais anteriores, explicitando uma análise global em relação ao PDI e a todos os eixos do instrumento, de acordo com as atividades acadêmicas e de gestão. Deverá, ainda, apresentar um plano de ações de melhoria à IES.

Periodicidade

A partir do ano de referência de 2015 o Relatório de Autoavaliação será submetido anualmente, por meio do Sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. Nos 2 primeiros anos, o relatório deverá ser inserido em sua versão parcial. No terceiro ano, será inserido em sua versão integral, conforme segue:

- até 31 de março de 2016 – 1º relatório parcial
- até 31 de março de 2017 – 2º relatório parcial - até 31 de março de 2018 – relatório integral

Do Período de Transição

O relatório de autoavaliação referente ao ano de 2014, validado pela CPA, deverá ser apresentado até 31 de março de 2015.

Brasília, 09 de outubro de 2014.

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI

Diretora de Avaliação da Educação Superior

DAES/INEP

JOÃO CARLOS PEREIRA DA SILVA

Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAES

ANEXO A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Funções:

Mediador, observador, operador de gravação, digitador

Objetivos

1. Identificar as principais variáveis que o instrumento de avaliação docente deve abordar a fim de contemplar os 5 eixos de avaliação do Sinaes;
2. Identificar as percepções e impressões dos docentes sobre os seguintes eixos da avaliação:
 - **Planejamento e avaliação institucional;**
 - **Desenvolvimento institucional;**
 - **Políticas acadêmicas;**
 - **Políticas de gestão;**
 - **Infraestrutura física.**

Temas: Abordagem dos cinco eixos de avaliação do Sinaes

3. Questão-chave 3 – **“Como abordar os seguintes eixos da avaliação:”**

Pergunta: O que vocês entendem, como vocês veem cada eixo listado abaixo?

P.S. a única palavra que será dita está em negrito, as de baixo são para orientar caso não haja resposta.

- Apresentação – 10 minutos

- () Infraestrutura física – 15 minutos

- () Políticas de Gestão – 15 minutos

- () Políticas Acadêmicas – 20 minutos

1. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação

2. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.
 3. Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*.
 4. Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
 5. Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão
 6. Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.
 7. Comunicação da IES com a comunidade externa
 8. Comunicação da IES com a comunidade interna
 9. Programas de atendimento aos estudantes
 10. Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.
 11. Política e ações de acompanhamento dos egressos
 12. Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico
 13. Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais
- () **Planejamento e avaliação institucional**, considerando: - 15 minutos
1. Evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional
 2. Projeto/Processo de autoavaliação institucional
 3. Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica
 4. Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados
 5. Elaboração do relatório de autoavaliação
- () **Desenvolvimento institucional**, considerando: - 15 minutos
1. Missão institucional, metas e objetivos do PDI
 2. Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação
 3. Coerência entre o PDI e as práticas de extensão
 4. Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural

5. Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural
6. Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social
7. Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social
8. Coerência entre o PDI e as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial
9. Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais

ANEXO B – FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DOS JUÍZES

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente à infraestrutura física da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (completamente inadequado)** até **6 (completamente adequado)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

Tema: Infraestrutura	Representa o tema?	Está claro?	Relaciona-se com outro tema?
1. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2. Espaço físico destinado às aulas teóricas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. Espaço físico destinado às aulas práticas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. Serviços disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. Quantitativo de salas de aula	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Logística na distribuição de alunos por sala	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7. Condições gerais dos auditórios	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8. Sala destinada ao uso docente	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9. Espaços para atendimento aos alunos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10. Instalações sanitárias	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11. Infraestrutura física da biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12. Grau de informatização da biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13. Serviço de atendimento da biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14. Acervo da biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
15. Serviços de apoio tecnológico para as aulas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
16. Espaços de convivência e alimentação	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

17. Restaurante Universitário	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
18. Segurança	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
19. Estacionamento	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
20. Condições de Acessibilidade no Campus	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
21. Convergência entre recursos disponíveis e as necessidades do docente	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente às políticas de gestão da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de 0 (discordo completamente) até 6 (concordo completamente) . Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção Não sei responder e quando considerar não pertinente assinale Não se aplica .			
Tema: Políticas de Gestão	Representa o tema?	Está claro?	Relaciona-se com outro tema?
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2. Considero o modelo de gestão centralizado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. Considero que existe um projeto universitário consolidado	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Considero satisfatória a oferta de ações de capacitação de docentes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7. Considero satisfatória a qualidade das ações de capacitação de docentes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8. Considero satisfatório o sistema de registro acadêmico	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9. Considero que a gestão institucional está vinculada a um planejamento financeiro	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente às políticas acadêmicas da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de 0 (discordo completamente) até 6 (concordo completamente) . Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção Não sei responder e quando considerar não pertinente assinale Não se aplica .			

Tema: Políticas Acadêmicas	Representa o tema?	Está claro?	Relaciona-se com outro tema?
1. Na UnB existe uma política acadêmica institucional consolidada	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
2. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais na UnB	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
3. Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
4. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
5. Cumpro integralmente o plano de ensino de todas as disciplina que leciono	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
6. Considero que a UnB atende às expectativas da sociedade	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
7. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas na UnB	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
8. Tenho liberdade para definir meu plano de ensino e minha prática docente	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
9. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
10. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
11. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa, iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
12. As ações acadêmico-administrativas implantadas de extensão são eficazes no apoio à realização de programas, projetos, atividades e ações.	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
13. Há incentivo para publicações científicas.	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não
14. Considero os meios de comunicação da UnB eficazes.	() Sim () Não	() Sim () Não	() Sim () Não

15. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente ao desenvolvimento institucional da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de 0 (discordo completamente) até 6 (concordo completamente) . Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção Não sei responder e quando considerar não pertinente assinale Não se aplica .			
Tema: Desenvolvimento institucional	Representa o tema?	Está claro?	Relaciona-se com outro tema?
1. As ações institucionais de ensino de graduação e pós-graduação estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
2. As práticas de extensão estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. As atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. As ações de responsabilidade social estão de acordo com o PDI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. As ações institucionais para a internacionalização estão de acordo com o PDI	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6. Considero a UnB importante para o desenvolvimento econômico e social do Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7. Percebo na UnB uma rotina de normatização das práticas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8. A UnB possui valores institucionais bem definidos e consolidados	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente ao planejamento e avaliação institucional da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala de 0 (discordo completamente) até 6 (concordo completamente) . Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção Não sei responder e quando considerar não pertinente assinale Não se aplica .			
Tema: Planejamento e avaliação institucional	Representa o tema?	Está claro?	Relaciona-se com outro tema?
1. O modelo de autoavaliação da Universidade de Brasília é suficientemente conhecido	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

2. Considero o modelo de autoavaliação institucional da UnB eficaz	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3. Conheço o PDI da UnB	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. Considero que na UnB há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. Há envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional da UnB	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Comentários Gerais:

ANEXO C – INSTRUMENTO CALIBRADO

BLOCO II – Infraestrutura Física

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente à infraestrutura física da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (completamente inadequado)** até **6 (completamente adequado)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Completamente inadequado 0	1	2	3	4	5	Completamente adequado 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Instalações administrativas do Instituto ou Faculdade	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Espaço físico destinado às aulas teóricas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Espaço físico destinado às aulas práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Serviços de apoio disponibilizados nos ambientes destinados às aulas práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. Quantitativo de salas de aula	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. Razoabilidade na distribuição de alunos por sala	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. Condições gerais dos auditórios	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. Sala de professores	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
9. Espaços destinados à orientação dos alunos	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

10. Instalações sanitárias	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
11. Infraestrutura física da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
12. Grau de informatização da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
13. Serviço de atendimento da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
14. Grau de atualização do acervo da biblioteca	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
15. Quantidade de itens (livros, periódicos, dvds, etc.) disponibilizados no acervo da biblioteca.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
16. Serviços de apoio tecnológico para as aulas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
17. Espaços de convivência e alimentação	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
18. Restaurante Universitário	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
19. Segurança no Campus	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
20. Estacionamento	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
21. Condições de Acessibilidade no Campus	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
22. Convergência entre recursos didáticos disponíveis e as	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

necessidades do docente								
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

BLOCO III – Políticas de Gestão

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente às Políticas de Gestão na UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (discordo completamente)** até **6 (concordo completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Discordo completamente 0	1	2	3	4	5	Concordo completamente 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Considero o modelo de gestão centralizado	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Considero que existe um projeto universitário consolidado	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Percebo um amadurecimento técnico na elaboração das políticas de gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. O docente é incentivado a participar da definição das políticas de gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. Considero satisfatória a oferta de ações de formação continuada destinadas aos docentes	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. Considero satisfatória a qualidade das ações de formação continuada destinadas aos docentes	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

8. Considero satisfatório o sistema de MençãoWeb	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. Considero que existe coerência entre o plano de carreira implantado e a gestão do corpo docente	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
11. Considero os meios de comunicação da UnB eficazes.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
12. Os programas de apoio aos estudantes funcionam de modo satisfatório.	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
13. Percebo na instituição uma rotina de normatização das práticas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
14. Considero que na instituição há suficiente divulgação do Plano de Desenvolvimento Institucional	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
1. Percebo continuidade nas Políticas de Gestão	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Considero o modelo de gestão centralizado	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

BLOCO IV – Políticas acadêmicas

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente às políticas acadêmicas da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (discordo completamente)** até **6 (concordo completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Discordo completamente 0	1	2	3	4	5	Concordo completamente 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. Na instituição existe uma política acadêmica consolidada	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. Percebo clareza na definição de políticas acadêmicas institucionais	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. Tenho domínio sobre o Projeto-Político- Pedagógico do meu curso	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. Para todas as disciplinas que leciono elaboro o plano de ensino	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. Cumpro integralmente o plano de ensino de todas as disciplinas que leciono	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
6. Considero que a instituição atende às expectativas da comunidade externa	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. Considero que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são igualmente valorizadas na UnB	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. Nesta instituição tenho liberdade para definir meu plano de ensino e minha prática docente	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

9. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de graduação	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas de ensino para os cursos de pós-graduação	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
11. As ações acadêmico-administrativas implantadas convergem com as políticas para a pesquisa (programas, projetos e iniciação científica).	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
13. As ações acadêmico-administrativas de extensão implantadas são eficazes no apoio à realização das ações (programas, projetos, atividades)	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
14. Nesta instituição há incentivo para	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

publicações científicas.							
--------------------------	--	--	--	--	--	--	--

BLOCO V – Planejamento e desenvolvimento institucional

A seguir, leia cuidadosamente cada ITEM referente ao planejamento e ao desenvolvimento institucional da UnB e indique seu julgamento a respeito de cada um deles, de acordo com uma escala que varia de **0 (discordo completamente)** até **6 (concordo completamente)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção **Não sei responder** e quando considerar não pertinente assinale **Não se aplica**.

	Discordo completamente 0	1	2	3	4	5	Concordo completamente 6	() Não se aplica () Não sei responder
1. As ações institucionais de ensino de graduação e pós-graduação estão de acordo com o PDI	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
2. As práticas de extensão estão de acordo com o PDI	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
3. As atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural estão de acordo com o PDI	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
4. As ações de responsabilidade social estão de acordo com o PDI	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
5. As ações institucionais para a internacionalização estão de acordo com o PDI	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder

6. A instituição possui valores bem definidos e consolidados	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
7. O modelo de autoavaliação institucional é suficientemente conhecido	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
8. Considero o modelo de autoavaliação institucional eficaz	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
9. Há envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder
10. Percebo que a instituição faz uso dos resultados das avaliações externas	0 ()	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se aplica () Não sei responder