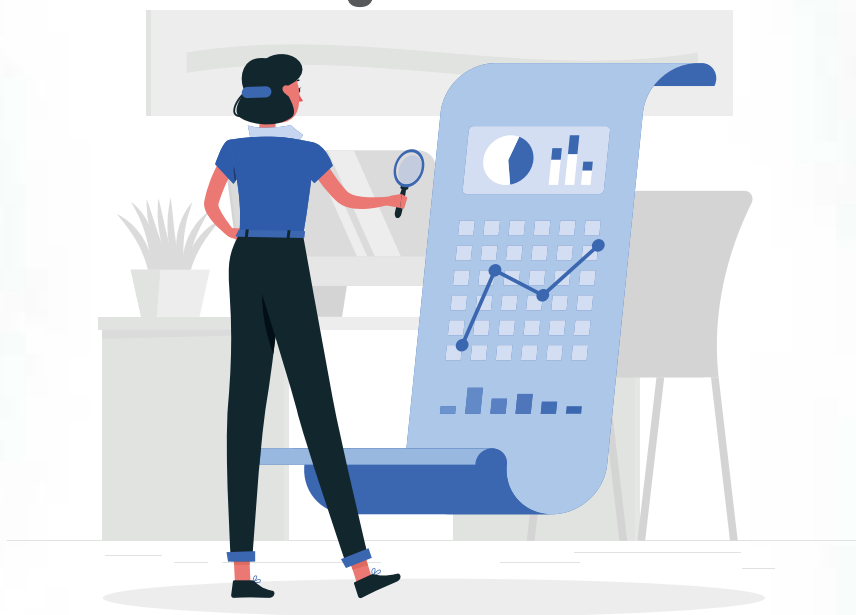


DESAFIOS DA

Autoavaliação Institucional

Cursos, Programas & Pandemia



ORGANIZADORES:

Isabel Cristina Pereira de Oliveira

Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho

José Pereira do Canto



COLEÇÃO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE

ORGANIZADORES:

Isabel Cristina Pereira de Oliveira
Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho
José Pereira do Canto

D E S A F I O S D A

Autoavaliação Institucional

Cursos, Programas & Pandemia

1ª Edição
Recife, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO
COLEÇÃO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE

DESAFIOS DA
**Autoavaliação
Institucional**
Cursos, Programas & Pandemia

ORGANIZADORES:

Isabel Cristina Pereira de Oliveira
Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho
José Pereira do Canto

CORPO EDITORIAL

Ademir Macedo Nascimento (UPE)
Alessandra Carla Ceolin (UFRPE)
Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho (UFRPE)
Isabel Cristina Pereira de Oliveira (UFRPE)
Kátia Silva Cunha (UFPE)
Maria de Lara Moutta Calado de Oliveira (UFPE)

CPA

www.cpa.ufrpe.br

REVISÃO

Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho



COORDENAÇÃO:

Felipe Brito de Lima (UAEADTec)

PROJETO EDITORIAL:

Flávio Guimarães (UAEADTec)

PRODUÇÃO GRÁFICA:

Carlos Alberto Ferreira (UAEADTec)
Fábio Antônio Menezes (UAEADTec)
Jader Matias de Oliveira (UAEADTec)
Rebeka Vivyan Carmo da Silva (UAEADTec)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

U58d Universidade Federal Rural de Pernambuco. Comissão Própria de avaliação Desafios da auto-avaliação institucional : cursos, programas & pandemia/UFRPE. CPA; organizadores: Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho, José Pereira do Canto - 1 . ed. Recife: EDUFRPE, 2021.

148 p. : il. - (Coleção avaliação da educação superior em debate)

Obra também publicada em e-book (formato PDF)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86547-37-5

1. Uiversidades e faculdades - Avaliação 2. Avaliação educacional 3. Ensino superior Avaliação 4. Currículo - Avaliação 5. Educação (Supervisão e Currículo) 6. prática de ensino - Avaliação 7. Inovação educacionais 8. Abordagem interdisciolinar do conhecimento na educação 9. Epidemias 10. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil) I. Oliveira, Isabel Cristina Pereira de, org. II. Gonçalves Filho, Carlos Antônio Pereira, org. III. Canto , José Pereira, org. IV. Título

CDD 378.8134

Os conteúdos abordados nos capítulos deste livro são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Todos os direitos reservados pela Editora da UFRPE. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, sem a prévia autorização da Editora.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Marcelo Brito Carneiro Leão
REITOR

Gabriel Rivas
VICE-REITOR

Maria do Socorro de Lima Oliveira
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Maria Madalena Pessoa Guerra
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

Moisés de Melo Santana
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA - PROEXC

Severino Mendes de Azevedo Júnior
PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO - PROGESTI

Patricia Gadelha Xavier Monteiro
PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS - PROGEPE

Mozart Alexandre Melo de Oliveira
PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Carolina Guimarães Raposo
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Jorge da Silva Correia Neto
DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro
COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior
COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Felipe Brito de Lima
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
DIRETOR

Marco Aurélio Cabral Pereira
CHEFE DE PRODUÇÃO GRÁFICA

José Abmael de Araújo
COORDENADOR ADMINISTRATIVO

SUMÁRIO

10 Apresentação

Isabel Oliveira

PARTE I - Aprendendo com a prática

14 Capítulo 1: AUTOAVALIAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Carlos Eduardo Marques Thompson

28 Capítulo 2: AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: AÇÃO DA COMISSÃO SETORIAL DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA POLITÉCNICA DE PERNAMBUCO - UPE

*Anna Lúcia Miranda Costa, Jair Medeiros Ferreira Filho, Thiany Maria
Correia Matias Ferreira*

38 Capítulo 3: INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL POR MEIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Michelle Pinheiro Pedroza

48 Capítulo 4: AVALIAÇÃO INTERNA NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA FLORESTAL DA UFRPE

Isabelle Meunier

63 Capítulo 5: PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

*Cecília Nascimento Arruda, Claudyvanne dos Santos Nascimento Silva,
Ceuline Maria Medeiros Santiago, Daniele Andrade da Cunha, Dayse Dutra
Leite e Denilson Bezerra Marques*

76 **Capítulo 6:**
AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA
ANIMAL TROPICAL (PPGCAT): RELATO DE UMA BREVE EXPERIÊNCIA
José Wilton Pinheiro Junior e Jaqueline Bianque de Oliveira

PARTE II - Flexibilidade e inovação em tempos de pandemia

88 **Capítulo 7:**
CONTEXTUALIZANDO AS FORMAS DE AVALIAR EM TEMPOS DE
PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19
*Fábia Geisa Amaral Silva, Iana Paola Monte Freire, Janevane Silva de Castro,
Janiele Torres de Matos Amora, Marcel Pereira Pordeus*

97 **Capítulo 8:**
INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DO PROCESSO DE
AUTOAVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19
*José Pereira do Canto, Gabriela Pinheiro de Santana, Isabelle Thaís Barbosa
Brasileiro*

112 **Capítulo 9:**
O ENGAJAMENTO ACADÊMICO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO
Michelle Pinheiro Pedroza

127 **Capítulo 10:**
ENTRE DIÁLOGOS, ESCUTAS E RESILIÊNCIAS: QUEM É VOCÊ NA
QUARENTENA?
Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho

142 **Os(as) autores(as)**

APRESENTAÇÃO

A Avaliação Institucional da Educação Superior tem sido objeto de discussão tanto pelas Instituições de Ensino quanto pelos órgãos que orientam e regulamentam tais avaliações. Temas como metodologias de avaliação, práticas diferenciadas e reformulação de instrumentos têm pautado ações em prol da qualidade da educação superior no país.

A busca por modelos ou experiências exitosas faz parte do ato de avaliar. Considerando-se que a avaliação institucional é um processo dinâmico e mutável, a prática avaliativa precisa ser ajustada e adequada, tendo em vista as características da Instituição, as mudanças nas legislações que regem a educação, bem como a emergência de cenários desafiadores, como a pandemia do novo coronavírus.

Com o objetivo de propor espaços de discussão sobre a avaliação institucional da Educação Superior, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, através de sua Comissão Própria de Avaliação, propôs a realização do Simpósio sobre Avaliação Institucional. Sua primeira edição foi realizada em 2018, com o objetivo de partilhar e buscar experiências junto às comissões próprias de avaliação de outras Instituições de Ensino Superior, dos avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e de estudiosos da avaliação institucional da educação superior. Foram realizadas mais duas edições do Simpósio, em 2019 e 2020, de modo a dar continuidade às discussões sobre a temática da avaliação institucional.

A fim de ampliar o acesso a essas discussões, a organização do Simpósio sugeriu que as apresentações fossem compiladas em artigos resultando em uma coletânea sobre a avaliação institucional no âmbito da Educação Superior. A presente obra é o resultado dos Simpósios realizados em 2019 e 2020 cujos temas discutiram a “A autoavaliação na ordem do dia: graduação e pós-graduação” e “Avaliação, inovação e comunicação em tempos de pandemia”, respectivamente.

O livro está dividido em duas partes. A primeira trata dos temas abordados no Simpósio realizado em 2019, o qual teve por objetivo discutir a autoavaliação nos cursos de graduação e de pós-graduação. Assim, são apresentadas discussões sobre o papel da autoavaliação na graduação e relatos de experiência sobre a introdução da autoavaliação em alguns cursos. Nesta parte também são apresentadas as primeiras discussões em torno das pós-graduações sobre a introdução da autoavaliação e do planejamento estratégico no âmbito dos programas, a fim de atender às novas exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A segunda parte do livro é dedicada a trazer as discussões do simpósio realizado em 2020, cujo tema versou sobre comunicação, inovação e pandemia, trazendo à luz temas completamente novos para a prática avaliativa, os quais exerceram impacto na condução da autoavaliação das Instituições de Ensino Superior. Destaca-se, também, nessa parte, capítulo que faz análise sobre o contexto da educação básica em tempos pandêmicos enfatizando o papel que a avaliação em uma perspectiva positiva pode ter para professores e estudantes.

A riqueza das discussões ocorridas durante esses simpósios ficou registrada nesta publicação e contribuirá para que os temas abordados alcancem outros atores e atrizes envolvidos na avaliação institucional da educação superior e provoquem novas inferências e análises.

Isabel Oliveira

Presidente da CPA - UFRPE

PARTE I
APRENDENDO COM A PRÁTICA

AUTOAVALIAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Carlos Eduardo Marques Thompson

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é um importante instrumento de gestão utilizado pelas instituições de ensino para se mensurar qualidade do ensino, da infraestrutura e de toda gama de atividades. Na educação superior é guiado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo Guerra (2019), o SINAES surgiu como modelo de avaliação tendo como desafios a consolidação da cultura de avaliação, a internacionalização e acreditação. O SINAES já passou por diversas reformulações, demonstrando que evoluiu, tendo recorrentes atualizações dos instrumentos de avaliação e aperfeiçoando indicadores para se adequar às demandas diagnosticadas nos processos de avaliação e deverá, nos próximos anos, continuar sofrendo ajustes e correções visando aperfeiçoar seus indicadores e instrumentos, com acréscimo de qualidade, para que possa cumprir seu papel enquanto sistema de avaliação.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) já possuía diversos mecanismos de avaliação antes mesmo da criação do SINAES, mas desde que este foi proposto, segue rigorosamente seus preceitos, evoluindo gradativamente seu projeto de autoavaliação institucional e se preparando para obter resultados cada vez mais exitosos na avaliação do desempenho dos estudantes, com o ENADE, e nas avaliações externas realizadas *in loco*.

Então, o objetivo deste capítulo é o de apresentar os elementos de base para a autoavaliação nos cursos de graduação, tomando por base a mesa redonda ocorrida no dia 21 de novembro de 2019, como parte do evento II Simpósio sobre Avaliação Institucional, organizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRPE, com enfoque nos procedimentos de autoavaliação dessa Universidade.

2. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), que define como seu objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (art. 1º). A partir desse objetivo mais amplo, o SINAES tem como

finalidades: (i) a melhoria da qualidade da educação superior; (ii) a orientação da expansão da sua oferta; (iii) o aumento permanente da sua eficácia institucional e da sua efetividade acadêmica e social; e (iv) a intensificação do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, bem como dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Ainda a Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a) determinou a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com a função principal de coordenação e supervisão do SINAES. No art. 6º, inciso I, dessa lei, uma das atribuições dessa Comissão é “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes”. Já a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b), propôs a regulamentação inicial dos procedimentos de avaliação do SINAES que evoluíram, posteriormente, para uma proposição mais ampla e refinada de procedimentos, atualmente vigentes.

O processo avaliativo de uma IES é composto pela avaliação dos seus cursos de graduação, pela avaliação do desempenho dos estudantes desses cursos, e pela avaliação da instituição que se divide em duas etapas: a autoavaliação e a avaliação externa (BRASIL, 2004a).

Este processo avaliativo tem por objetivo identificar perfil e o significado da atuação das instituições, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as suas diferentes dimensões, dentre elas, obrigatoriamente, as 10 (dez) dimensões previstas pelo SINAES (quadro 1):

Quadro 1 - As 10 (dez) dimensões do SINAES

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
4. A comunicação com a sociedade;
5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
8. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
9. Políticas de atendimento aos estudantes;
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

Fonte: Brasil (2004b)

Estas 10 (dez) dimensões alicerçaram a construção dos instrumentos de avaliação de cursos e das instituições que são utilizados pelos avaliadores externos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Mais recentemente, a Nota Técnica nº 14/2014 (BRASIL, 2014) apresentou orientações sobre o novo instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES. O novo instrumento (BRASIL, 2017b) reagrupa as 10 dimensões (referidas no artigo 3º do SINAES) em cinco eixos avaliativos: 1. Planejamento e avaliação institucional; 2. Desenvolvimento Institucional; 3. Políticas Acadêmicas; 4. Políticas de Gestão; 5. Infraestrutura.

Estas dimensões e eixos também costumam ser utilizados pelas IES na elaboração dos questionários de autoavaliação institucional, nos relatórios de autoavaliação, como forma de garantir que a instituição de ensino esteja atendendo aos requisitos da legislação e, simultaneamente, do SINAES e de suas notas técnicas publicadas.

Já a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), conforme o art. 4º da Lei do SINAES (BRASIL, 2004a) tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Seus resultados compõem os processos de regulação e supervisão da educação referentes a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, que é operacionalizado pelo INEP realizando visitas para avaliação *in loco* (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2006).

A avaliação do desempenho dos estudantes é realizada por meio do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho (ENADE) aplicada aos estudantes do último ano do curso, tendo existido tanto momentos que previam a utilização de procedimentos amostrais, mas atualmente é necessário inscrever a totalidade de estudantes habilitados de um curso, uma vez que são impostas sanções às instituições que não inscreverem os alunos habilitados (RIBEIRO; GUERRA, 2019).

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), em sua primeira etapa, é coordenada pela CPA, com procedimentos de autoavaliação da própria IES e, na segunda etapa, com avaliação externa realizada por comissões designadas pelo INEP, que realizam visitas *in loco*.

Tanto as visitas *in loco* para avaliação dos cursos de graduação (em processos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento), quanto as visitas *in loco* para avaliação da instituição (em processos de credenciamento ou recredenciamento), são realizadas com a participação de uma comissão de avaliadores, formada por docentes que compõe o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS), que são selecionados e capacitados previamente pelo INEP para exercerem tais funções. Uma vez designados os docentes para comporem uma comissão de avaliação externa, um de seus integrantes envia uma agenda de trabalho, contendo os dias e as atividades que serão realizadas durante o período de avaliação, além da listagem dos documentos que deverão ser examinados, bem como demandas de reuniões com discentes, docentes, gestores da IES, entre outros profissionais. O próprio projeto de autoavaliação institucional e seus resultados são examinados por essas comissões que, ao final, preenchem um relatório no e-MEC, que é regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 21/2017 (BRASIL, 2017a).

Tanto para o processo de Avaliação dos Cursos de Graduação quanto para o processo de Avaliação das Instituições de Educação Superior, a IES avaliada deve incluir os dados da instituição e do curso previamente no sistema e-MEC, em formulários eletrônicos específicos.

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

Segundo Bertolin (2019), analisando de uma perspectiva sistêmica, pode-se interpretar que as visitas *in loco* avaliam as “entradas” e os “processos” por meio da verificação do corpo docente, da infraestrutura e da implementação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), enquanto o ENADE avalia as “saídas” (ou produtos), na medida em que busca “medir” a aprendizagem dos alunos. Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que o Projeto de Autoavaliação Institucional foca na análise das “entradas” e dos “processos” para se gerarem intervenções na gestão da instituição, de modo a se obterem melhores resultados na “saída”, que, em se tratando de educação, vai muito além de uma análise de processo, já que o foco está na melhoria da qualidade da educação.

3. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (AUTOAVALIAÇÃO)

Para Silva *et al.* (2017), as diversas modalidades de avaliação (institucional, de cursos e do desempenho dos estudantes) apresentam-se estreitamente relacionadas, no sentido de contribuir para que as IES consigam rever processos, planejamentos e ações direcionadas à qualidade educacional que se pretende alcançar. Mais ainda, no que diz respeito à autoavaliação, desde a implementação do SINAES, observa-se incrementos nas exigências para que se efetive nas IES de modo sistemático e de forma que os resultados da autoavaliação possam subsidiar as tomadas de decisão para a melhoria da qualidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão alinhados à missão, valores e compromissos firmados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional e Planejamento Estratégico Institucional.

Cavalcanti, Alaniz e Oliveira (2019) criticam quando os processos de avaliação geram índices que são apenas aproveitados na sua conversão para recursos midiáticos de divulgação de listas classificatórias, destacando que são maiores os efeitos na qualidade da educação superior quando são conduzidos processos de reflexão e autoavaliação capazes de indicar a origem das defasagens de aprendizagem e a estimular a construção de políticas e reformas educacionais mais amplas.

Segundo Sousa (2018), uma das grandes diferenças da autoavaliação para as outras modalidades de avaliação reside na questão da centralidade. Enquanto no ENADE e na avaliação institucional e de cursos, realizadas por comissão externa, são conduzidos com a centralidade do Estado, conforme previsto pelo SINAES, o mesmo não ocorre com a autoavaliação, já que é dada liberdade para a IES conduzi-la desde que respeite os requisitos legais.

Pode-se dizer, também, que a característica da não centralidade da autoavaliação institucional tem causa na ausência do próprio Estado no que tange ao acompanhamento sistemático e cíclico do trabalho das CPAs. Isso faz com que os relatórios de autoavaliação postados no e-MEC pelas IES para atender ao ciclo avaliativo, não tenham retorno efetivo do Estado em relação a esse componente da política de avaliação da educação superior brasileira (SOUSA, 2018).

Ao mesmo tempo em que o Estado é omissor em dar retorno sobre os relatórios de autoavaliação, a partir de 2015, ano em que houve recente revisão dos instrumentos de avaliação do INEP (BRASIL, 2017b), foi dada ênfase na aproximação entre os processos de autoavaliação institucional e os cursos de

graduação (SILVA *et al.*, 2017), com a adoção de diversos indicadores que privilegiam em conceitos as IES que utilizam os resultados da autoavaliação como forma de melhorar questões ligadas aos docentes, infraestrutura, revisão do projeto pedagógico, entre outros.

Gonçalves Filho (2018) destaca que o instrumento avaliação atualizado em 2017 (BRASIL, 2017b) trata de um processo periódico de autoavaliação em estreita relação com as demais avaliações, incluindo aquela sob a coordenação da CPA.

4. COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

A CPA em uma IES tem por função de coordenar, planejar e articular os processos avaliativos na IES conforme o SINAES. A exigência das criações das CPAs surgiu a partir da publicação da Lei nº10.861/2004 (BRASIL, 2004a). A sua atuação ocorre pela implementação de uma avaliação interna de maneira contínua e sistemática, apoiada no projeto de autoavaliação institucional (SILVA *et al.*, 2019).

A CPA é responsável pela avaliação interna e análise do resultado da avaliação aplicada na IES, desenvolvendo processo avaliativo, formativo e reflexivo buscando estimular o desenvolvimento da IES de forma clara e consistente em todas as suas instâncias administrativas, pedagógicas, científica e tecnológicas, guiados pelo roteiro proposto pelo INEP (BRASIL, 2004c).

Segundo Nanes (*et al.*, 2016), são atribuições das CPAs assegurar a participação de todos os segmentos da IES no processo de autoavaliação, bem como prestar todas as informações solicitadas pelo INEP, além de servir como instrumento de gestão universitária.

Em atendimento às exigências do SINAES, em 2004, a Universidade Federal Rural de Pernambuco criou a sua Comissão Própria de Avaliação. Atualmente, considerando que a universidade possui uma estrutura *multicampi*, com unidades dispersas geograficamente em todo Estado de Pernambuco, há representantes da CPA em cada uma dessas unidades remotas (16 na sede, 4 na UAG, 4 na UAST, 4 na UAEADTec e 4 na UACSA, num total de 32 membros), que atuam diretamente na sede da universidade, contemplando representação paritária dos segmentos docentes, técnicos, discentes e da sociedade civil nas Unidades (NANES *et al.*, 2016).

5. A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE CURSOS DA UFRPE

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco foram construídas Diretrizes para Elaborar e Reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRPE, já incluindo a necessidade dos cursos de graduação definirem formas de articulação com os Relatórios da CPA (UFRPE, 2016). Dessa maneira, como aponta Gonçalves Filho (2018), mesmo antes do INEP atualizar, em 2017, o instrumento de avaliação dos cursos, gerando demanda de articulação de ações de gestão, planejamento, autoavaliação institucional, avaliações externas e autoavaliação do curso, a UFRPE já continha essa exigência como prática de gestão.

A CPA da UFRPE, norteadada pelo princípio da avaliação democrática, desenvolveu para a coleta de dados referente à avaliação interna na Instituição, três instrumentos de avaliação, a saber: o dia da avaliação, a avaliação *in loco* e as rodas de conversa.

Os instrumentos de autoavaliação da UFRPE contemplam as 10 dimensões do SINAES, já apresentadas no quadro 1, devidamente reagrupadas nos 5 eixos avaliativos. Segundo o Projeto de Autoavaliação Institucional (UFRPE, 2018), a autoavaliação da UFRPE segue um ciclo trienal, com um ou mais Eixos avaliados pela comunidade universitária por ano. Em 2018, a CPA iniciou um novo ciclo de avaliação trienal (2018-2020) convidando a comunidade universitária a avaliar o Eixo 4 (Políticas de gestão) e o Eixo 5 (Infraestrutura). Ficou para 2019 a avaliação do Eixo 1 (Planejamento e avaliação institucional) e do Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), já considerando as atualizações que ocorreram no PDI entre 2016 e 2018. Em 2020, será a vez do Eixo 3, com as Políticas Acadêmicas (UFRPE, 2019).

Segundo Silva *et al.* (2017), em 2015, ano em que houve revisão dos instrumentos de avaliação do INEP, expressando a ênfase na aproximação entre os processos de autoavaliação institucional e os cursos de graduação, a CPA da Universidade Federal Rural de Pernambuco lançou o Boletim CPA-UFRPE, constituído com o objetivo de ser um instrumento de divulgação dos resultados dos ciclos avaliativos, por meio do qual se pode colaborar para tomada de decisões, nos diferentes níveis de gestão acadêmica e administrativa, visando às melhorias para os cursos de graduação.

Em 2019, a CPA-UFRPE realizou no dia 21 de novembro de 2019, o II Simpósio sobre avaliação institucional, com o tema geral: "A autoavaliação na ordem do dia: graduação e pós-graduação". A primeira mesa redonda do evento, com mediação do Prof. Carlos Eduardo Marques Thompson (UFRPE), teve a participação Michelle Pinheiro Rodrigues (Faculdade Senac), Anna Lúcia Miranda (UPE), Emanuel Souto Silveira (UFPE) e Isabelle Jacqueline Meunier (UFRPE) na discussão da Autoavaliação de cursos de Graduação.

Dentre as discussões feitas pelo Prof. Carlos Eduardo Marques Thompson estiveram as questões ligadas à adesão de estudantes para participar do processo de autoavaliação e como os instrumentos avaliativos do INEP passam a fazer cada vez mais relação com as questões de autoavaliação institucional.

Como em qualquer IES, realizar autoavaliação implica em enfrentar os desafios da adesão dos respondentes. O quadro 2 apresenta os percentuais de participação dos discentes na avaliação de 2014 da UFRPE.

Quadro 2 - Participação dos Estudantes no Questionário Discente-Docente em Dois Irmãos e Unidades Acadêmicas da UFRPE 2014

Sede/unidade acadêmica	Discentes Matriculados	Respondentes	Percentual de participação
Dois Irmãos	4.090	1.665	40,71%
UAG	693	303	43,72%
UAST	1.926	619	32%
UEADTec	1.468	404	27,52%
TOTAL	8.177	2.991	36,58%

Fonte: adaptado de Nanes (*et al.*, 2016, p. 54)

De acordo com o quadro 2, há uma participação menor de estudantes da UEADTec, unidade acadêmica onde estão inseridos todos os cursos da modalidade Educação a Distância (EAD) da UFRPE. Este tipo de resultado é esperado devido à peculiaridade de se ter estudantes dispersos geograficamente em diversos polos e que não realizam, necessariamente, atividades diárias junto à universidade como nos cursos presenciais. Mas houve iniciativas relevantes da CPA para ampliar esses números, a exemplo de como ter membros da CPA integrantes dessa unidade acadêmica, a realização de visitas aos polos (CPA Itinerante), entre outros.

No que diz respeito aos instrumentos avaliativos de cursos de graduação do INEP (BRASIL, 2017b, 2017c) utilizados pelas comissões externas de avaliação *in loco*, estes passaram a refletir as questões de autoavaliação institucional, como se pode observar no quadro 3, com os indicadores na primeira coluna e com os textos descritivos dos seus conceitos 5 (pontuação máxima). No quadro também são feitos os destaques em negrito dos aspectos ligados mais diretamente aos esforços avaliativos institucionais.

Quadro 3 – Indicadores do Instrumento de Avaliação para Autorização de Cursos de Graduação que utilizam a autoavaliação institucional e seus resultados

Indicador	Descrição do conceito 5 (pontuação máxima)
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso é planejada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com previsão da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e delineamento de processo autoavaliativo periódico do curso .
1.14 Atividades de tutoria	As atividades de tutoria previstas contemplam o atendimento às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, considerando a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo, com planejamento de avaliação periódica por estudantes e equipe pedagógica do curso , embasando ações corretivas e de aperfeiçoamento para o planejamento de atividades futuras.
1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria foram previstos adequadamente para que as atividades e ações estejam alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias previstas para o curso, com planejamento de avaliações periódicas para identificar necessidade de capacitação dos tutores e apoio institucional para adoção de práticas criativas e inovadoras para a permanência e êxito dos discentes.
1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, previsto no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional, e previsão de avaliações periódicas devidamente documentadas , de modo que seus resultados sejam efetivamente utilizados em ações de melhoria contínua.
2.11 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	O planejamento de atuação do colegiado prevê sua institucionalização, com representatividade dos segmentos, reuniões com periodicidade determinada e registro de suas decisões, existência de fluxo determinado para o encaminhamento das decisões, sistema de suporte ao registro, acompanhamento e execução de seus processos e decisões e realização de avaliação periódica sobre seu desempenho , para implementação ou ajuste de práticas de gestão.
2.14 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância	Há planejamento de interação, em conformidade com o PPC, que possibilita condições de mediação e articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso, considera análise sobre a interação para encaminhamento de questões do curso, e prevê avaliações periódicas para a identificação de problemas ou incremento na interação entre os interlocutores .

3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico, possui hardware e software atualizados e passa por avaliação periódica de sua adequação, qualidade e pertinência.
3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas, havendo, ainda, avaliação periódica quanto às demandas, aos serviços prestados e à qualidade dos laboratórios, sendo os resultados utilizados pela gestão acadêmica para planejar o incremento da qualidade do atendimento, da demanda existente e futura e das aulas ministradas.
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas, havendo, ainda, avaliação periódica quanto às demandas, aos serviços prestados e à qualidade dos laboratórios, sendo os resultados utilizados pela gestão acadêmica para planejar o incremento da qualidade do atendimento, da demanda existente e futura e das aulas ministradas.
3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais	O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais, havendo avaliação periódica quanto ao atendimento da demanda do curso pelo Núcleo de Práticas Jurídicas em suas atividades básicas, também utilizada em processos de planejamento para o adequado atendimento da demanda existente.
3.16 Ambientes profissionais vinculados ao curso	Os ambientes profissionais estão articulados com a sede ou com os polos onde há oferta do curso e atendem aos objetivos constantes no PPC, considerando a função de espaços complementares para práticas laboratoriais e/ou profissionais que possibilitam experiências diferenciadas de aprendizagem, para as quais há planejamento de avaliações periódicas devidamente documentadas, que resultem em ações de melhoria contínua.

Fonte: adaptado de Brasil (2017c)

Pode-se observar que há uma grande variedade de indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação que utilizam a autoavaliação e seus resultados. Desta forma, ao invés dos esforços de autoavaliação serem considerados em um único Indicador (de Projeto de Autoavaliação Institucional), houve uma valorização e extensão do trabalho da CPA e do processo de autoavaliação para que as IES consigam rever processos, planejamentos e ações direcionadas à qualidade educacional que se pretende alcançar dentro de cada curso de graduação, utilizando seus resultados de autoavaliação como mecanismo de gestão.

6. CONCLUSÕES

A avaliação institucional e de cursos na educação superior é um desafio, ao constituírem mecanismos capazes de se realizar múltiplas interações entre a CPA e as coordenações de cursos. Considerando a necessidade de disseminação da cultura de autoavaliação e a constante necessidade de atendimento das visitas *in loco* de comissões do INEP, surgem novas demandas de aproximação entre os processos de autoavaliação com os cursos de graduação, objetivando a melhoria da qualidade da educação.

A mudança nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação utilizados pelo INEP faz com que as Comissões Próprias de Avaliação das diversas IES tenham que repensar o seu papel de atuação, aproximando as atividades da CPA com a gestão dos cursos, já que os resultados das avaliações institucionais deverão ser utilizados em processos de melhoria dos cursos que serão verificadas pelas comissões de avaliação externa.

Isso faz com que, ao mesmo tempo, as IES melhorem cada vez mais seus processos de autoavaliação e as comissões de avaliação externa *in loco* atentem com maior ênfase em como as IES utilizam seu projeto de autoavaliação e seus resultados como forma de garantir melhorias na qualidade da educação superior.

REFERÊNCIAS

BERTOLIN, Julio César Godoy. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 183-199, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8401>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 72, 15 abr., 2004, Seção I, p. 3-4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm>. Acesso em: 27 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b.** Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 132, 17 jul., 2004, Seção I, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm>. Acesso em: 27 jan 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **SINAES - Roteiro de Autoavaliação Institucional: Orientações gerais. Brasília, DF: INEP, 2004c.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487597>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial MEC n.º 1.027, de 15 de maio de 2006.** Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 14 CGACGIES/DAES/INEP/MEC.** Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<https://abmes.org.br/documentos/detalhe/294/nota-tecnica-n-14-2014-%E2%80%93-cgacgies-daes-inep-mec>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o sistema 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 Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. 2017a. Disponível em: <<https://www.santosjunior.com.br/portaria-normativa-no-21-de-21-de-dezembro-de-2017>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância – Recredenciamento e Renovação de Reconhecimento**. Brasília, DF: INEP, 2017b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância – Autorização**. Brasília, DF: INEP, 2017c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

CAVALCANTI, Ademilson Vedovato; ALANIZ, Érika Porceli; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Limites do Sinaes na perspectiva de gestores da educação superior. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 644-674, maio/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eaee.v30i74.5870>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. **Autoavaliação dos Cursos de Graduação na UFRPE: uma abordagem inicial**. Encontro de Servidores em Educação da UFRPE 2018. Recife: UFRPE, 2018. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/br/livros-artigos>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Avanços na qualidade da avaliação da educação superior no Brasil. **Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**, 9 e 10 Julho de 2018, p. 219-299, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7049>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

NANES, Giselle; SILVA, Ivanda Maria Martins; GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio; BARROS, Lilian; CALADO, Ednara Félix Nunes; LIMA, José Alexandre L. de. **Trajетórias da Autoavaliação Institucional da UFRPE no contexto da EAD**. In: SILVA, Ivanda Maria Martins (org.). Educação a Distância: cenários, experiências e práticas. Recife: EDUFRPE, 2016.

RIBEIRO, Wagner Leite; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-26, jul./set. 2019, e-17064. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17064>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SILVA, Antônio Lopes Nogueira da; PEREIRA, Paula de Faria; FERNANDES, Samuel Ramos Barbosa; MORAES, Suelen Cristian de Freitas. Fatores críticos na participação da avaliação institucional em uma instituição de ensino superior salesiana. **Brazilian Journal of Business**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 785-804, jul./set. 2019. Disponível: <<http://www.brjd.com.br/index.php/BJB/article/download/2965/2921>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SILVA, Ivanda Maria Martins; ROSA, Aliete Gomes Carneiro; GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio; SANTOS, Giselle Maria Nanes Correia dos; OLIVEIRA, Isabel Cristina Pereira de; PAIXÃO, Rosaline Conceição. Autoavaliação Institucional na UFRPE: o Boletim CPA-UFRPE e o planejamento dos Cursos de Graduação. In: SILVA, Assis Leão da; LIVERA, Alda Verônica Souza; ANDRADE, Cristiano Dornelas de; ALENCAR, Fernanda Maria Ribeiro de (orgs.). **Avaliação institucional: a interface entre a gestão e a comunidade universitária na promoção da qualidade social da IES**. Recife: IFPE, 2017. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/br/livros-artigos>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SOUSA, José Vieira de. Autoavaliação Institucional na Política do SINAES: concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Revista Examen**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 77-99, jan.-jun. 2018. Disponível em: <<https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

UFRPE. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 220, de 16 setembro de 2016**. Revoga a Resolução nº 313/2003 deste Conselho, que regulamentava as diretrizes para elaborar e reformular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFRPE e dá outras providências. Recife: UFRPE, 2016. Disponível em: <<http://seg.ufrpe.br/resolucao/res-n%C2%BA-2202016>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

UFRPE. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Autoavaliação Institucional – ciclo 2018-2020**. Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife, 2018. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/br/projeto-de-autoavaliacao>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

UFRPE. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório da Autoavaliação UFRPE 2018**. Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife, 2019. Disponível em: <<http://cpa.ufrpe.br/br/comunicado/estao-disponiveis-os-resultados-da-autoavaliacao-institucional-2018>>. Acesso em: 31 jan. 2020.

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: AÇÃO DA COMISSÃO SETORIAL DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA POLITÉCNICA DE PERNAMBUCO - UPE

Anna Lúcia Miranda Costa
Jair Medeiros Ferreira Filho
Thiany Maria Correia Matias Ferreira

1. INTRODUÇÃO

A ação denominada de Avaliação da Prática Pedagógica Docente é vivenciada na Escola Politécnica de Pernambuco-POLI, uma das mais antigas escolas de engenharia do Brasil. Instituição centenária, com 107 de história, é, também, uma das 15 unidades de educação da Universidade de Pernambuco e oferta cursos de graduação — sete de engenharia (Computação, Mecânica, Controle e Automação, Civil, Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações) e um de Física de Materiais — e de pós-graduação — 20 cursos em nível de especialização, quatro mestrados e um doutorado. Sua comunidade acadêmica é constituída por 4.000 estudantes, 200 professores e 38 funcionários técnico-administrativos.

Na POLI, discussões em torno do tema da avaliação encontram-se na ordem do dia pelo significado que assumem quando as relacionamos à busca pela melhoria do ensino e da aprendizagem em favor da manutenção de uma formação de excelência em engenharia. As discussões trazem à tona outras temáticas relevantes para a definição da finalidade da prática avaliativa vivenciada, como: a formação pedagógica do engenheiro-professor e a qualidade de sua prática docente. Importante ressaltar que qualquer iniciativa de avaliação da prática pedagógica precisa considerar a natureza da formação acadêmica do professor da POLI: engenheiros bacharéis de excelência técnica, mas com pouco ou nenhum conhecimento sobre a especificidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, os integrantes da Comissão Setorial de Avaliação-CSA/POLI em consonância com os propósitos definidos pela Comissão Própria de Avaliação da UPE, estabeleceram como objetivo da ação: caracterizar e avaliar continuamente as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas na POLI. O grupo se fundamenta na ideia de que avaliar “é investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por isso mesmo retrata sua qualidade” (LUCKESI, 2011, p. 13). Partindo deste princípio, a CSA/POLI considera que o conhecimento sobre as práticas avaliativas desenvolvidas na instituição é ‘retratado’ durante o desenvolvimento destas práticas.

Ainda sob a perspectiva de Luckesi (2011), uma 'lógica' orienta todo o processo da avaliação da prática pedagógica docente na POLI. Baseia-se na compreensão de que a avaliação se constitui um elemento indissociável do processo de ensino e de aprendizagem. Uma de suas funções seria a de subsidiar a busca pela melhoria da qualidade dos resultados, sendo este um processo de caráter contínuo. E por ser constituinte do ato educativo é protagonizada por estudantes e professores, sujeitos que por direito são legítimos integrantes do ato.

Esta perspectiva de compreensão da avaliação se aproxima do conceito de avaliação da aprendizagem de enfoque formativo e emancipatório. A avaliação se institui problematizadora, influenciando os processos emancipatórios e impulsionando as vozes dos sujeitos envolvidos no ato educativo que clamam por serem escutadas. (ALBUQUERQUE, 2006)

Ela integra a proposta educacional da escola. Isto significa que alunos(as), professores(as) são sujeitos ativos construtores da avaliação da aprendizagem e devem aprender a entendê-la como um trabalho coletivo — uma prática social [...] Os (as) alunos(as) têm direito ao conhecimento produzido pela avaliação, como parte da sua formação plena. Este tem que ser usado em seu favor, para a sua emancipação (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2012, p. 172)

Para descrever o desenvolvimento de um processo que se encontra em sua quarta edição, o capítulo em tela resgata os achados e aprendizados resultantes de três edições avaliativas concluídas, pontuando algumas características das práticas pedagógicas docentes desenvolvidas na instituição.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico escolhido para descrever o processo da Avaliação da Prática Pedagógica Docente obedece a cronologia da implantação das três edições, a saber:

2.1 Edição I - 2016

2.1.1 Implantação

A Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Pernambuco-CPA, instituída desde 2004, atende as recomendações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC). Objetiva, prioritariamente, a promoção da "reflexão-ação-reflexão com base nos subsídios fornecidos pela autoavaliação, para contribuir com o aperfeiçoamento dos pro-

cessos avaliativos institucionais e tomada de decisões, visando à consolidação da missão da UPE” (UPE, 2017). A CPA é responsável pelo processo de Autoavaliação Institucional. De forma a garantir a operacionalização democrática deste processo, instituiu as Comissões Setoriais de Avaliação-CSA em cada Unidade de Educação e Saúde.

Os membros da Comissão Setorial de Avaliação da POLI, cumprindo com suas atribuições recomendadas pela CPA, promoveram um encontro pedagógico no 2º semestre de 2016 para divulgação dos resultados da Avaliação Institucional daquele ano. As respostas da comunidade acadêmica ao questionário provocaram a decisão, pelos membros da CSA, de implantar ações que contribuíssem com a ressignificação da cultura avaliativa institucional. A inexpressiva participação da comunidade e os resultados negativos identificados poderiam significar o não reconhecimento da importância da avaliação como elemento constituinte do ato educativo e o direito de professores e estudantes de protagonizá-la.

Em princípio, acreditava-se ser necessário implantar um processo avaliativo mais direcionado às demandas internas da POLI que, ademais de complementar as informações resultantes da Avaliação Institucional, tornaria a prática avaliativa um ato contínuo e ‘familiar’. Ainda naquele momento, enquanto definia-se os objetivos da ação, o grupo trazia à tona temáticas relacionadas à prática da avaliação da aprendizagem, como: a formação pedagógica do engenheiro-professor e a qualidade de sua prática docente. A compreensão quanto a carência de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem por parte dos engenheiros-professores direcionava o olhar do grupo quanto a importância de caracterizar e avaliar continuamente as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas. Os resultados iriam subsidiar encontros pedagógicos e a construção de estratégias favoráveis à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ofertados.

Surgiu assim, a ação denominada de Avaliação da Prática Pedagógica Docente a ser coordenada pela Comissão Setorial de Avaliação/POLI. A ação se constituiria na criação e aplicação anual de uma ferramenta eletrônica e acessível à comunidade acadêmica. Seu objetivo geral seria o de avaliar a prática pedagógica docente em favor da melhoria do ensino e da aprendizagem, garantindo a manutenção de uma formação de excelência em engenharia. A gestão da escola em seu processo democrático legítimo respaldou a decisão e instituiu uma ‘Bolsa de Auxílio Estudantil’ para garantir que um aluno do curso de Engenharia da Computação pudesse desenvolver a ferramenta.

As redes sociais foram utilizadas para a divulgação do período de respostas ao questionário (08 a 10/11/2016) e onde seriam realizadas. O uso de cartazes

de divulgação por toda a instituição foi de suma importância para a sensibilização da comunidade acadêmica quanto à participação. A CSA definiu um período de 03 dias para o preenchimento do questionário e disponibilizou computadores específicos. Por demanda espontânea, 257 alunos foram responsáveis pela realização de um total de 870 avaliações. Cada aluno podia avaliar as práticas pedagógicas vivenciadas nas disciplinas as quais estava matriculado naquele período. Por se tratar de um projeto piloto e na busca pela valorização da ação de avaliar por parte dos estudantes, apenas este público pode participar.

O questionário foi construído pela CSA a partir do olhar cuidadoso de membros da Comissão com larga experiência em processos de avaliação institucional, subsidiados pelos aportes teóricos de especialistas no tema como Ana Maria Saul (2010), Luckesi (2011), Albuquerque e Oliveira (2012) e outros. Produzido no Formulários Google, constava de 08 frases interrogativas com respostas 'sim/não':

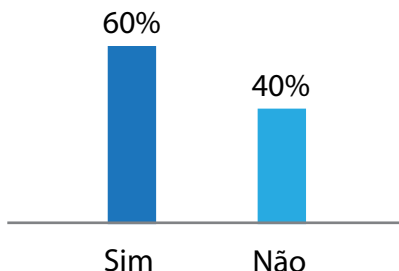
1)O professor disponibilizou o Plano da Disciplina contendo objetivos, ementa, conteúdos, metodologia, critério de avaliação e bibliografia? 2) Os conteúdos trabalhados estavam coerentes com os que constavam no Plano da Disciplina?3) Os conteúdos foram trabalhados com clareza, objetividade e de forma organizada? 4)As avaliações possuíam nível e abrangência compatíveis com os conteúdos trabalhados durante as aulas? 5)Os resultados das atividades eram avaliados, apresentados e discutidos em sala de aula com os estudantes? 6)O professor da disciplina era pontual (chegava no horário da aula)? 7)O professor da disciplina era assíduo (tinha frequência constante)? 8)A relação entre professor e aluno era ética e respeitosa? (CSA/POLI, 2016)

Para classificação e análise estatística se utilizou a ferramenta Excel 2016. Os resultados gerais foram disponibilizados em *banners* por vários pontos da POLI, de forma que pudessem ser vistos pela comunidade acadêmica. Os nomes das disciplinas foram mantidos em sigilo e um feedback individual foi entregue à cada professor.

2.1.2 Resultados

Um olhar sobre a participação dos estudantes nesta primeira edição revela os seguintes dados: dos 3.335 matriculados em 2016.2, apenas 257 preencheram, espontaneamente, o questionário. O número total de avaliações (870) se justifica por sabermos que cada estudante avaliou a prática pedagógica desenvolvida em cada uma das disciplinas com a qual mantinha vínculo. As figuras 1 e 2 representam alguns dos 'achados' obtidos com a vivência da Edição 01.

Figura 1 – Questão 3 (2016). Os conteúdos foram trabalhados com clareza, objetividade e de forma organizada?

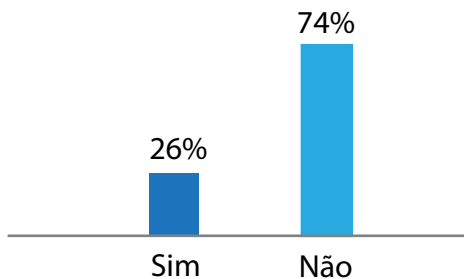


Fonte: Dados da Pesquisa

Importante ressaltar que durante a construção da ferramenta, os membros da CSA consideraram que o fator ‘medo de ser identificado e sofrer represália’ poderia ser um impedimento à participação dos estudantes no processo avaliativo. Esta possibilidade motivou a decisão sobre o ‘tipo de resposta’ que o aluno daria às questões: sim ou não. O grupo assumia o risco da pouca expressividade obtida com este tipo de resposta por preferir garantir a participação no processo e a ressignificação da cultura avaliativa na instituição.

O resultado representado pela Figura 1 gerou significativas discussões entre os professores. Em todos os espaços promovidos para apresentação destes resultados foi constatada a necessidade de ressaltar os programas das disciplinas. Temas como formação pedagógica e uso de metodologias adequadas às demandas dos estudantes motivaram encontros para a socialização de experiências exitosas dos próprios docentes da POLI.

Figura 2 – Questão 4 (2016). As avaliações possuíam nível e abrangência compatíveis com o conteúdo trabalhado durante as aulas?



Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados representados pela Figura 2 provocaram alguns questionamentos pelos membros da CSA em relação a qualidade da resposta. Algumas dúvidas surgiram: a questão foi bem compreendida? O docente estava cumprindo com o cronograma estabelecido? As avaliações estavam bem 'formuladas'? Estes questionamentos e os demais resultados foram compartilhados com os coordenadores dos cursos com o compromisso de pontuarem estes questionamentos entre os pares.

2.2 Edição II - 2017

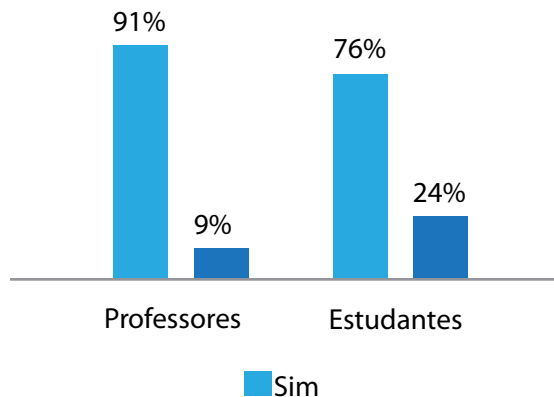
2.2.1 Aplicação

A segunda edição da ação foi realizada em 2017. A CSA manteve a estrutura básica descrita anteriormente e buscou inserir as sugestões obtidas junto à comunidade acadêmica. O período de aplicação estendeu-se por 2 semanas. Um *link* com o endereço do formulário foi vastamente compartilhado de forma que o estudante e o professor pudessem usá-lo em qualquer dispositivo e em qualquer tempo durante o período. Como já pontuado, o professor foi inserido no processo para responder as mesmas questões por indicação do próprio corpo docente.

2.2.2 Resultados

Em números de participações: dos 3.607 matriculados em 2017.2, 381 estudantes produziram 1.027 avaliações. Dos 200, 45 professores produziram 100 avaliações. É possível perceber um significativo aumento no número das participações dos estudantes em relação a edição anterior. Novamente, a divulgação foi feita com por meio das mídias sociais, dessa vez com a ajuda do Diretório Acadêmico e dos alunos voluntários do NAPSI (Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusivo).

Figura 3 – Questão 5 (2017). Os resultados das atividades avaliativas foram apresentados e discutidos em sala de aula?

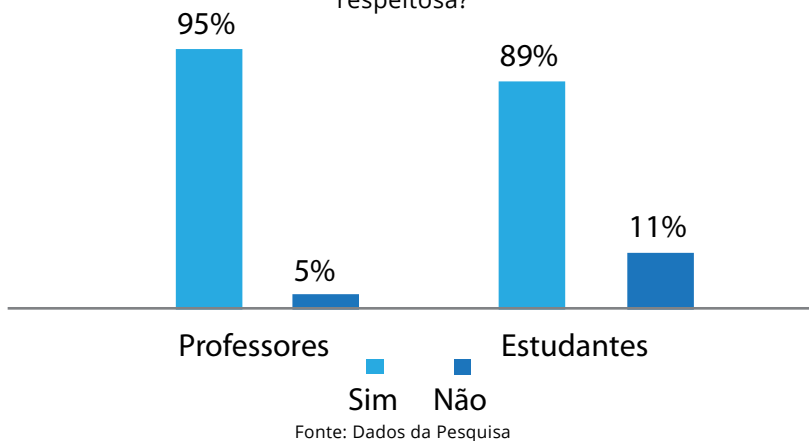


Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados representados na Figura 3 subsidiaram discussões em diversos momentos com coordenadores de cursos e com os professores. A cada discussão, uma constatação: não há entendimento entre estudantes e professores quanto a compreensão do conceito de atividade avaliativa. Para o estudante seriam as provas oficiais, mas para os professores, todo e qualquer exercício aplicado além das provas oficiais.

Assim como ocorreu na vivência da primeira edição, foram produzidos *banners* com os resultados gerais para divulgação. Os *banners* ficaram expostos nos corredores da instituição. Um em especial, contendo apenas os resultados das respostas dos professores, ficou exposto na Sala dos Professores. Por decisão do colegiado da POLI, a partir desta edição todos os resultados estariam acessíveis a toda comunidade.

Figura 4 – Questão 8 (2017). A relação entre professor e estudante era ética e respeitosa?



Para melhor compreender a relevância desta questão é importante justificá-la. Durante a elaboração do questionário ainda na implantação da primeira edição, os membros da CSA estabeleceram como propósito o de ressignificar a cultura avaliativa da POLI. Este objetivo se justificava pela ideia difundida de que o estudante não saberia avaliar a prática pedagógica (e não o professor) criteriosamente, sem interesse em difamar o docente. A preocupação em comprovar que a ideia estava equivocada motivou a CSA a indagar sobre a ética e o respeito nas relações entre professores e estudantes. Os dados apresentados na Figura 04 ajudaram a comprovar a hipótese defendida pelos membros da CSA. As avaliações emitidas por disciplina e entregues aos respectivos professores também contribuíram para esta ressignificação.

2.3 Edição III - 2018

2.3.1 Aplicação

Os debates decorrentes das duas edições resultaram em sugestões por parte da gestão e do corpo docente que foram acatadas pela CSA em favor da melhoria do processo. Alguns desafios relacionados à estrutura operacional exigiam a elaboração de uma ferramenta que atendesse as duas demandas identificadas: permitir que o estudante fosse identificado de forma a garantir participação exclusiva do aluno matriculado e diminuir o tempo de preenchimento do questionário.

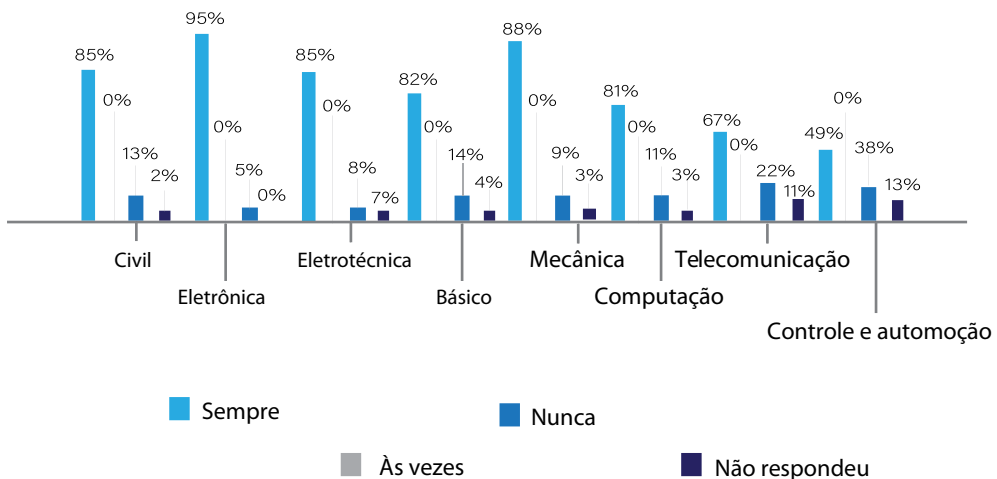
Para tanto, para esta edição, foi desenvolvida uma plataforma específica, com o cadastro prévio de todas as disciplinas e matrículas de estudantes e professores. Também houve mudança nos tipos de respostas de forma que os respondentes retratassem a realidade com maior fidedignidade. A devolutiva das avaliações individuais foi mantida, como nas demais edições.

O processo avaliativo ganhou mais visibilidade e importância ao participar do XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE/ 1º Simpósio Internacional de Educação em Engenharia realizado de 03 a 06/09/2018 em Salvador/BA. Ademais do estudante bolsista, outros estudantes se envolveram na produção do texto e socialização da experiência vivenciada na instituição.

2.3.2 Resultados

Quanto a participação da comunidade nesta edição, importante ressaltar que houve uma redução em números de respondentes e um aumento no número de respostas/avaliações: 289 de estudantes produziram 1.479 avaliações e 33 professores produziram 103 avaliações.

Figura 5 – Questão 1 (2018). O professor disponibilizou o plano da disciplina contendo objetivos, ementa, conteúdos, metodologia, critério de avaliação e bibliografia?

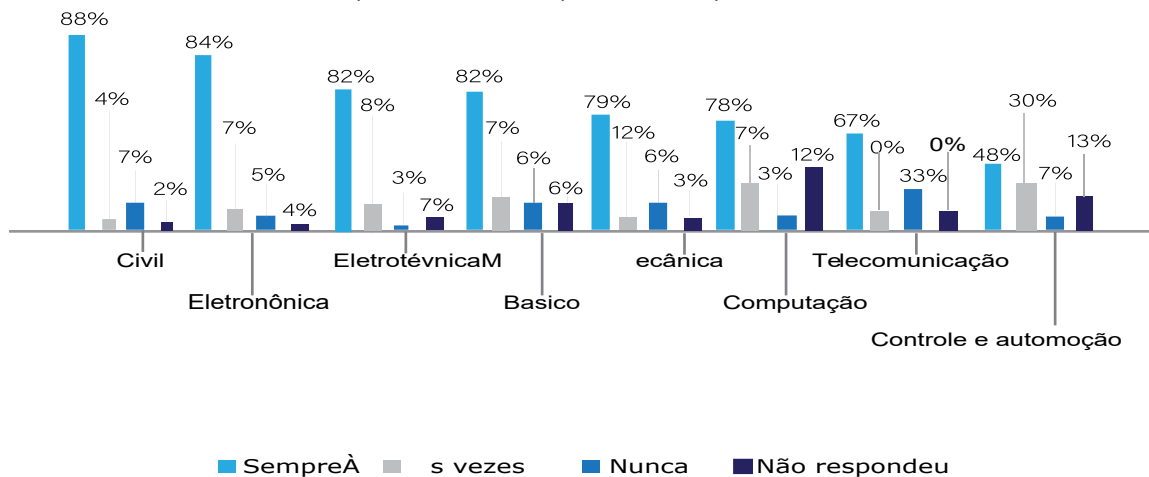


Fonte: Dados da Pesquisa

Como sugerido pelo professorado, os resultados desta edição retrataram especificamente a realidade de cada curso de graduação. Para a análise da Figura 05 é necessário considerar alguns aspectos importantes: o 'Básico' não é um curso, mas concentra um número significativo de estudantes matriculados em disciplinas ofertadas nos 04 primeiros semestres, constituindo o Ciclo Básico; os números de respondentes separados por curso correspondem aos estudantes matriculados apenas em disciplinas do chamado Ciclo Profissional; o curso de Física de Materiais foi implantado em 2018, justificando sua ausência nesta edição.

A questão retratada na Figura 5 se justifica por estar relacionada a um exame de avaliação externo à instituição. É uma das questões que compõem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior – ENADE e os últimos resultados sugeriram que o estudante POLI precisava familiarizar-se, ainda durante sua graduação, com algumas nomenclaturas utilizadas. Sua relevância também se justifica por subsidiar as discussões propostas pelos Núcleos Docentes Estruturantes – NDES quanto as questões pedagógicas específicas a cada docente e curso.

Figura 6 – Questão 2 (2018). Os conteúdos trabalhados estavam coerentes com os que constavam no plano da disciplina?



Fonte: Dados da Pesquisa

A Questão 2, retratada na Figura 6, também se justifica pelo princípio proposto por Luckesi (2011) de que os indivíduos do ato educativo se constituem legítimos integrantes do ato. Sendo assim, a questão buscou estimular o estudante a inteirar-se da programação completa da disciplina como uma atitude de responsabilidade quanto ao seu processo de aprendizagem. Quanto a organização dos dados, acredita-se que apresentados assim, os dados referentes a cada curso permitem que a equipe de coordenação da instituição consiga visualizar o conjunto e atuar pontualmente nas questões específicas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os membros da Comissão Setorial de Avaliação/POLI consideram exitosas as três edições da Avaliação da Prática Pedagógica Docente. Reconhecem que as iniciativas foram passos importantes à ressignificação da cultura avaliativa de uma instituição que se caracteriza por ser um 'ambiente das exatas' onde gestores, coordenadores e docentes — em sua maioria — são engenheiros-professores com pouca ou quase nenhuma formação técnica pedagógica. Este perfil acadêmico foi respeitado, mas se constituiu num desafio a ser superado.

Ainda que necessitados de ajustes, os processos avaliativos realizados ao longo dos três anos sinalizaram características das práticas pedagógicas desenvolvidas na POLI. Subsidiaram, ainda, importantes decisões por parte dos NDEs e permitiram que os professores compartilhassem suas práticas com seus pares. Para representar algumas das ações decorrentes destes processos avaliativos, citamos a iniciativa da coordenação pedagógica do Ciclo Básico. Esta promoveu uma enquete para identificar junto aos professores, quais estratégias pedagógicas gostariam de aplicar em suas respectivas aulas, ficando a coordenação responsável pela oferta de minicursos. Uma sutil e valorosa mudança em direção a uma prática que condiz com uma instituição que sempre esteve à frente de seu tempo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009

ALBUQUERQUE, T. de Souza., OLIVEIRA, E. da Silva. (2012). **Avaliação da Educação e da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012

COMISSÃO SETORIAL DE AVALIAÇÃO/POLI. **Avaliação da Prática Pedagógica Docente**. Projeto apresentado ao Conselho de Gestão Acadêmica e Administrativa da POLI/UPE. Recife, 2016.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010

UPE - Universidade de Pernambuco. **Relatório de Atividades 2016**. Pernambuco. Disponível em <http://www.relatorioatividades.upe.br/2016>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A ÓTICA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL POR MEIO DA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

Michelle Pinheiro Pedroza

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm um papel fundamental no que se refere às demandas relacionadas aos aspectos comportamentais dos professores, dos técnicos administrativos e, claro, dos coordenadores de curso. Associe esse papel à ótica do estudante, como um espelhamento atitudinal para o mercado de trabalho e para as relações que se estabelecem, seja na IES ou no estágio/emprego do aluno. Para Waiselfisz, Rego e Maciel (2003, p. 15), “a qualidade tornou-se hoje a palavra de ordem na sociedade e se constitui como meta compartilhada por setores sociais os mais variados: na indústria, no comércio, nas telecomunicações, na saúde e, também, na educação”. Desta forma, a citação supracitada nos apresenta um cenário onde podemos pensar que não é possível dissociar os aspectos educacionais dos relacionados ao trabalho. Mesmo quem está voltado para a academia, precisa entender da prática apresentada pelo mercado de trabalho. Para tanto, muito tem se falado dos profissionais do futuro.

Para o SINAES (2009), todos devem fornecer elementos para a compreensão da instituição de ensino superior e reflexão, com foco no objetivo e aprofundamento da melhoria dos compromissos essenciais da IES. Contudo, salientamos que o futuro é agora, que os profissionais que se destacarão serão os que melhor sabem lidar hoje com situações de conflito, exercitando a inteligência emocional e lidando bem com as frustrações. Desafios? Algo natural e que promove desenvolvimento de carreira, esse é o pensamento que difere profissionais de talentos. Na opinião de Balzan e Sobrinho (2011, p. 61),

A avaliação há de reconhecer as formas e as qualidades das relações nas instituições de ensino superior, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionando as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

Vale salientar que as ações realizadas na Faculdade Senac Pernambuco que permeiam o processo de avaliação institucional estão intimamente ligadas ao trabalho colaborativo, onde todos os *stakeholders* que compõem a Comissão Própria de Avaliação – CPA, sendo Presidente da CPA, Técnico Administrativo, Coordenador de Curso de Graduação, Docente, Discente, Sociedade Civil Organizada, Representante da Mantida e da Mantenedora, caminham junto a seus pares na perspectiva da melhoria contínua da qualidade do ensino superior e de seu desenvolvimento para a academia como um todo.

De acordo com Arcoverde e Albuquerque (2016), as relações que se estabelecem em um trabalho colaborativo são baseadas na igualdade e reciprocidade, cada um assume seu papel em igual importância quanto à participação, à gestão, aos ganhos e as perdas. Além disso, podemos ressaltar que a inovação está nas relações, o diferencial está nos aspectos atitudinais e na forma como lidar com situações desafiadoras. De acordo com o MEC (2019), a acessibilidade atitudinal é a ausência de barreiras impostas por preconceito, estigmas, estereótipos e discriminação. O Glossário que está em sua 4ª Edição auxilia a CPA garantindo na dimensão da acessibilidade uma reflexão acerca da conscientização e da convivência com a diversidade humana. Na opinião de Camargo e Daros (2018), os professores têm, atualmente, o desafio de mudar suas posturas quanto ao estilo tradicional para melhorar a educação. E a acessibilidade atitudinal está diretamente associada aos aspectos voltados ao relacionamento, com ausência de barreiras pedagógicas. De acordo com Mehlecke e Padilha (2019), o grande desafio hoje é a prática docente na educação superior. Pensando principalmente, os modelos de metodologia ativa que provocam mudanças na didática tradicional para uma mais prática e disruptiva.

Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo geral compreender a importância da inovação no ensino superior para o processo de avaliação institucional realizado pela CPA. Como objetivos específicos: analisar aspectos atitudinais que podem corroborar para a atuação do discente no mercado de trabalho e propor melhorias comportamentais acerca das demandas de trabalho. Como pergunta de pesquisa: Qual a importância da inovação no ensino superior para o processo de avaliação institucional realizado pela CPA? Por fim, ressaltamos que a sociabilidade e o poder de assertividade comportamental são fatores que podem contribuir de forma relevante para o papel da formação dos alunos na IES e o processo de avaliação institucional coordenado pela CPA pode contribuir consideravelmente para o progresso de estudantes / futuros profissionais que precisarão dessa expertise na sua atuação profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação institucional está muito presente nas práticas educacionais do ensino superior e, atualmente, há um grande aporte teórico que possibilita o estudo e a disseminação de ações exitosas no segmento avaliativo. No âmbito da avaliação, temos teóricos que abordam o conteúdo com foco na legislação vigente pelo Ministério da Educação – MEC, criada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, colocando seus contrapontos e, também, suas considerações acerca dos valores apontados pelo instrumento de avaliação de cursos de graduação presenciais e a distância do MEC, e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Vale salientar que o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno de três eixos, principalmente o tripé ensino, pesquisa e a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. A autoavaliação é coordenada pela CPA, a qual também está inserida no instrumento junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Para tanto, podemos citar os seguintes teóricos e documentos institucionais: MEC / INEP (2004), Arcoverde e Albuquerque (2016), Sobrinho e Balzan (2011), Waiselfisz, Rego e Maciel (2003), Coelho e Oliveira (2010), Neto e Andrade (2017), SINAES (2009), INEP, MEC (2019), MEC (2008), Eloi (2015). Deste modo, é importante ressaltar que as mudanças que ocorreram nos últimos anos no MEC, especialmente por questões políticas, foram fundamentais para algumas adequações nas práticas do ensino superior e a inovação foi um fator primordial para o diferencial institucional e seu planejamento. Sendo assim, podemos apresentar teóricos relevantes para a discussão do tema proposto, como: Camargo e Daros (2018), Mehlecke e Padilha (2019), Bauman e Leoncini (2018), Meira (2013), Longo (2017). Além dos aspectos apresentados, some-se a isto o fato de que as mudanças de mercado e a forma de aprendizagem ativa e significativa foram fundamentais para a promoção de práticas inovadoras. Contudo, aspectos comportamentais nunca fizeram tanto a diferença como nos dias atuais. A inteligência emocional tem sido um fator norteador para o crescimento de carreira e a permanência do profissional no mercado de trabalho. Como teórico temos no estudo apresentado: Fava (2018) e na educação superior e suas discussões sobre a qualidade do ensino – aprendizagem: Nunes (2016). Por fim, os teóricos citados que abordam a pesquisa qualitativa por meio de uma análise de conteúdo foram: Bauer e Gaskell (2015), Bardin (2016) e Creswell (2014), onde o objetivo é analisar os dados obtidos de forma ampla, com imersão na pesquisa e compreensão dos valores apresentados no estudo.

Quadro 1 – Aporte Teórico

Teórico (a) / Ano	Área do Conhecimento	Relevância
MEC, INEP (2004)	Avaliação	A avaliação institucional é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), a qual também está inserida no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial.
Arcoverde e Albuquerque (2016)	Avaliação	A avaliação é composta de elementos que norteiam ações e análise no processo investigado
Sobrinho e Balzan (2011)	Avaliação	A autonomia da faculdade é compromisso e responsabilidade compartilhada para a produção da qualidade.
Waiselfisz, Rego e Maciel (2003)	Avaliação	O grande desafio da educação é desenvolver nos estudantes competências e habilidades consideradas básicas para o exercício pleno da cidadania.
Coelho e Oliveira (2010)	Avaliação	Compromisso com a construção do conhecimento profissional.
Neto e Andrade (2017)	Avaliação	A avaliação deve ser formativa e emancipatória, refletida como um simulador de desempenho.
SINAES (2009)	Avaliação	Todos devem fornecer elementos para a compreensão da instituição de ensino superior e reflexão, com foco no objetivo e aprofundamento da melhoria dos compromissos essenciais da IES.
INEP, MEC (2019)	Avaliação	A avaliação da educação superior é mais do que bem-vinda para que se possa delinear uma cognição compartilhada e sinérgica à indução da qualidade no ensino.
MEC (2008)	Avaliação	A educação superior integrada com o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
Eloi (2015)	Avaliação	A avaliação institucional de qualidade se preocupa com os processos educativos voltados para os recursos humanos da IES, docentes, discentes, técnicos administrativos e coordenadores de curso.
Camargo e Daros (2018)	Inovação	Os professores tem atualmente o desafio de mudar suas posturas quanto ao estilo tradicional para melhorar a educação.
Mehlecke e Padilha (2019)	Inovação	O grande desafio hoje é a prática docente na educação superior.

Bauman e Leoncini (2018)	Inovação	O desenvolvimento humano tem um papel importante e continuará tendo no futuro próximo pela nova tecnologia da comunicação, mediada como sua crucial condição facilitadora.
Meira (2013)	Inovação	A combinação de educação e oportunidade resulta em esperança, algo mágico na vida das pessoas, comunidades ou países.
Longo (2017)	Inovação	As relações humanas sempre estiveram em primeiro plano.
Fava (2018)	Inteligência Emocional	A inteligência emocional está provocando um definhamento do emprego no modelo tradicional.
Nunes (2016)	Educação Superior	A formação continuada dos professores da educação superior em tecnologia impulsiona o desenvolvimento pedagógico na IES.
Bauer e Gaskell (2015)	Pesquisa Qualitativa	O objetivo amplo da análise qualitativa é procurar sentido e compreensão.
Bardin (2016)	Pesquisa Qualitativa	A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.
Creswell (2014)	Pesquisa Qualitativa	Todos os pesquisadores trazem consigo valores pessoais para um estudo, porém os pesquisadores qualitativos permitem que os seus valores sejam conhecidos em um estudo.

Fonte: Acervo Bibliográfico da Autora

A partir da relevância quanto às áreas de conhecimento abordadas nesse capítulo, podemos verificar que o aporte teórico contempla uma rica temática abrangendo a própria avaliação como eixo norteador, a inovação como diferencial para o mercado, a inteligência emocional enaltecendo os aspectos comportamentais, a educação superior, temática central do estudo, finalizando com a pesquisa qualitativa, já que a avaliação institucional requer análise do conteúdo que foi obtido e da qualidade do trabalho que é feito pela CPA para a disseminação dos dados.

3. METODOLOGIA

Em relação à metodologia aplicada no presente trabalho, esta foi realizada de forma qualitativa, com estudo bibliográfico e documental com estudantes por meio da CPA da Faculdade Senac Pernambuco. Para Creswell (2014), durante o processo de pesquisa qualitativa, os pesquisadores mantêm o foco na captação do significado que os participantes atribuem aos problemas. Por isso, a pesquisa

qualitativa permitiu a compreensão da importância de inovar no ensino superior com perspectivas e visões diferentes dos estudantes. Além disso, a análise de conteúdo enriqueceu o trabalho ao se implementar junto a avaliação institucional da IES canais de escuta, via telefone, *e-mail*, site da CPA. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo tenta compreender os sujeitos e o ambiente em que estão inseridos em um determinado momento, com atributos das partes observáveis. Ou seja, considera também as análises a partir da observação e do *feedback* recebido. Portanto, a pesquisa qualitativa procura ampliar seu horizonte de informações, considerando os aspectos sociais. Na opinião de Bauer e Gaskell (2015), os ambientes sociais velhos ou novos estão emergindo em uma sociedade dinâmica. Finalmente, a contribuição da pesquisa qualitativa ocorre na medida em que identifica a diferença entre os ambientes produzindo resultados com respeito e qualificando as ações da Faculdade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação superior no Brasil tem enfrentado desafios significativos em relação à permanência dos estudantes. De acordo com Nunes (2016), a formação continuada dos professores da educação superior em tecnologia impulsiona o desenvolvimento pedagógico na IES. Mas é importante considerar que as instituições, por meio da avaliação institucional, possuem uma ferramenta extremamente diferenciada para as ações futuras da Faculdade. Para o MEC / INEP (2004), a avaliação institucional é coordenada pela CPA, a qual também está inserida no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial.

Na Faculdade Senac Pernambuco, a CPA possui grande expertise na aplicabilidade dos questionários de avaliação institucional. Em 2019, ficou com conceito 5 no MEC, conceito máximo do reconhecimento do curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos da Unidade Vinculada do Senac Caruaru. De acordo com Neto e Andrade (2017), a avaliação deve ser formativa e emancipatória, refletida como um simulador de desempenho. Importante ressaltar que a Coordenação de Avaliação Institucional é mesma que Preside a CPA, promove ações que envolve toda a comunidade acadêmica. Para o MEC (2008), a educação superior integrada com o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Para o Sistema S essa citação corrobora para a natureza da educação tecnológica; é um ganho, pois, de fato, compreender a importância da inovação no ensino superior para o processo de avaliação institucional realizado pela CPA é algo que acontece de forma planejada e em conjunto com setores estratégicos como a Gerência de Comunicação – GERCOM, o Setor de Tecnologia da Informação – TI, o Setor de Regulação, as Unidades Vinculadas do Senac Caruaru e Petrolina e a Direção da Faculdade. Na opinião de Coelho e Oliveira (2010), a avaliação institucional é um compromisso com a construção do conhecimento profissional. Ou seja, ela deve estar atrelada às necessidades institucionais e ao mercado, todos, na IES, precisam conhecer os processos, entender os porquês da participação e do envolvimento da comunidade acadêmica como um todo.

Para tanto, podemos enaltecer os aspectos atitudinais que podem corroborar para a atuação do discente no mercado de trabalho e propor melhorias comportamentais acerca das demandas de trabalho. Especialmente em tempos de muitas doenças psicossomáticas, a preocupação com os alunos deve ser maior. Some-se a isto a necessidade da presença cada vez maior do apoio psicopedagógico. De acordo com Fava (2018), a inteligência emocional está provocando um definhamento do emprego no modelo tradicional. Considerando a afirmação do teórico, podemos afirmar que fatores emocionais bem resolvidos, são diferenciais para o profissional, especialmente porque em relação à tecnologia, o que difere o ser humano dos robôs é o aspecto comportamental, as relações, a inteligência emocional e como lidar com situações de conflito e desafiadoras. Como aponta Eloi (2015), a avaliação institucional de qualidade se preocupa com os processos educativos voltados para os recursos humanos da IES: docentes, discentes, técnicos administrativos e coordenadores de curso. De acordo com Longo (2017), as relações humanas sempre estiveram em primeiro plano. Ou seja, não há como dissociar o emocional das atividades profissionais e a inovação está aí. Portanto, promover ações que permeiam o fortalecimento e a importância da inovação no ensino superior para o processo de avaliação institucional realizado pela CPA é uma ação estratégica significativa para a promoção do desenvolvimento pedagógico, comportamental e de crescimento de carreira dos estudantes. Para tanto, foi elaborado um Modelo Disruptivo na Avaliação Institucional do Ensino Superior (Figura 1) que permite ver, de forma objetiva, os pilares que compõe a CPA da Faculdade Senac Pernambuco.

Figura 1 – Modelo Disruptivo na Avaliação Institucional do Ensino Superior



Fonte: Própria autora

De acordo com Bauman e Leoncini (2018), o desenvolvimento humano tem um papel importante e continuará tendo no futuro próximo em função da nova tecnologia da comunicação, mediada como sua crucial condição facilitadora. Além disso, o papel social é o grande diferencial nas relações, na qualidade do trabalho e na condução dos processos que visam uma aprendizagem significativa na educação superior. Na opinião de Meira (2013), a combinação de educação e oportunidade resulta em esperança, algo mágico na vida das pessoas, comunidades ou países. Portanto, o papel avaliativo reforça a sua marca quando detém informações que promovam a contínua melhoria do trabalho que é realizado na IES, o qual busca mudança de vida, realização de sonhos e o crescimento pleno do indivíduo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, podemos concluir que o melhor caminho para um percurso avaliativo exitoso em uma instituição de ensino superior é por meio da compreensão dos documentos do MEC, com a implementação da inovação para o processo de avaliação institucional com a coordenação da CPA. Além disso, traçar objetivos que permitam uma análise dos aspectos atitudinais, corroborando a atuação do discente no mercado de trabalho para a promoção da relevância na melhoria comportamental, pensando nas demandas de trabalho e especialmente nas relações que se estabelecem. Sendo assim, concluímos que inovação no ensino superior é um diferencial para o processo de avaliação institucional realizado pela CPA. E finalmente, como contribuição para futuros trabalhos, deixamos a seguinte pergunta de pesquisa: até que ponto o instrumento de avaliação institucional dos cursos de graduação presencial do MEC contempla o apoio psicopedagógico com a afetividade necessária para se obter efetividade nas demandas importantes quanto aos aspectos comportamentais existentes nas instituições de ensino superior?

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito e ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **Avaliação de impactos: da teoria à práxis**. Recife: Editora: UFPE, 2016.

BALZAN, Newton Cesar e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 5ª Edição, São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª Edição, São Paulo: Edições, 2016.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13ª Edição, Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Zygmunt e LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos.** 1ª Edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAMARGO, Fausto e DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

COELHO, Ana Cláudia Cohen e OLIVEIRA, Maria Luisa Lopes. **Novo guia de avaliação de desempenho docente.** 1ª Edição, Editora: LDA, (2010).

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3ª Edição, Porto Alegre: Penso, 2014.

ELOI, Merilande. **Avaliação Institucional no Campo dos Institutos Federais: uma proposta para atendimento da educação profissional técnica.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Educação Superior: um olhar sobre a docência na graduação de tecnólogos.** 1ª Edição, Curitiba: Appris, 2016.

INEP, MEC. **Avaliação In Loco. Glossário do Instrumento de Avaliação Externa.** 4ª Edição, 2019.

LONGO, Rafael. **O livro dos negócios.** 2ª Edição, São Paulo: Globo Livros, 2017.

MEC. **Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica e Graduação Tecnológica.** 7ª Edição, Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MEC, INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Lei no 10.861, 2004.

MEHLECKE, Querte Teresinha e PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Inovações pedagógicas e coreografias didáticas: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas.** São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

MEIRA, Silvio Lemos. **Novos negócios inovadores de crescimento empreendedor no Brasil**. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

NETO, Elias Roma e ANDRADE, Renata. **Avaliação do Ensino Superior**: como fazer e como aplicar na gestão da instituição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior**: da concepção à regulamentação. 5ª Edição, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2009.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo, REGO, Lúcia Lins Browne e MACIEL, Maria. **Autogestão da capacitação docente**: avaliação da experiência de Pernambuco. Brasília: UNESCO, Brasil: Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco, 2003.

AVALIAÇÃO INTERNA NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA FLORESTAL DA UFRPE

Isabelle Meunier

1. INTRODUÇÃO

O processo de avaliação nas universidades brasileiras conta com referências teóricas importantes, relatados na bibliografia especializada, que servem de farto material para reflexão e como fundamento aos programas de avaliação educacional em vários níveis. Esses elementos para discussão e entendimento ajudam a agir com mais segurança nas iniciativas no gênero, reduzindo as chances de insucesso por problemas metodológicos ou associados à própria concepção do programa de avaliação e seus paradigmas norteadores. Por outro lado, a participação efetiva de todos os envolvidos é um elemento essencial, impossível de ser compensada apenas pelo rigor metodológico ou pelo apuro teórico.

A avaliação interna, realizada no âmbito dos departamentos acadêmicos, além de proporcionar elementos concretos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, ajuda a formar aquilo que chamamos de *cultura avaliativa*. Embora esse termo possa propiciar interpretações inadequadas — fazendo supor a avaliação como fim e não como meio — parece não haver dúvidas que é necessário romper com temores e má interpretações em relação ao processo avaliativo.

Nunca é demais, ao tratar do assunto da avaliação no ambiente universitário, enfatizar a importância do processo avaliativo como instrumento para melhoria e aperfeiçoamento do seu objeto-alvo, seja ele representado por alunos, professores, programas ou sistemas educacionais. Mas, ao mesmo tempo, não se pode negar as contradições inerentes ao processo e seus reflexos por vezes negativos no seio da própria instituição. No entanto, estas contradições não descredenciam ou inviabilizam a prática avaliativa; ao contrário, impõe-nos desafios concretos e compromissos frente aos princípios norteadores do processo avaliativo: legitimidade, participação, integração, não punição ou premiação, compromisso, continuidade e sistematização (KIPNIS, 1991 *apud* SGUISSARDI, 1997).

É interessante observar que, não raro, referimo-nos a qualidade de ensino, sem nos darmos conta das dimensões de qualidade que podem estar envolvidas no ensino, na prática docente como todo ou na dinâmica de funcionamento de um programa, curso ou instituição. Ao se falar de avaliação do processo

ensino-aprendizagem, é comum associar imediatamente a ideia de avaliação do trabalho docente ou, mais restritamente, do diagnóstico do comportamento do professor e suas habilidades em empregar estratégias de ensino consideradas eficazes à aprendizagem dos alunos em disciplinas específicas. Essa avaliação é comumente realizada para ajudar os professores a melhorar e contribuir para a tomada de decisões de gestores e alunos.

Refletindo-se sobre as concepções em torno das características, importância e objetivos de um processo de avaliação, parece consensual se admitir que para se avaliar não basta descrever, diagnosticar ou medir. É preciso julgar o objeto avaliado, contrapondo a situação encontrada em relação à esperada.

Esse capítulo busca relatar, sucintamente, iniciativas desenvolvidas nos últimos 30 anos, no Departamento de Agronomia e, em sequência, no Departamento de Ciência Florestal da UFRPE, para fortalecer a cultura da avaliação interna e buscar usar as informações como forma de melhorar o trabalho docente.

2. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DOCENTE NO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA FLORESTAL

A primeira iniciativa de avaliação interna que deu origem ao Avalia DCFL ocorreu, ainda, no Departamento de Agronomia, que abrigava, até 1993 a Área de Florestas, hoje Departamento de Ciência Florestal (DCFL), em 1989, iniciativa do diretor à época, Prof. José Antônio Aleixo de Silva. A avaliação docente era realizada por meio de questionários respondidos por estudantes de todas as turmas dos cursos de graduação atendidos pelo departamento. Essa avaliação tinha os resultados divulgados e resultou, inclusive, na realização de curso de atualização didática, promovido em conjunto com o Departamento de Educação da UFRPE, do qual participaram todos os professores do Departamento de Agronomia.

Com o desmembramento do DCFL, a avaliação só foi retomada em 1999, na forma de um trabalho monográfico da Profa. Isabelle Meunier, resultado de curso promovido pela Cátedra Unesco de Educação a Distância da Universidade de Brasília. Além da oportunidade criada pela necessidade de reforma curricular no curso e da demanda dos alunos, a realização do trabalho foi motivada pela convicção dos professores do Departamento de Ciência Florestal de que a avaliação é um instrumento útil ao ensino e deve fazer parte da prática docente.

Na Avaliação do Curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal Rural de Pernambuco (MEUNIER, 1999), trabalhou-se com variados instrumentos para descrever e analisar diferentes dimensões do curso de Engenharia Florestal. No que se refere à prática docente, um dos resultados interessantes surgiu de diálogos em grupo de enfoque (focal group), buscando conceituar o bom ensino e o

bom professor. Os estudantes participantes do grupo, alunos do sexto ao décimo período do curso, foram convidados a escrever um texto sobre o bom professor, onde relacionaram todas as qualidades identificadas em diversos professores que já tinham tido, sendo definido o seguinte perfil de um **bom professor**:

O bom professor deve ser pontual, responsável nos seus compromissos e cobrar atitudes semelhantes dos seus alunos. Deve apresentar bom domínio do conteúdo lecionado e expor com facilidade os seus conhecimentos e experiências, expressando-se com clareza e objetividade. Ao conduzir suas ações de ensino, deve adotar variados métodos e técnicas, e não exclusivamente as aulas expositivas. As atividades extra-classes são consideradas muito positivas para a aprendizagem.

O bom professor deve ser capaz de dar exemplos de aplicação do conteúdo e demonstrar suas inter-relações com outras disciplinas. É importante contextualizar os conteúdos e o professor deve manter-se permanentemente atualizado e participante dos fatos relacionados à sua área de conhecimento. Além disto, o bom professor deve manter sempre atitudes de estímulo à criatividade e aos questionamentos dos alunos.

O bom professor expressa o amor ao que faz e o prazer que transmite ao ensinar. Em relação aos alunos, o bom professor deve ser justo, valorizar conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes e, além de tratá-los com atenção e respeito, apresentar-se como um amigo paciente e compreensivo, disponível para criticar e opinar não apenas nos momentos das aulas. O bom professor cultiva a capacidade de ouvir e entender os alunos e de reformular seus métodos de ensino em função das necessidades das turmas. Quanto às avaliações, devem ser bem elaboradas e realizadas através de instrumentos variados.

Em um processo de avaliação, os melhores resultados são conseguidos com o emprego de técnicas múltiplas de obtenção de informações. Nesse contexto de múltiplos métodos e técnicas de avaliação, as classificações feitas pelos alunos constituem um tipo específico de avaliação, empregando formulários com afirmações e uma escala de respostas, das quais o aluno assinala apenas uma, conforme seu julgamento. É interessante perceber que, nesse método, os discentes são fontes de dados e não avaliadores propriamente ditos, e cabe aos avaliadores a interpretação do conjunto de respostas.

Na avaliação de 1999 do curso de Engenharia Florestal adotou-se um questionário elaborado e proposto ao conjunto de professores. Como uma avaliação de todos os docentes do curso seria uma atribuição institucional e deveria

ser precedida por amplos debates e entendimentos, decidiu-se iniciar o processo no Departamento de Ciência Florestal (DCFL), responsável pela maior parte da formação do engenheiro florestal egresso da UFRPE.

A iniciativa de se aplicar os questionários foi apresentada ao diretor do DCFL, acatada por ele e posta em discussão em reunião departamental, obtendo a aceitação de todos os docentes. O questionário adotado constou de 24 questões de múltipla escolha, sendo 15 referentes a atitudes e comportamentos do professor e 9 sobre a disciplina e seu desenvolvimento, mais 3 questões discursivas e 3 últimas, solicitando a atribuição de conceitos de 0 a 4 ao professor, à disciplina e ao próprio aproveitamento (Apêndice A).

Os questionários foram aplicados durante o período da aula da disciplina avaliada, mediante consentimento do professor responsável, que se retirava da sala durante o preenchimento. A Presidente da Comissão de Ensino do DCFL e a secretária do departamento, nestas ocasiões, forneceram as informações necessárias às turmas, principalmente garantindo o anonimato das respostas e que as análises e a divulgação de resultados só se dariam após o término do semestre.

Após a entrega dos formulários, os dados foram apurados, calculando-se para cada professor, os escores correspondentes a cada um dos itens. O cálculo do escore E foi feito pela expressão $E = \frac{4n_a + 3n_b + 2n_c + n_d}{n}$, para os itens 1, 2, 7, 8, 11, 14 e 15 e $E = \frac{4n_a + 2,5n_b + n_c}{n}$ para os itens 5, 6, 9, 10, 12 e 13, sendo n o número total de respostas e n_a , n_b , n_c , n_d os números de menções às alternativas a, b, c e d, respectivamente. As respostas aos itens 3 e 4 foram avaliadas apenas calculando-se as porcentagens de Sim e de Não. Para interpretação dos escores, foi estabelecida uma escala de valoração, de 1 (péssimo) a 4 (ótimo).

Na parte do formulário referente às disciplinas, foram calculadas as porcentagens obtidas por cada alternativa, em cada item. As opiniões e sugestões feitas por escrito foram transcritas em uma ficha única para cada professor e avaliadas quanto ao conteúdo, registrando-se principalmente aquelas mais frequentes ou reveladoras.

Foi também realizado um estudo de correlação entre os itens, incluindo aí as respostas às três últimas questões, apresentadas em forma de nota ou conceito.

Nessa oportunidade, foram obtidos 154 questionários respondidos (62,3% do total de matrículas), referentes a 21 turmas do Departamento de Ciência Florestal, de 20 diferentes disciplinas, ministradas por 13 professores.

O tempo para preenchimento dos formulários variou de 20 a 40 minutos. É importante registrar que o índice de devolução foi de 100%, mesmo tendo-se esclarecido que a entrega era facultativa. Dos 13 professores avaliados, 10 tiveram 10 ou mais questionários respondidos, considerado como o limite mínimo para o número de atribuidores de conceito para atingir a confiabilidade adequada (CASHIN, 1995).

Avaliou-se que em turmas pequenas, as escalas de classificação têm sua validade comprometida e podem não fornecer o detalhamento necessário para a autoavaliação do professor. Nestes casos, seria interessante a adoção de outros métodos como discussões em grupo de enfoque ou entrevistas, também válidos para turmas maiores. É importante, no entanto, não se confundir estes métodos com simples conversas informais que podem, apesar de contribuírem para o melhor entrosamento entre professores e alunos, dar ideias distorcidas sobre o ensino por enfatizarem sistematicamente determinado aspecto do docente ou disciplina, positivo ou negativo, e privilegiarem as opiniões de determinados alunos, mais desinibidos e participantes, em detrimento daqueles mais tímidos e introvertidos. Para a adoção destes métodos deve-se ter, da mesma forma que na preparação de um questionário, claramente definidos os objetivos da avaliação e os aspectos que serão abordados, e o processo deve ser coordenado por pessoa que mereça a confiança da turma e do professor.

Os resultados obtidos permitiram identificar um bom nível pedagógico no Departamento de Ciência Florestal, onde os alunos reconheceram o mérito dos professores quanto com a falta de participação, foi a falta de atividades práticas, sejam em campo ou em laboratórios, visitas técnicas e excursões.

As disciplinas foram, em geral, consideradas importantes, com objetivos claros e relevância para a formação profissional. Os itens com um número de descontentes mais expressivo foram aqueles relativos à avaliação.

Aparentemente, as qualidades que os alunos mais identificam nos bons professores são dinamismo e entusiasmo, clareza, planejamento e boa didática (competência pedagógica), atualização e competência técnica (conhecimento sobre o assunto ministrado) e compreensão, paciência e abertura ao diálogo (representando o entrosamento com os alunos, a empatia).

Após a divulgação do relatório, as fichas individuais dos docentes foram encaminhadas a eles, ficando a Comissão de Ensino encarregada de dirimir dúvidas e dar sugestões para a solução de problemas identificados, seguida de reunião plenária de docentes para discussão dos resultados.

O relatório relata também a percepção de uma certa *ansiedade* por parte dos alunos em relação à avaliação, que pode estar expressando não a simples vontade de participar, mas o anseio de ser ouvido em suas reclamações. Na verdade, a avaliação do ensino não deve ser um momento de reclamações (embora possa contê-las) nem de laureação (embora deva reconhecer méritos). Esta ansiedade dos alunos pode ocorrer devido a inexistência de meios de participação dos estudantes no processo pedagógico, fazendo-os passar a se considerarem como meros depositários de conceitos, esperanças e decepções. As participações nos Conselhos Técnicos Administrativos dos departamentos ou de Coordenação Didática dos cursos, através de representantes, não satisfazem a necessidade de *serem ouvidos*, até porque têm caráter por demais burocrático e formal, e ali não se discutem temas pedagógicos. O relatório apresentado, além de se procurar discutir métodos, técnicas e instrumentos para a avaliação do ensino no departamento, propôs a criação de um serviço de ouvidoria, com poderes efetivos para analisar as reclamações e tomar as providências necessárias.

Concluindo, o trabalho enfatizou a necessidade de tomar iniciativas concretas diante da avaliação (e a partir dela), para que realmente se reflita em crescimento profissional e pessoal dos docentes e em melhoria do ensino, criando oportunidades para desenvolver novas atitudes, comportamentos e métodos, afastando o processo avaliativo do caráter punitivo, discriminatório e parcial que tanto aparece associado a essas iniciativas.

3. INICIATIVAS ATUAIS DE AVALIAÇÃO INTERNA NO DCFL – AVALIA DCFL

As experiências aqui relatadas foram fundamentais para ajudar na compreensão da importância da avaliação e seus desafios, mas não tiveram a necessária continuidade por não contar com pessoal especialmente designado para aplicação de questionário, apuração e interpretação de resultados. Seguiram-se iniciativas institucionais, com a constituição da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE, por volta de 2004, e novas discussões sobre formas de avaliação interna, e o DCFL passou a disponibilizar questionários para docentes que desejassem fazer a autoavaliação na sua disciplina.

O processo de avaliação denominado Avalia-DCFL foi estabelecido após proposição da Comissão de Ensino do DCFL e discussões em reunião plenária do Departamento em maio de 2016, seguindo-se daí a abertura de processo e encaminhamento à apreciação do Conselho Técnico Administrativo do DCFL. Em reunião do Pleno Departamental, decidiu-se implementar o processo no semestre em curso, mesmo sabendo do risco de não contemplar todas as disciplinas ofertadas, dada a exiguidade de tempo.

O questionário foi analisado e aprovado na reunião plenária do DCFL, constituindo-se de 37 questões, distribuídas em três focos de avaliação: a disciplina (15 questões), o professor (15 questões) e a autoavaliação do estudante (7 questões) (Apêndice B).

O questionário, com o atual formato, foi aplicado nos semestres 2016.1 e 2017.1. No primeiro semestre de 2016, foram ofertadas pelo DCFL 43 disciplinas integrantes da matriz curricular do Curso de Engenharia Florestal, sem considerar o Estágio Supervisionado Obrigatório e o Trabalho de Conclusão de Curso, com 576 matrículas. Conduziu-se o processo de avaliação, em caráter experimental, entre os dias 2 e 14 de julho, com a avaliação de 31 disciplinas (72,1%), envolvendo 17 professores dos 20 professores¹. Algumas disciplinas não foram avaliadas por já terem ocorridos as últimas avaliações de aprendizagem, com posterior dispersão das turmas.

Foram registradas 441 matrículas nas 31 disciplinas avaliadas, obtendo-se respostas de 70,3% de respostas, percentual que variou de 33,3 a 100,0% nas turmas pesquisadas. Em relação ao total de matrículas, o percentual de retorno foi de 53,8%.

Já no primeiro semestre de 2017 foram aplicados questionários em turmas de 37 disciplinas, sendo 36 do DCFL, com uma delas ofertada em duas turmas ao Curso de Agronomia, e uma disciplina do Departamento de Ciência Sociais, incluída por solicitação da professora ministrante. O percentual geral de respostas foi de 79%, mas apenas aquelas turmas com mais de 3 respondentes foram consideradas nas análises.

Foram calculados os Índices de Satisfação para cada um dos itens (Expressão 1), seus valores gerais para Disciplina e Professor (Expressão 2) e Escore de Autoavaliação (Expressão 3).

$$IS(\%) = \frac{2n_{(2)} + n_{(1)}}{n} * 50 \quad \text{Expressão 1}$$

$$IS(\%) = \frac{2n_{(2)} + n_{(1)}}{15n} * 50 \quad \text{Expressão 2}$$

$$AA(\%) = \frac{2n_{(2)} + n_{(1)}}{7n} * 50 \quad \text{Expressão 3}$$

IS = índice de Satisfação

AA = escore de Autoavaliação

n = número de respondentes

n(2) = número de respostas positivas (concordância/satisfação - ☺)

n(1) = número de respostas regulares (concordância parcial/satisfação parcial ☺)

¹ Um dos professores leciona apenas uma disciplina optativa ao curso de Engenharia Florestal.

No ano de 2017, quando avaliadas características de professores, 76,5% dos docentes alcançaram Índices de Satisfação superior a 80%, com média 85,01%.

Os pontos mais positivos identificados pelos estudantes foram domínio do conteúdo, assiduidade, apresentação de exemplos do conteúdo nas diversas áreas da Engenharia Florestal e cumprimento dos horários das aulas (IS > 88%). Os itens que obtiveram valores mais baixos foram capacidade de motivar (73,6%) e adoção de técnicas e recursos didáticos apropriados à aprendizagem (75,4%).

Em relação às disciplinas, os itens que apresentaram Índices de Satisfação inferiores a 80% foram: organização dos conteúdos (79,0%); métodos e instrumentos de avaliação (79,0%); *feedback* das avaliações (74,9%); metodologia de ensino utilizada (73,0%) e condições físicas para desenvolvimento das atividades (63,3%). De uma forma geral, pode-se considerar esses aspectos como os mais preocupantes, exigindo reflexões a respeito por parte de todos os professores. Por outro lado, o instrumento permite identificar em quais disciplinas forma identificados problemas, permitindo ações específicas junto aos professores, após a discussão dos resultados na Reunião Pedagógica do Departamento.

Os escores médios da Autoavaliação variaram de 57,5 a 89,6%, com média 79,4%. O item pior avaliado foi o relativo a iniciativa de tirar dúvidas consultando o(a) professor(a) fora do horário de aula.

Em relação à avaliação anterior (2016.1), ampliaram-se os números de turmas e de estudantes envolvidos. Por outro lado, a *performance* de disciplinas e professores apresentou uma leve queda que, embora deva ser discutida e analisada sob diferentes pontos-de-vista, parece estar particularmente associada a duas disciplinas nas quais devem ter ocorrido problemas específicos, pelo menos em uma delas relacionados à avaliação da aprendizagem, já que os menores Índices de Satisfação foram atribuídos ao *feedback* das avaliações (possibilidade de identificar e corrigir erros) (IS = 4%) e aos próprios métodos e instrumentos de avaliação (IS = 15%), além da metodologia adotada (IS = 8%) e as condições físicas para aulas práticas (IS = 15%).

O instrumento de coleta de dados foi novamente aplicado em 2018, mas não foi possível concluir a apuração dos dados, pela inexistência de pessoas com tempo disponível para esse trabalho. Embora a prática tenha sido incorporada às atividades do DCFL, não se pode afirmar que os professores a tenham previsto nos seus planos de ensino, havendo casos de não aplicação dos questionários ou aplicação no final do período, quando grande parte dos alunos já não frequentam a disciplina por já terem conseguido aprovação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do trabalho docente não é um tema de fácil abordagem, embora se possa encontrar boas referências teóricas e vários exemplos práticos, com diferentes características. A avaliação de professores pelos estudantes é capaz de delinear apenas uma parte da atividade docente, mas que tem uma importância fundamental por representar o reflexo de suas atitudes e práticas no ambiente onde o docente coordena o processo ensino-aprendizagem.

A escala de classificação tem facilidades de aplicação e organização de resultados, mas exige uma concepção clara das dimensões a serem abordadas no instrumento de coleta de dados. Os resultados obtidos podem servir a auto-avaliação e avaliação interna do departamento, mas precisam ser vistos como dados a serem interpretados. Por outro lado, apesar de desejável, a adoção de um instrumento de avaliação como o questionário do Avalia DCFL pode reduzir as possibilidades de uso de outros métodos e técnicas de avaliação, igualmente valiosos e capazes de ajudar na percepção do conjunto do trabalho docente e de seu reflexo na qualidade de ensino do curso e da instituição.

É importante que as Comissões de Ensino departamentais tenham como objeto de trabalho o estudo e o desenvolvimento de processos avaliativos e cooperem para que essa discussão inclua os demais docentes, discentes e técnicos, inclusive porque os professores são os responsáveis pelo maior e mais frequente processo de avaliação no ambiente universitário — as avaliações de aprendizagem — e nem sempre estão preparados para isso.

REFERÊNCIAS

CASHIN, W. E. Students ratings of teaching. **Idea paper**, Kansas, n. 32. 1995.

MEUNIER, I. M. J. **Avaliação do curso de Engenharia Florestal da Universidade Federal Rural de Pernambuco**: um projeto em construção. Recife, 1999. 64f. (Monografia de conclusão de curso de especialização) – Especialização em Avaliação – Faculdade de Educação/Cátedra Unesco de Educação à Distância – Universidade de Brasília, 1999.

SGUISSARD, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARD, V. (org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. São Paulo: Autores Associados, 1997. p.42-70.

APÊNDICE A

FICHA DE AVALIAÇÃO POR PROFESSOR/DISCIPLINA

CURSO DE ENGENHARIA FLORESTAL

DISCIPLINA:

PROFESSOR:

Data:

O professor, ao longo do semestre:

1. Foi assíduo

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

2. Foi pontual

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

3. Planejava bem as aulas

- a. Sim
- b. Não
- c. Não sei informar

4. Apresentou "plano de ensino"

- a. Sim
 - b. Não
 - c. Não sei informar
5. Demonstrou dominar bem o conteúdo
- a. Sim
 - b. Em parte
 - c. Não
 - d. Não sei informar

6. Conseguiu motivar os alunos

- a. Sim
- b. Algumas vezes
- c. Não
- d. Não sei informar

7. Estimulou a participação dos alunos em sala de aula

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

8. Foi claro nas explicações

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

9. Comunicava-se com facilidade

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

10. Fez questão de que os alunos aprendessem e compreendessem

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

11. Estava a disposição dos alunos para ajudá-los individualmente

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

12. Demonstrava entusiasmo pelo ensino

- a. Sim
- b. Algumas vezes
- c. Não
- d. Não sei informar

13. Indicava com clareza que matéria cairia nos testes

- a. Sim
- b. Algumas vezes
- c. Não
- d. Não sei informar

14. Dava aos alunos informações adequadas sobre seu aproveitamento

- a. Sempre
- b. Frequentemente
- c. Raramente
- d. Nunca

15. Apresentava exemplos de aplicação do conteúdo

- a. Sempre
 - b. Frequentemente
 - c. Raramente
 - d. Nunca
-
-

Sobre a disciplina:**1. Seus objetivos ficaram claros?**

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

2. Ficou clara a sua importância para a sua formação profissional?

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

3. Os materiais didáticos adotados foram úteis?

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

4. As técnicas de ensino foram adequadas?

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

5. A carga horária foi:

- a. Adequada ao conteúdo
- b. Exagerada, com tempo desperdiçado
- c. Insuficiente para o programa

6. Os métodos de avaliação (provas, trabalhos, projetos, etc) foram relevantes e representativos da totalidade dos conteúdos?

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

7. Após a avaliação, os alunos foram informados dos erros cometidos e orientados para superá-los?

- a. Sim
- b. Às vezes
- c. Não
- d. Não sei informar

8. As notas obtidas corresponderam a sua aprendizagem?

- a. Sim
- b. Em parte
- c. Não
- d. Não sei informar

9. Qual a quantidade de conteúdo aprendido na disciplina?

- a. Totalidade
- b. Grande parte
- c. Pequena parte
- d. Nada

11. Aponte as qualidades desta disciplina e/ou professor; tente ser específico e dê exemplos.

12. Aponte os defeitos desta disciplina e/ou professor; tente ser específico e dê exemplos.

13. Que mudanças você recomendaria para esta disciplina e/ou professor(a)? Tem mais algum comentário a fazer?

Agora, para finalizar, responda as questões abaixo utilizando a escala de notas de 0 a 4 , conforme a seguinte correspondência:

- 0 = PÉSSIMO
- 1 = RUIM
- 2 = REGULAR
- 3 = BOM
- 4 = ÓTIMO

14. Você atribuiria qual nota a este(a) professor(a)?

15. E à disciplina?

16. Qual a nota que você atribuiria ao seu aproveitamento na disciplina?

APÊNDICE B

Prezado estudante:

O Departamento de Ciência Florestal da UFRPE está reimplantando seu sistema de avaliação do trabalho docente e de disciplinas. Por favor, responda o questionário a seguir pois sua opinião, expressa de forma sincera e verdadeira, será muito importante para aperfeiçoarmos o próprio instrumento de coleta de dados, assim como servirá para as deliberações da revisão do Plano Pedagógico do Curso de Engenharia Florestal, sob a responsabilidade da Coordenação do Curso e do Núcleo Docente Estruturante.




Desde já agradecemos a boa vontade e a paciência.




Responda, por favor, apenas marcando um X na quadricula da coluna ☺ se você concorda com a afirmativa; marque na coluna ☹ se você concorda parcialmente (ou está parcialmente satisfeito ou, ainda, se se trata de fato que ocorre eventualmente ou merece a avaliação como "regular") e ☹ se discorda ou se se considera insatisfeito em relação a esse aspecto. Caso a questão não se aplique ou você não saiba respondê-la, escolha a opção (?)

Disciplina:.....**Professor:**.....

I) Sobre esta disciplina, posso dizer que	☺	☹	☹	?
1. Os objetivos da disciplina foram apresentados pelo(a) professor(a).				
2. Compreendo a importância da disciplina para minha formação profissional.				
3. Os objetivos da disciplina estão sendo alcançados.				
4. O conteúdo abordado na disciplina é adequado aos objetivos do curso.				
5. A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão.				
6. O Plano de Ensino foi entregue no início do semestre, com todas as informações sobre o conteúdo da disciplina, as atividades e a bibliografia recomendada.				
7. O Plano de Ensino está sendo seguido e tem ajudado no acompanhamento das atividades				
8. A metodologia utilizada na disciplina favoreceu a aprendizagem.				

9. Todo o conteúdo do programa da disciplina está sendo estudado.				
10. Os métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados são adequados.				
11. A avaliação da aprendizagem, na disciplina, é compatível com os conteúdos estudados.				
12. Os resultados das avaliações da aprendizagem são comentados em sala, permitindo identificar e corrigir os erros cometidos.				
13. A disciplina permite identificar a relação entre teoria e prática.				
14. As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas práticas.				
15. As fontes de consulta são atualizadas, disponíveis e adequadas aos conteúdos estudados.				

II) Sobre o(a) professor(a), posso afirmar que ele/ela				?
1. É assíduo(a).				
2. Cumpre os horários das aulas (início e término).				
3. Demonstra ter planejado bem as aulas.				
4. Parece dominar bem o conteúdo.				
5. Consegue motivar os alunos.				
6. Estimula a participação dos alunos em sala de aula.				
7. Suas explicações são claras.				
8. Mantém boa comunicação com a turma.				
9. Esforça-se para que os alunos compreendam e aprendam.				
10. Está à disposição dos alunos para ajudá-los.				
11. Demonstra entusiasmo pelo ensino.				
12. Indica com clareza os assuntos e as formas de avaliação.				
13. Fornece aos alunos informações adequadas sobre seu aproveitamento.				
14. Apresenta exemplos de aplicação do conteúdo nas diversas áreas de Engenharia Florestal.				
15. Adota as técnicas e os recursos didáticos mais apropriados para a aprendizagem.				

III) Autoavaliação – Quais as minhas atitudes nesta disciplina				?
1. Estudo e faço as atividades (trabalhos, leituras, etc.) exigidas na disciplina.				
2. Ao iniciar a disciplina eu possuía a formação básica necessária para alcançar um bom desempenho.				
3. Tenho apresentado bom desempenho na disciplina.				
4. Sou assíduo(a) e pontual às aulas.				
5. Tenho boa participação nas aulas e nos trabalhos de grupo.				
6. Procuo estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos ou fatos já conhecidos.				
7. Procuo tirar dúvidas consultando o(a) professor(a) fora do horário de aula				

PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Cecília Nascimento Arruda
Claudyvanne dos Santos Nascimento Silva
Ceuline Maria Medeiros Santiago
Daniele Andrade da Cunha
Dayse Dutra Leite
Denilson Bezerra Marques

1. INTRODUÇÃO

Instituída no Brasil em 1965, a partir do parecer redigido por Newton Sucupira², a pós-graduação *stricto sensu* veio passando, nessas cinco décadas e meia, por um processo de consolidação, que envolve aspectos como regulação, fomento, avaliação, etc (CURY, 2005). No decorrer desse percurso, ao final da década de 1970, as agências governamentais passaram a considerar a necessidade de se realizar um acompanhamento sistemático dos cursos de mestrado e doutorado, visando a sua qualidade. Surge, nessa altura, o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sob incumbência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (VERHINE, 2020). Ao longo desse trajeto avaliativo, ocorreram inflexões e mudanças, de caráter conceitual e prático, nas formas de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado. Uma marca, contudo, da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, desde o seu início, tem sido o fato de ela ter se configurado como avaliação externa, delimitada e realizada com base em princípios e critérios estabelecidos pela agência governamental responsável.

Nesse sentido, contextualizamos, brevemente, a dinâmica de avaliação da CAPES, em seus diferentes formatos no decorrer do tempo. Inicialmente, a avaliação era realizada com uma periodicidade anual, a partir de dados enviados pelas universidades à CAPES. No resultado da avaliação, atribuía-se aos cursos — mestrados e doutorados separadamente —, conceitos que variavam entre A e E.

² Em 1965, Newton Sucupira era membro do então Conselho Federal de Educação (CFE), que por meio da Lei nº 9.131, de 25/11/1995, passou a se chamar Conselho Nacional de Educação (CNE). Newton Sucupira é conhecido como patrono da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Entretanto, naquele momento inicial, os resultados da avaliação ficavam restritos às agências governamentais. Com o decorrer do tempo, percebe-se que para surtir efeitos práticos na qualidade dos cursos, era necessário que eles tomassem conhecimento dos pontos verificados pela CAPES em relação ao seu desempenho. Assim, a agência passou a enviar relatórios de avaliação aos cursos avaliados, o que poderia reverberar em mudanças em suas práticas, a partir da observação dos pontos verificados na análise. Com o decorrer do tempo e as demandas da comunidade científica, os resultados da avaliação passaram a ser amplamente divulgados, o que possibilitou maior acompanhamento da evolução do desempenho dos cursos. A avaliação ganha nova periodicidade, passando a ser bienal (CAPES, 2019a).

Já no final da década de 1990, um novo modelo de avaliação é implementado, com um sistema de notas de 1 a 7. Nesse novo modelo, a avaliação passa a ser trienal e adota novo *modus operandi*, com a utilização do aplicativo Coleta de Dados – Coleta CAPES. Uma vez coletados os dados, eles passam a ser analisados com a participação direta da comunidade acadêmico-científica, por meio de consultores *ad hoc*, de acordo com as diversas áreas do conhecimento, constituindo a chamada “avaliação pelos pares”. Nessa sistemática, formulou-se uma ficha de avaliação comum a todas as áreas da CAPES, considerando inicialmente sete quesitos e posteriormente cinco quesitos de avaliação, independentemente das especificidades de cada área (CAPES, 2019a; VERHINE, 2020). No início da década de 2010, o processo de avaliação passa por novas mudanças, vindo a ser realizado em periodicidade quadrienal. A partir de então, foi implementada a Plataforma Sucupira, que funciona como ambiente digital para coleta de dados dos Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* (PPGs), e, também, como base nacional de dados disponíveis para consulta pública sobre a pós-graduação.

No momento atual, a sistemática de avaliação, seu modelo e concepção vêm passando por novas inflexões, suscitando questionamentos e reflexões. Nessa perspectiva, a CAPES vem sintetizando debates e propondo a reformulação do modelo de avaliação, considerando, sobretudo, dois eixos importantes:

- a. uma perspectiva multidimensional de avaliação, que vem sendo discutida no meio acadêmico-científico, considerando cinco dimensões interrelacionadas (Formação de Pessoal; Impacto Social; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Internacionalização).
- b. uma proposta de avaliação que inclui e promove a prática da autoavaliação pelos PPGs.

Defrontadas com esses dois eixos e as mudanças que eles requerem, as instituições de ensino superior e seus programas de pós-graduação se encontram, no momento presente, diante do desafio de pensar, propor, implementar e desenvolver ações relacionadas à avaliação em seu próprio espaço interno. Considerando tal desafio e o focalizando — de modo específico para os objetivos deste capítulo — no eixo relacionado à autoavaliação, buscaremos analisar e tecer considerações sobre o percurso inicial de abordagem, do ponto de vista institucional, dos processos de autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa direção, estudamos aqui os modos pelos quais a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vem se inserindo no contexto das práticas de autoavaliação dos PPGs. Para tal inserção, nota-se como ponto de partida, a articulação entre a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG), instância diretamente envolvida nas ações relacionadas à PG *stricto sensu* e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), atuante nos temas relacionados à avaliação institucional. Considerando o histórico da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, mais especificamente, na UFPE — com o acompanhamento realizado pela ProPG e a atuação da CPA nos processos avaliativos da instituição —, é fundamental compreender o contexto em que a autoavaliação emerge como uma dimensão necessária e relevante na perspectiva institucional. Assim sendo, este capítulo busca responder à seguinte pergunta: como a autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo institucionalizada na Universidade Federal de Pernambuco?

Dessa forma, o objetivo principal do presente trabalho é analisar o processo de institucionalização da autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu* na UFPE. De modo mais específico, objetiva-se: a) identificar os normativos orientadores da autoavaliação para a pós-graduação; b) caracterizar os espaços de discussão e tomada de decisão envolvidos no processo; c) analisar os resultados obtidos pelos grupos de discussão e aprovados pelas instâncias deliberativas da UFPE.

2. METODOLOGIA

Por seu próprio caráter de vivência autorrefletida, o percurso metodológico do presente estudo se caracteriza como um relato de experiência, que se constrói a partir do modelo de pesquisa-participante, considerando que as pesquisadoras foram agentes no processo sobre o qual se debruça a pesquisa. Segundo Gil (2008), neste modelo, “o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo”, estando, no caso em tela, ambos imbricados pela experiência que é vivenciada, descrita, refletida e analisada.

Dessa forma, o trabalho também se classifica por seu delineamento como um estudo de caso, “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57). O objeto em questão, o processo de institucionalização da autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tem como lócus único de estudo a UFPE. As instâncias envolvidas no processo de institucionalização e que serão o enfoque deste relato são a ProPG e a CPA, cujos representantes compõem o grupo de trabalho que tem discutido a autoavaliação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Para descrever, discutir e analisar este processo de institucionalização e os seus resultados, até o momento, o relato de experiência incluiu a análise documental das diretrizes orientadoras da autoavaliação, a saber: a) Relatório de Autoavaliação da CAPES; b) Documento Norteador para o Processo de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UFPE e c) Resolução nº 19/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFPE). O uso da técnica de análise documental seguiu, dentro das técnicas de análise de conteúdo, o preconizado por Bardin (2009). Foram consultadas, ainda, as atas de reunião do Grupo de Trabalho sobre Autoavaliação da Pós-graduação da UFPE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando como necessidade o estreitamento do diálogo entre Autoavaliação e Pós-Graduação, a CAPES instituiu, em 04/07/2018, o Grupo de Trabalho de Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação (BRASIL, 2018). No ano seguinte, apresentou a deliberação das discussões provenientes desse GT através da publicação do *Relatório do Grupo de Trabalho de Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação*, elaborado com a finalidade de apresentar proposições para aprimorar o processo de avaliação da pós-graduação, ressaltando a necessidade do papel de relevância que deve ter a autoavaliação, na avaliação realizada pela CAPES. Propondo a estruturação de uma sistemática autoavaliativa, o Grupo de Trabalho da CAPES apresentou como sugestão:

(...) que a instituição, e especialmente o Pró-Reitor ou Vice-Reitor de Pós-Graduação, bem como as Comissões Próprias de Avaliação, sejam parte fundamental da promoção e desenvolvimento dos processos de autoavaliação da PG em cada universidade (LEITE et al, 2020).

Essa recomendação pautou o formato como a autoavaliação da pós-graduação vem sendo pensada, processada e conduzida na UFPE. Nesse sentido, com o entendimento da importância de articular os processos de autoavaliação da pós-graduação, a ProPG e a CPA iniciaram um percurso de aproximação. Cada

uma a seu turno e sem interlocução, essas duas instâncias atuavam sobre aspectos relacionados à avaliação em sua esfera específica. Nesse novo cenário, ProPG e CPA passaram a promover discussões internas para tratar do tema, com ações iniciadas em fins de 2019. No intuito de delinear essa caminhada de articulação das duas instâncias, situaremos cada uma delas em seu contexto específico, assim como conjuntamente, conforme os tópicos a seguir.

3.1.A Pró-Reitoria de Pós-Graduação - ProPG

Nesse relato acerca do processo de institucionalização da autoavaliação da pós-graduação, é fundamental salientar o momento pelo qual a unidade institucional responsável por esse nível da Educação Superior veio passando. Em outubro de 2019, a atual gestão da universidade foi empossada para o interstício de quatro anos, reavivando conceitos basilares de mudança, união, democracia e excelência, assim como concebendo um modelo de construção coletiva e protagonismo da comunidade acadêmica. Nesse contexto, a então Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEAQ) passou por um processo de reformulação vindo a ser extinta, para dar lugar a duas novas pró-reitorias: a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPEAQI) e a ProPG. A esta, ficaram relacionados os PPGs em termos de estruturação, acompanhamento e avaliação. Integrada a esse momento de mudanças e reestruturações institucionais — de modo específico, no que toca à pós-graduação —, a nova pró-reitoria acompanhou as proposições que apontavam para mudanças e reestruturações no contexto da avaliação. Nesse sentido, acompanhou a publicação do Relatório de Autoavaliação da CAPES. A partir daí, entre outubro e novembro de 2019, iniciou os primeiros passos em direção à articulação com a CPA a respeito da autoavaliação da pós-graduação.

Impulsionada por um conceito de trabalho baseado no diálogo sistemático com os agentes da Universidade, em fins de 2019, a ProPG realizou três reuniões com as coordenações dos PPGs (em grupos organizados por notas), cujo objetivo era apresentar a nova gestão da pró-reitoria e discutir aspectos diversos sobre a pós-graduação na UFPE. Para cada uma dessas reuniões, a CPA foi convidada, esteve presente e foi referenciada como instância de acompanhamento do processo de autoavaliação. Iniciavam-se, assim, os primeiros movimentos de aproximação entre a ProPG, os PPGs e a CPA.

3.2. A Comissão Própria de Avaliação - CPA

Considerando que a ação da CPA não englobava, até então, a pós-graduação, sendo desse modo uma instância não conhecida por este público, buscamos situar e descrever a atuação da CPA/UFPE junto aos processos avaliativos realizados pela instituição. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado a partir da publicação da Lei nº 10.861/2004³, prevê a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior criem a CPA para direcionar o processo in-

³ A referida Lei tem por finalidade analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios.

terno de avaliação institucional (BRASIL, 2004). A autoavaliação institucional é um autorretrato em permanente processo de análise, que resgata sua função diagnóstica, identificando situações problemáticas, o que permite à instituição gerar mecanismos capazes de identificar e construir conhecimentos que lhe permitam aperfeiçoar a sua gestão acadêmica e administrativa e indicar alternativas para a sua superação, redirecionando as ações.

Com base nesse pressuposto e fundamentada na referida Lei do SINAES, a UFPE constituiu, por meio da Portaria nº 5.031, de 16/11/2017, sua CPA, atualizada de três em três anos, com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da Instituição. Neste contexto, a CPA coordena e acompanha a execução do processo de autoavaliação institucional, contribuindo para a construção e consolidação da cultura avaliativa na UFPE, mobilizando a participação efetiva da comunidade acadêmica a partir de ações contínuas de sensibilização e conscientização (LIVERA et al, 2019).

Como explicitado por Lawrence e Lorsch (1972), a avaliação organizacional deve possuir como característica o diálogo com o ambiente externo, dessa forma a autoavaliação da Instituição surge como um prognóstico de uma avaliação por órgãos reguladores. Portanto, a CPA na Instituição de Ensino Superior tem um papel fundamental também nas fases de planejamento e implementação de mecanismos avaliativos, etapas essas que quando são bem fundadas, facilitam a sistemática de avaliação. Nesse sentido, com o entendimento da importância de articular os processos de autoavaliação dos programas de pós-graduação com as instituições e com as comissões próprias de avaliação, a consequente demanda de acompanhamento de mais uma dimensão avaliativa institucional foi absorvida pela CPA/UFPE, que passou a promover discussões internas específicas para tratar do tema.

3.3. O diálogo entre a CPA e a ProPG

Chegando ao horizonte de ação tanto da ProPG quanto da CPA, a necessidade de pensar e desenvolver uma perspectiva institucional para o processo de autoavaliação dos PPGs — já sinalizada nas primeiras reuniões entre esses agentes, conforme mencionado nos tópicos anteriores — foi se introduzindo no curso das atividades planejadas pelas duas instâncias para o decorrer do ano de 2020. Inicialmente, a Coordenação da CPA realizou um trabalho de sensibilização para compor, internamente, um Grupo de Trabalho, que se responsabilizasse por tratar das questões referentes à pós-graduação em um formato mais focado. A formação inicial do GT de Autoavaliação da Pós-graduação, na CPA, contou com duas docentes, uma técnica em assuntos educacionais e o suporte da secretária executiva da Comissão. A primeira ação do GT-CPA foi o aprofundamento das leituras sobre os documentos disponíveis e o acompanhamento de seminários

realizados sobre a temática da autoavaliação, até aquele momento. O objetivo dos estudos iniciais do GT-CPA consistia na apreensão das informações principais sobre o tema, considerando a perspectiva da CAPES sobre o processo. Nesse âmbito, também foram registradas as primeiras interações entre a CPA e os programas de pós-graduação. Como exemplo dessa interação, um programa do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN)⁴ se reuniu com representantes da CPA em fevereiro de 2020 para dialogar sobre os procedimentos de autoavaliação e apresentar os instrumentos que estavam sendo elaborados.

É necessário notar, que naquele momento inicial, a relação entre CPA e ProPG se dava ainda em um nível mais geral e formal, dentro de suas especificidades, sem um delineamento nítido de ações conjuntas. Contudo, em março de 2020, houve uma progressão no percurso: a ProPG apresentou, em reunião com as coordenações dos programas de pós-graduação e com a CPA, um cronograma de ações relacionadas à autoavaliação dos PPGs, das quais se destacaram a elaboração, a apresentação e a implementação do formulário de autoavaliação, previstos para o primeiro semestre de 2020.

Com a sistematização das leituras e discussões realizadas e com a definição de um cronograma de ações, julgou-se necessário, dentro do GT-CPA, elaborar uma ação de caráter diagnóstico, que buscasse apurar o andamento do processo autoavaliativo, em específico, junto aos PPGs. Dessa forma, em março de 2020, foi realizado um levantamento dos endereços de e-mail de todos os programas para o envio de uma mensagem de consulta, objetivando apurar a condução dos processos de autoavaliação nos PPGs da UFPE. Do total de 95 programas, contudo, foi obtida uma baixa taxa de resposta. No entanto, considerando a vinculação dos programas de pós-graduação, as respostas recebidas representaram 54% do total de centros acadêmicos da universidade, indicando que essas informações poderiam subsidiar uma análise do processo como inicialmente objetivado.

Uma parcela dos programas respondentes reportou estar em etapa preliminar, de forma que nem todas as respostas obtidas apresentaram algum produto do processo de autoavaliação. No entanto, de posse das respostas, o GT-CPA estabeleceu um protocolo de análise das informações, identificando o programa, descrevendo e analisando os instrumentos e/ou documentos disponibilizados. Foram registrados enquanto ações dos PPGs: a) a composição de comissões; b) a elaboração de projetos de autoavaliação; c) a elaboração de instrumentos; d) a aplicação de instrumentos; e) análise dos resultados. A partir desse levantamento, foi possível verificar que o processo de autoavaliação nos PPGs da UFPE estava seguindo, até aquele momento, trajetórias heterogêneas, tanto no que se refere ao percurso quanto à velocidade na consecução das etapas.

⁴ O CCEN é um dos treze centros acadêmicos que constituem a Universidade Federal de Pernambuco, tanto do ponto de vista acadêmico quanto administrativo.

Considerando o avanço dos trabalhos realizados internamente pelo GT-CPA e as ações propostas pela ProPG, em seu cronograma de ações sobre autoavaliação, as duas instâncias se deparavam cada vez mais com a necessidade de estreitamento das relações, visando uma maior fluidez para as ações, que até aquele momento seguiam em paralelo. Uma sequência de reuniões presenciais, começou a ocorrer então, entre o GT-CPA e membros da ProPG, definindo-se que as questões referentes à autoavaliação passariam a ser discutidas a partir de um grupo de trabalho conjunto, cuja composição e atribuições estariam em construção, mas que teria uma natureza de ação colaborativa. A partir dessas reuniões, o GT (ProPG-CPA) foi constituído. A Pró-reitora de Pós-Graduação indicou duas representantes para sua composição: a então Coordenadora Geral de Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu* e outra técnica administrativa atuante na Seção de Acompanhamento Discente (SAD). Já a CPA indicou quatro representantes: sua coordenadora, seu vice-coordenador, uma técnica em assuntos educacionais e a sua secretária executiva. Torna-se relevante caracterizar a relação dos membros do GT (PROPG-CPA) com a pós-graduação, considerando que dentre os membros do GT, conforme descrito acima, havia: coordenador de PPG, membro permanente de colegiado de PPG, egressa de mestrado acadêmico e discente de mestrado profissional. Assim, tanto no âmbito de atuação profissional, quanto de formação acadêmica, os membros do GT possuíam ligação, com a pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

Neste ponto do relato, é de suma importância registrar o atravessamento da construção das etapas seguintes do processo pelo contexto da pandemia da COVID-19. A suspensão das atividades presenciais e a adaptação ao formato remoto inibiram o cumprimento das ações previstas no cronograma estipulado, demandando das instâncias envolvidas no GT (PROPG-CPA) uma nova reflexão sobre o modelo preliminarmente definido. Em decorrência dessa necessidade de reformular as ações do GT, compreendendo as possibilidades e limitações do contexto, foi considerado essencial rediscutir e acordar a concepção adotada sobre o processo de autoavaliação e o formato do acompanhamento institucional.

Em maio de 2020, definiu-se que, para este momento ainda inicial, a UFPE não elaboraria nem aplicaria um instrumento padrão para a autoavaliação das pós-graduações. Acordou-se como encaminhamentos do GT (PROPG-CPA): “iniciar a elaboração do projeto de Autoavaliação das Pós-graduações da UFPE, para traçar um norte aos programas. Nesse documento terá a concepção de autoavaliação das pós-graduações da UFPE” (UFPE, 2020). O documento deveria apresentar à comunidade acadêmica a concepção institucional de autoavaliação, subsidiada pelas orientações do Relatório de Autoavaliação da CAPES, incluindo os aspectos macro do processo avaliativo.

A partir dessa deliberação, a sistemática de trabalho se intensificou, caracterizando a ação do GT (PROPG-CPA), como amplamente discutida, dialógica, colaborativa e resolutive. As discussões realizadas e os documentos elaborados pelo grupo eram reportados à Diretora de Pós-graduação e à Pró-reitora da PROPG, bem como divulgados junto aos demais membros da CPA, nas reuniões ordinárias da Comissão. O primeiro construto do GT, nesta dinâmica de ação, foi a elaboração da proposta de diretrizes de autoavaliação para as pós-graduações. O texto foi produzido conjuntamente pelos representantes da ProPG e da CPA, até ser encaminhado para apreciação e aprovação na Pró-reitoria de Pós-graduação, resultando no *Documento Norteador para o Processo de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação stricto sensu da UFPE*. O Documento foi lançado para toda a comunidade acadêmica em 28/08/2020, em evento virtual, contando com a presença do GT (PROPG-CPA), equipe gestora da PROPG, demais membros da CPA e representantes das coordenações e secretarias dos programas de pós-graduação.

O percurso de construção do Documento Norteador também convergiu com o processo de elaboração e publicação da Resolução nº 19/2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE (CEPE/UFPE)⁵, cuja seção que trata de autoavaliação dialoga com as dimensões propostas pelo GT (ProPG-CPA) para o assunto. Embora o desenvolvimento das ações desse GT tenha se debruçado sobre a temática da autoavaliação por meses, o processo de discussão para a produção de orientações institucionais possibilitou uma interlocução fluida entre os documentos publicados. Sobre a Comissão de Autoavaliação (CAA), por exemplo, o Documento norteador orientou que:

"A instauração da Comissão de Autoavaliação (CAA), no âmbito do PPG, é a primeira etapa do processo de autoavaliação, sendo essencial sua formação para a realização das demais etapas. A CAA será instituída pelo colegiado, observando as disposições normativas relacionadas ao tema, com o suporte das diretrizes apontadas pela agência avaliativa e por esta universidade. (UFPE-ProPG/CPA, 2020)"

Por outro lado, a Resolução nº 19/2020 – CEPE/UFPE, em seu Art. 23 §1º, determinou que:

O PPG estabelecerá, em seu Regimento ou em Normativa Interna, a forma de atuação da CAA, observando as diretrizes da CAPES e da UFPE em relação à temática da autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu*. (UFPE-CEPE, 2020).

Dessa forma, ao analisar os dois documentos, consideramos que a interseção temática entre ambos aponta para uma progressiva consistência e consolidação das escolhas institucionais sobre o processo de autoavaliação. Em outro ângulo de observação, realizamos também a análise documental sobre os textos

⁵ A Resolução nº 11/2019 – CEPE/UFPE estabelece normas para criação, organização, funcionamento, avaliação e acompanhamento dos Programas de Pós-Graduação Stricto sensu (PPGs) na Universidade Federal de Pernambuco.

dispostos nos objetivos deste estudo, aquele originado na CAPES e aquele produzido na UFPE. Nessa análise, foram estabelecidas como categorias temáticas de interesse comum: contextualização da avaliação na pós-graduação, concepção de autoavaliação, comissão de autoavaliação, etapas da autoavaliação, acompanhamento institucional da autoavaliação, comissão própria de avaliação. Assim, inferimos que, em termos de análise categorial temática, os documentos abordam, em maior ou menor medida, os mesmos aspectos sobre autoavaliação, resguardadas as diferenças entre os tipos de texto.

No decorrer das articulações internas do GT (ProPG-CPA) e do diálogo permanente com a equipe gestora da ProPG, percebeu-se que as ações realizadas, até então, requeriam uma solidificação do ponto de vista institucional, para o necessário e devido acompanhamento das ações relacionadas à autoavaliação em suas etapas e seus fluxos. Tal necessidade foi delineando a possibilidade de criação de um Comitê Institucional de Autoavaliação da Pós-graduação, instância responsável por acompanhar os processos de autoavaliação dos PPGs. A legitimação da proposta de criação do Comitê veio com a publicação da Resolução nº 19/2020 – CEPE/UFPE, que estabeleceu em seu Artigo 24: “a UFPE terá um Comitê Institucional de Autoavaliação da Pós-Graduação, formado por representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da ProPG” (CEPE/UFPE, 2020). A Resolução indicou ainda que o Comitê deverá atuar no acompanhamento deste processo de autoavaliação em específico.

Ainda ativo, pontuamos que o GT (ProPG-CPA) vem realizando as ações de acompanhamento, uma vez que o Comitê ainda se encontra em processo de constituição. Particularmente, por demanda espontânea de um determinado programa, pertencente ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), o GT se reuniu com a coordenação e parte dos membros da Comissão de Autoavaliação desse Programa. É preciso pontuar que a sistemática de acompanhamento está em processo de elaboração, tendo sido testada diretamente na prática, nessa primeira interação. Dessa forma, após o primeiro contato do programa com o GT, solicitou-se que, se estivesse de acordo, o PPG enviasse uma síntese do que tinha sido produzido até o momento em termos de autoavaliação. Com o documento em mãos, no formato de relatório, o GT elaborou um protocolo inicial de análise, identificando no documento do PPG os aspectos principais do processo de autoavaliação: a formação da CAA, o planejamento realizado e as etapas cumpridas. No momento da reunião, o Programa apresentou em linhas gerais seu processo de autoavaliação e o GT apresentou algumas orientações com base nos documentos norteadores e no protocolo de análise.

Considerando as informações sintetizadas até aqui, nos encaminhamos para o fim do relato sobre as ações realizadas, nesse percurso, compreendendo que, em seu conjunto, elas apontam para a institucionalização do processo de autoavaliação dos PPGs na UFPE. Destacamos que, no momento presente, o Co-

mitê Institucional de Autoavaliação se encontra em processo de constituição, com proposição e discussão de sua minuta de regimento interno. Nesse ínterim, o GT (PROPG-CPA) segue atuando até a efetiva constituição do Comitê.

Vale sinalizar, ainda, como resultados decorrentes das ações desenvolvidas pelo GT (ProPG-CPA), que três integrantes do GT atuarão como formadoras no curso “Aspectos Administrativos da PG *Stricto sensu* na UFPE: Contexto, Normas e Avaliação”, para mediar a temática da autoavaliação. O referido curso está sendo promovido pela ProPG com o objetivo de capacitar seus servidores e bolsistas, assim como os servidores vinculados às secretarias dos PPGs. E em um âmbito externo à instituição, a organização do III Simpósio de Avaliação Institucional, promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), convidou uma representante da CPA/UFPE para compor a mesa-redonda “Autoavaliação na pós-graduação: caminhos percorridos”.

4. CONCLUSÃO

O presente capítulo buscou responder à questão sobre como a autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vem sendo institucionalizada na Universidade Federal de Pernambuco. Seu objetivo foi analisar esse processo de institucionalização nas seguintes dimensões: a) identificação dos seus normativos orientadores; b) caracterização dos espaços de discussão e tomada de decisão envolvidos no processo; c) de análise dos seus resultados obtidos. Através da análise documental, de forma integrada à construção do relato de experiência foi possível observar os modos pelos quais o percurso de institucionalização da autoavaliação vem se delineando na UFPE.

Nesse sentido, ao observar como esta universidade vem se posicionando diante da construção democrática de uma abordagem institucional da autoavaliação para os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, é possível considerar que as escolhas da nova gestão da UFPE, no âmbito da ProPG, incorporaram o perfil colaborativo e de participação ampliada preconizado no Relatório de Autoavaliação da CAPES. Essa marca é observada na formação do espaço de discussão, o Grupo de Trabalho, composto por representantes da PROPG e da CPA, que oportunizou o encontro de diferentes perspectivas e vivências a respeito de avaliação e de pós-graduação. Essa natureza dialógica da sistemática de trabalho adotada se refletiu nos documentos construídos para orientar, normatizar e institucionalizar a autoavaliação na pós-graduação da instituição. O processo de institucionalização da autoavaliação foi viabilizado com a publicação do *Documento Norteador para o Processo de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação stricto sensu da UFPE* e da Resolução nº 19/2020-CEPEUFPE.

Nessa direção, ainda que se tenha construído um conjunto de ações para a institucionalização, a compreensão do GT (ProPG-CPA) é de que existe uma extensa agenda para os próximos meses, com a instauração do Comitê Institucional de Autoavaliação da Pós-Graduação. O Comitê, de caráter permanente, acompanhará o processo de autoavaliação junto aos PPGs, o que demanda a definição das suas bases de atuação: sua composição, sua atuação e a sua sistemática de acompanhamento. Os próximos passos desse processo incluem e enfatizam a interação com e entre os programas, seja por demanda espontânea, seja promovendo, de forma periódica, espaços coletivos de acompanhamento e troca de experiências. Assim como a autoavaliação possui uma etapa de meta avaliação, o GT realiza (em seu caráter transitório) e é possível inferir que o Comitê realizará (enquanto instância permanente) esse movimento avaliativo, revendo seus protocolos e instrumentos e elaborando seus planejamentos e planos de ação com base nos resultados obtidos.

O relato apresentado e as constatações com ele obtidas se apontam como indicativos da consonância do processo de institucionalização da autoavaliação na UFPE com as recomendações apresentadas no Relatório de Autoavaliação do GT da CAPES.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**: institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo. Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, n] 72, p. 3-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 148, de 04 de julho de 2018**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218>. Acesso em: 09 out. 2020.

CAPES. **Relatório de Grupo de Trabalho - Ficha de Avaliação**. 2019a. [online]. Disponível em: <http://200.130.57.222/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_FichaAvalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

CAPES. **Relatório de Grupo de Trabalho - Autoavaliação**. 2019b. [online]. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40006/117086/RELATORIOCAPES_Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-de-Programas-de-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf/2042c2ea-7c53-4b48-bff8-d38f4295715b>. Acesso em: 01 out. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977 /65. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2005, n.3, pp. 07-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Ed. Atlas, São Paulo: 2008.

LAWRENCE, P. R.; LORSCH, Jay William. **O desenvolvimento de organizações: diagnóstico e ação**. Sao Paulo: E. Blucher, 1972. 112p.

LEITE, Denise et al. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, ago. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200339&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2020.

UFPE. ProPG/CPA. **Documento norteador para o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu da UFPE**. Recife: 2020.

UFPE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. **Resolução nº 19/2020**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/398575/2651500/Res+2020+19+CEPE+%28regulamenta+PG+stricto+sensu%29.pdf/b452ed8f-64c4-472c-b2e0-51e96b9bebf3>>. Acesso em: 18 out. 2020.

VERHINE, Robert. **Autoavaliação: sua relevância no contexto da avaliação da CAPES**. Seminário de Autoavaliação da Pós-graduação na CAPES: tendências e estratégias para Pernambuco. 2019. Disponível em: <<http://www.facepe.br/wp-content/uploads/2019/10/Bob-Verhine-UFBA-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-sua-relev%C3%A2ncia-no-contexto-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-CAPES.pdf>>. Acesso em 18 out. 2020.

VERHINE, Robert. **Caminhos da Avaliação Multidimensional na Pós-Graduação: perspectivas para o próximo quadriênio**. FORPRED-CO - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da Região Centro-oeste. 2020. Palestra online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tjsfCyjyL0w>>. Acesso em: 05 out. 2020.

AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA ANIMAL TROPICAL (PPGCAT): RELATO DE UMA BREVE EXPERIÊNCIA

José Wilton Pinheiro Junior
Jaqueline Bianque de Oliveira

A política de autoavaliação do PPGCAT da Universidade Federal Rural de Pernambuco foi implementada em 2019 com o objetivo de identificar os principais pontos fortes e fragilidades do Programa. A política instituída inicialmente consistiu em três pilares, a saber: (1) avaliação realizada por uma Comissão Externa; (2) Avaliação do processo ensino-aprendizagem a partir da avaliação dos discentes e docentes em relação às disciplinas ministradas; (3) Avaliação dos egressos em relação ao ingresso no PPGCAT, formação e atuação profissional.

1. AVALIAÇÃO DA COMISSÃO EXTERNA

No primeiro momento, foi constituída uma Comissão composta por coordenadores de programas de pós-graduação na área de Medicina Veterinária com conceitos CAPES 5,6 e 7 para uma visita *in loco*, com o objetivo de realizar um diagnóstico situacional do Programa. Em fevereiro de 2019, foi designada pela portaria 04/2019 PPGCAT/UFRPE, a Comissão Externa de Avaliação do PPGCAT, composta pelos docentes: Profa. Dra. Naida Cristina Borges (UFG, Nota 5 CAPES), Prof. Dr. Davide Rondina (UECE, Nota 6 CAPES) e Prof. Dr. José Roberto Kfoury Junior (USP, Nota 7 CAPES). Tal Comissão realizou uma avaliação do PPGCAT de forma presencial no período de 25 a 28 de março de 2019. Durante o referido período, a Comissão avaliou a documentação referente à última avaliação quadrienal da CAPES, com ênfase nos relatórios da Plataforma SUPIRA dos anos de 2017 e 2018 e realizou reuniões com o corpo docente e discente, além de reunião com representantes da Coordenação do PPGCAT. A partir das informações coletadas, a Comissão elaborou um relatório que foi apresentado a todos os docentes com recomendações sobre a gestão acadêmica e do corpo docente.

Considerando as recomendações da Comissão Externa e as decisões tomadas pelo Colegiado de Coordenação Didática (CCD) do Programa foi realizada uma reestruturação no Programa nos seguintes quesitos: (1) redimensionamento

do corpo docente; (2) readequação das áreas de concentração e linhas de pesquisa; (3) criação de novas disciplinas e (4) acompanhamento dos discentes a partir de apresentações de relatórios semestrais para avaliar o andamento dos projetos de pesquisa.

Esta política de autoavaliação por uma Comissão Externa será realizada anualmente, no mês de abril, com o intuito de avaliar o relatório para acompanhar a evolução do Programa. A Comissão sempre será composta por docentes com experiência na Pós-Graduação e de programas da UFRPE e UFPE notas 5,6 e 7.

2. AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

2.1 Avaliação discente

A metodologia utilizada para a avaliação do processo ensino-aprendizagem foi baseada na aplicação de questionário on-line (Google formulários) apropriado para a avaliação de discente. As questões foram divididas em três blocos: avaliação do conteúdo da disciplina, avaliação do docente e autoavaliação (Quadro 1). Ao final de cada disciplina, os discentes receberam um link por e-mail e tinham um prazo de sete dias para responder ao questionário. As disciplinas foram avaliadas em uma escala que varia de 1 a 5, sendo 1 pouco satisfeito e 5 muito satisfeito.

Quadro 1 – Questionário utilizado pelos discentes para avaliação do processo ensino-aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Em relação ao conteúdo da disciplina							
	Insatisfatório	1	2	3	4	5	Muito Satisfatório
Abordagem do tema							
Bibliografia fornecida							
Exposição dos objetivos							
Alcance dos objetivos							
A disciplina contribuiu como desenvolvimento da capacidade intelectual do discente							
A avaliação geral da disciplina							
Em relação ao professor							
Forma de exposição das ideias							
Coerência no desenvolvimento do conteúdo							
Incentivo à participação dos discentes							
Evidenciou domínio do conteúdo da disciplina que ministrou							
Fez uso de linguagem acessível aos discentes para melhorar a compreensão do conteúdo							

Enriqueceu as aulas com resultados de pesquisa e ou material atualizado						
Estabeleceu um relacionamento positivo com os discentes, mostrando-se disponível para atendê-los sempre que possível						
Estabeleceu a relação teoria e prática, respeitadas as especificidades da disciplina						
Estabeleceu relações entre conteúdos de sua disciplina e os conteúdos das demais disciplinas que compõem o todo da pós-graduação						
Trabalha com respeito, eventuais limitações ou insucessos do aluno						
É pontual do início e término do período das aulas que ministra						
É assíduo às aulas						
Desempenho do docente de maneira geral						
Autoavaliação do discente						
Participação em mais de 70% das aulas	Sim/Não/Parcialmente/Não se aplica					
Participação das atividades propostas pelo docente						
A disciplina contribuiu para sua formação?						
Foi detectada alguma dificuldade durante o transcorrer da disciplina?						

No transcorrer do ano letivo de 2019 foram avaliadas 29 disciplinas. Do total de discentes matriculados nas disciplinas, observou-se uma participação média de 50,9%. Em relação ao conteúdo da disciplina 69,75% (83/119) dos discentes matriculados avaliaram as disciplinas como muito satisfeitos; 87,39% (104/119) afirmaram que as disciplinas contribuíram para a sua formação; 66,39% (79/119) afirmaram estar muito satisfeitos com a abordagem dos temas e 72,27% (86/119) com o conteúdo das disciplinas no aspecto do desenvolvimento da capacidade intelectual do discente; 83,19% (99/119) avaliaram como muito satisfeitos sobre o desempenho dos docentes do Programa de maneira geral. Parâmetros como assiduidade, pontualidade e domínio do conteúdo foram avaliados com nota 5 por mais de 80% dos participantes. Os discentes afirmaram ainda que foram incentivados a participarem das aulas (78,99%; 94/119) e que foi estabelecido um bom relacionamento com os professores (87,39%; 104/119).

Os resultados da avaliação de cada disciplina ministrada no ano de 2019 foram encaminhados por e-mail ao docente responsável, em documento gerado a partir do Google formulários (arquivo “PDF”), para o devido conhecimento. A ideia central dessa avaliação por parte dos discentes é que os docentes tenham conhecimento e, se necessário, realizem ajustes na disciplina para um melhor rendimento dos discentes.

2.2 Avaliação docente

A metodologia utilizada para a avaliação do processo ensino-aprendizagem dos docentes em relação aos discentes foi baseada na aplicação de questionário apropriado elaborado em Word® (Quadro 2).

Quadro 2 – Questionário utilizado pelos docentes para avaliar os discentes no processo ensino-aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Pergunta	Resposta
O nível de conhecimento básico para cursar a disciplina por parte dos discentes é:	Satisfatório/Insatisfatório
Os discentes conseguiram estabelecer/externalizar relação da disciplina ministrada com as outras disciplinas da pós-graduação?	Sim/Não
Os discentes foram assíduos na disciplina?	Sim/Não
Os discentes foram pontuais na disciplina?	Sim/Não
Os discentes participaram das atividades propostas?	Sim/Não
De acordo com sua análise a postura dos alunos perante o professor foi adequada?	Sim/Não
Os discentes conseguiram estabelecer relação entre a disciplina e o projeto de pesquisa do mestrado ou doutorado?	Sim/Não
Os discentes estavam estimulados a participarem da disciplina?	Sim/Não
Na sua percepção os discentes cursaram a disciplina para cumprir créditos ou porque entendem que a disciplina contribuirá para sua formação? (Para optativas)	Cumprir créditos/Contribuição na formação/Não sei informar
Os discentes utilizam a criatividade para resolver temáticas discutidas em sala de aula?	Sim/Não
Na sua análise qual o desempenho dos discentes de maneira global na disciplina:	Satisfatório/Insatisfatório
Quais potencialidades você destacaria da disciplina sob sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem?	
Quais fragilidades você destacaria da disciplina sob sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem?	
Sugestões:	

A taxa de participação dos docentes foi 27,6% (8/29). Ao analisar as respostas constatou-se que 62,5% (5/8) dos docentes afirmam que o nível de conhecimento básico para cursar a disciplina é satisfatório; 75,0% (6/8) afirmam que os discentes conseguiram estabelecer/exteriorizar relação da disciplina ministrada com as outras disciplinas da pós-graduação; 87,5% (7/8) afirmam que os discentes foram assíduos na disciplina; 62,5% (5/8) afirmam que os discentes foram pontuais na disciplina; 100,0% (8/8) afirmam que os discentes participaram das atividades propostas e apresentaram postura adequada perante o professor; 87,5% (7/8) afirmam que os discentes conseguiram estabelecer relação entre a disciplina e o projeto de pesquisa do mestrado ou doutorado; 75,0% (6/8) afirmam que os discentes cursaram a disciplina porque a mesma contribuirá para sua formação; 62,5% (5/8) afirmam que os discentes utilizam a criatividade para resolver temáticas discutidas em sala de aula e 100,0% dos docentes consideraram como satisfatório o desempenho dos discentes na disciplina.

Observou-se, no primeiro ano de aplicação do questionário para os docentes avaliarem os discentes no processo ensino-aprendizagem, uma baixa taxa de adesão, visto que apenas 27,6% responderam ao questionário. Acredita-se que essa baixa taxa de adesão é resultante da falta de compreensão dos docentes da importância da autoavaliação e que a partir dos resultados obtidos, políticas poderão ser adotadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

3. AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS

A metodologia utilizada para a avaliação dos egressos foi baseada na aplicação de questionário *on-line* (Google formulários) com 24 perguntas objetivas sobre diversos aspectos, tais como: forma de ingresso no PPGCAT, número de vagas, formação acadêmica, processo ensino-aprendizagem, atuação profissional e críticas e sugestões. (Quadro 3). O *link* do questionário foi encaminhado por *e-mail* para todos os egressos (mestrado e doutorado) no período compreendido entre 2012 e 2018, totalizando 123 egressos.

Quadro 3 – Questionário aplicado aos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Pergunta	Resposta
O processo seletivo para ingressar no PPGCAT foi satisfatório?	Sim/Não
Qual das formas abaixo seria um modo mais satisfatório para ingressar no PPGCAT?	Prova específica; Prova específica + Entrevista; Prova específica + Entrevista + Curriculum; Prova específica + Entrevista + Curriculum + Prova de idioma (classificatória); Outro.

O número de vagas oferecidas no PPGCAT foi satisfatório?	Sim/Não
O número de vagas deveria ser reduzido de acordo com o número de bolsas fornecidas pelos órgãos fomentadores de pesquisa?	Sim/Não
Qual sua formação acadêmica:	Medicina Veterinária; Bacharelado em Ciências Biológicas; Licenciatura Plena em Ciências Biológicas; Zootecnia; Engenharia de Pesca; Agronomia; Outro.
Qual foi seu objetivo ao ingressar na pós-graduação?	Docência; Docência e pesquisa; Obtenção do título apenas; Pesquisa; Outro.
Durante a graduação participou de algum treinamento?	Iniciação Científica (PIBIC/PIC); Programa Especial de Treinamento (PET); Monitoria; Extensão; Outro.
Qual o tempo decorrido entre o término da graduação e o ingresso na pós-graduação?	<1 ano; Entre 1 e 2 anos; Entre 2 e 3 anos; Entre 4 e 5 anos; >5 anos
Qual foi o conceito obtido ao final da graduação?	A (9,0 - 10,0); B (7,5 - 8,9); C (6,0 - 7,4); D (<6,0).
Possui outra formação ou formação complementar?	Sim/Não
Qual?	Residência; Especialização; Aperfeiçoamento; Outra graduação.
Exerceu outra atividade profissional em paralelo com a pós-graduação?	Sim/Não
Era remunerada?	Sim/Não
As disciplinas oferecidas no PPGCAT satisfizeram as suas necessidades?	Sim/Não
As disciplinas cursadas no PPGCAT atenderam às suas expectativas?	Sim/Não
Quais foram as formas de avaliação das disciplinas cursadas no PPGCAT?	Seminário; Prova escrita; Prova oral; Prova prática.
Quais os recursos didáticos utilizados pelos professores?	Filmes; Lousa; Data show; Artigos; Outro.
Qual a área de concentração de sua dissertação ou tese?	Genética molecular, conservação de germoplasma e controle reprodutivo em ambiente tropical; Epidemiologia, patologia, diagnóstico e controle das doenças nos trópicos; Georreferenciamento, Ecotoxicologia e Ecobiologia dos Microrganismos e vetores de Doenças nos Trópicos; Medicina da conservação e biologia da conservação.
Ficou satisfeito com a sua linha de pesquisa?	Sim/Não

Ficou satisfeito com seu (sua) orientador(a)?	Sim/Não
Qual sua principal reclamação referente ao seu(sua) orientador(a)?	Tempo indisponível; Clareza e objetividade na orientação; Dificulta a sua pesquisa; Outro.
Atualmente exerce alguma atividade profissional?	Sim/Não
Qual a atividade profissional atual?	
A atividade profissional está relacionada com a formação da pós-graduação?	Sim/Não
Cite aspectos positivos e negativos sobre o programa:	
Deixe aqui suas sugestões para melhoria:	

A taxa de participação foi 30,1% (37/123). Os principais indicadores estão dispostos nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5.

Figura 1 – Principais indicadores referentes ao processo de seleção e formação acadêmica dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Figura 2 – Principais objetivos dos egressos para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Qual foi seu objetivo ao ingressar na pós-graduação?

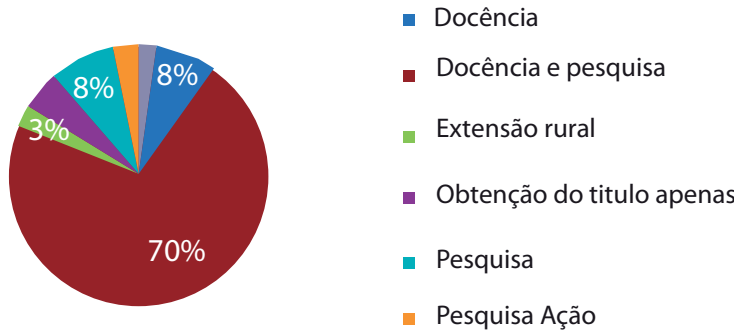
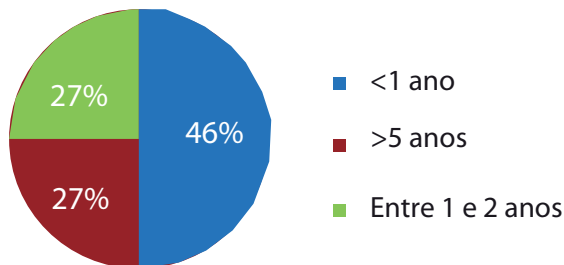


Figura 3 – Indicadores referentes ao tempo decorrido entre o término da graduação e ingresso na pós-graduação e formação complementar dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Qual o tempo decorrido entre o término da graduação e o ingresso na pós-graduação?



Possui outra formação ou formação complementar?

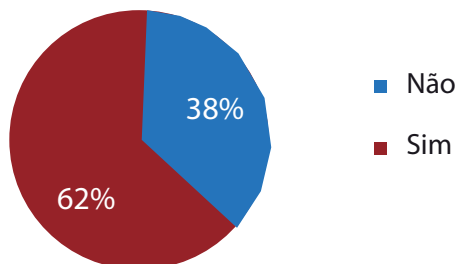


Figura 4 – Indicadores referentes ao exercício de outras atividades profissionais dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

Exerceu outra atividade profissional em paralelo com a pós-graduação?

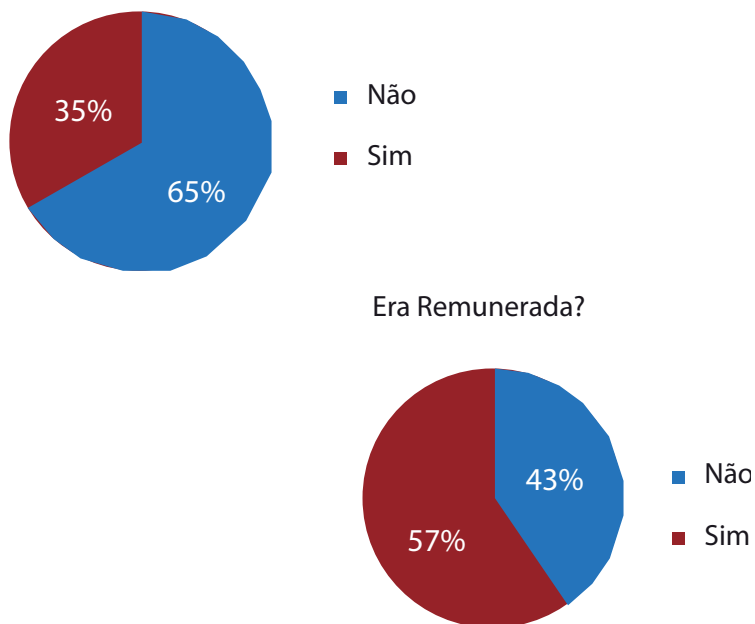
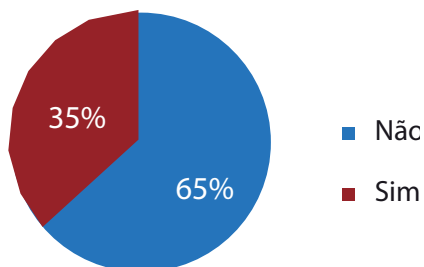
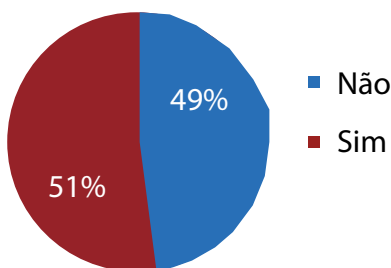


Figura 5 – Indicadores referentes à satisfação dos egressos considerando as disciplinas ofertadas no Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical, 2019.

As disciplinas oferecidas no PPGCAT satisfizeram as suas necessidades?



As disciplinas cursadas no PPGCAT atendem às duas expectativas?



Outros indicadores extraídos da avaliação foram: satisfação com o orientador (89,2%); exerce alguma atividade profissional? (62,2% - Sim); atividade profissional relacionada à formação da pós-graduação (69,0%).

No planejamento de 2020 será criada uma comissão específica para acompanhamento dos egressos e estes serão convidados para participarem de um evento científico que será realizado no primeiro semestre de 2020 com a publicação de resumos científicos sobre as atividades que estão desenvolvendo na sua área de atuação profissional. Os egressos serão convidados para a recepção dos ingressos no PPGCAT, turma 2020.1, para que relatem suas experiências de formação no PPGCAT. Desta forma, espera-se que haja uma maior interação dos egressos com ingressos no PPGCAT e que os egressos participem ativamente em projetos de pesquisa em andamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de autoavaliação do PPGCAT é recente e necessita de uma maior participação de todos que fazem parte deste Programa de Pós-Graduação. Os resultados obtidos estão servindo para nortear e refinar as ações no processo de ensino-aprendizagem, assim como para um melhor conhecimento dos pontos frágeis do PPGCAT.

Entende-se que somente a aplicação de questionários não é suficiente para se ter uma autoavaliação do Programa. Desta forma, é imprescindível que toda Pós-Graduação possua um planejamento estratégico elaborado com a participação de todos que fazem parte da Pós e com o apoio da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

PARTE II

**FLEXIBILIDADE E INOVAÇÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

CONTEXTUALIZANDO AS FORMAS DE AVALIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

Fábia Geisa Amaral Silva
Iana Paola Monte Freire
Janevane Silva de Castro
Janiele Torres de Matos Amora
Marcel Pereira Pordeus

1. INTRODUÇÃO

O tema da avaliação é bastante debatido no meio educacional, tornando-se, cada vez mais, objeto de reflexões acadêmicas nas perspectivas de diversos estudiosos. Porém, é preciso afinar os conceitos às práticas educativas perante as questões de avaliação.

Os autores debatem a avaliação no âmbito escolar apresentando alguns conceitos básicos. É um tema que está no cotidiano escolar e que influencia a vida dos alunos, seja no atual momento, seja no futuro. Portanto, as escolas devem cuidar dessa questão com carinho e afinco para fazer valer a sua função primordial, a de ensinar.

O objetivo geral do presente capítulo é o de apresentar uma contextualização dos conceitos sobre avaliação, e por objetivo específico, compreender a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, abordando os seus principais significados. No momento atual da pandemia da Covid-19, exige-se um cuidado nas formas de como avaliar os alunos, os conteúdos, o currículo, o ensino, a metodologia utilizada e, principalmente, o saber dos educandos, porque se os alunos desenvolvem conhecimento, a escola cumpriu sua função: a de fomentar o saber.

2. METODOLOGIA

A metodologia apresenta-se por meio do debate e da literatura que acompanha o tema da avaliação, baseando-se em estudiosos, como: Caldeira (1997, 2000), Diligenti (2003), Hoffmann (2011), Libâneo (1994), Luckesi (2011), Osório (2002), Sá (2020), dentre outros que se destacam e contribuem para a referida proposta.

A compreensão se dá a partir das teorias apresentadas sobre os variados significados de avaliação. Para cada conceito exposto, faz-se um breve comentário, transformando o presente texto em uma reflexão pautada pela compreensão conceitual e amparada por teóricos contemporâneos.

Compreende-se que avaliar causa polêmica, haja vista segregar conceitos fomentados por estudiosos no debate acadêmico, o que leva cada escola a ter sua autonomia diante do sistema de avaliação. No momento atual, busca-se a avaliação da aprendizagem digital, devido a pandemia causada pela Covid-19.

Nesse sentido, repensamos as novas metodologias síncronas e assíncronas de ensino para o ensino *online*, como também as formas plurais de avaliar os alunos. Verifica-se, assim, a busca pelas teorias e análises dos teóricos sobre o tema aqui proposto.

Mesmo antes da pandemia, as escolas já preparavam o Projeto Político Pedagógico em conjunto com todo o corpo escolar, gestão escolar, docentes, pais e comunidade, para tentar chegar o mais próximo possível da realidade de cada aluno e para que cada um pudesse ter uma aprendizagem significativa. E o tema da avaliação está sempre aliado à aprendizagem, com questões que norteiam as escolas como, por exemplo, saber se os alunos realmente estão aprendendo.

O que se observa no presente trabalho é um direcionamento dos saberes conceituais e de dois tipos de avaliação que norteiam a aprendizagem escolar, para que se possa dar sentido ao ensino e que os resultados não sejam apenas classificatórios, como ainda se percebe atualmente. Também se defende que, diante do momento atual, as escolas busquem através do debate e da reflexão, o melhor tipo de avaliação para seus alunos, sem exclusões, observando sempre, neste sentido, o progresso e o crescimento dos estudantes, atentando para o fomento à acessibilidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreende-se que a avaliação faz parte do processo dinâmico da didática e da metodologia que o docente faz na sala de aula. Destacamos, inicialmente, nos estudos de Diligenti (2003), Caldeira (1997, 2000) e Gasparin (2020), o significado do termo *avaliar e como se deve avaliar* na área educacional, principalmente na contemporaneidade, em que enfrentamos uma pandemia viral que transformou todo o cenário econômico, educacional e social.

De acordo com Diligenti (2003, p. 21), em sua contextualização sobre as primeiras práticas avaliativas,

a palavra “exame” era mais frequentemente utilizada para designar provas de conhecimento. Datam aos remotos 1200 a. C., as primeiras práticas de avaliação/exame de que temos notícia. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios, portanto, verificamos na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo.

Já o estudioso Gasparin (2020, p. 1976), menciona que:

O novo processo de ensino preconiza uma nova sequência de ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação.

As referidas citações nos remetem a pontos que merecem destaques. Primeiro, a questão do termo. Como as ações acontecem no espaço escolar, onde exige-se que seja feita a avaliação do aluno, observa-se, nesse espaço, uma relação de poder onde o docente pode aprovar ou reprovar um aluno. Segundo, percebe-se que no mundo atual, mesmo diante dos conceitos modernos do ato de avaliar, ainda permanece a tradicional prática avaliativa que seleciona, exclui e reprova o educando.

Portanto, percebe-se com os estudos de Caldeira (2000, p. 122) que, a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Entretanto, avaliar faz parte da ação educativa, seja ela na escola, *online* ou a distância. Só precisa ser mais bem trabalhada nas escolas, com formações docentes, para que seja verificada as formas de melhor aproveitar o saber de cada educando, sem exclusão.

Para que as mudanças aconteçam, as escolas podem incluir no Projeto Político Pedagógico as formas de como avaliar os alunos, pois é importante o compromisso da instituição educacional com a aprendizagem geral dos estudantes. Como Luckesi (2011, p. 18) menciona: “[...] o exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino e aprendizagem”. Significa que, na realidade, a presença forte da pedagogia tradicional faz com que o professor, por meio das tarefas para casa ou prova escrita, avalie e atribua uma nota ao aluno.

O estudioso Sá (2020, p. 11) enaltece o debate afirmando que a “[...] avaliação está totalmente ligada à concepção tradicional, por meio de tarefas para casa e pela prova escrita”. Demonstra, assim, que o professor não é o mediador e o aluno não é o centro do ensino e aprendizagem, como deveria ser. Caldeira (2000, p. 122), afirma que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Atualmente, é preciso fazer a mediação entre as variadas atividades que o professor realiza, com o conteúdo e com o que realmente foi aprendido. Alguns alunos, por exemplo, aprendem debatendo um determinado tema e expondo o que apreendeu na aula. Ou seja, o professor deve se utilizar de diferentes recursos para avaliar e garantir, com isso, uma aprendizagem significativa. O aluno, ao chegar na escola, já carrega conhecimentos consigo e esses saberes não podem ser ignorados; são saberes que podem ser partilhados com a sala de aula e, assim, contribuir com a avaliação do próprio aluno. Portanto, o professor pode replanejar suas atividades e repensar suas metodologias, em uma dinâmica de circularidade.

Osório (2002), numa perspectiva positiva, direciona o docente afirmando que a avaliação na área da Educação pode determinar o ato do ensino, ou seja, se o aluno aprendeu, houve ensino. E, ao perceber o progresso de seus alunos, o docente pode identificar informações sobre o conhecimento dos educandos.

A avaliação não pode ser autoritária, mas ainda é considerada uma vilã no meio pedagógico. Necessita, portanto, ser repensada, principalmente no momento atual da pandemia da Covid-19. O aluno aprende quando consegue ultrapassar conflitos. Para não ser autoritária e conservadora, “[...] a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, para ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser, primeiramente, o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2011, p. 39).

No que se refere ao modelo a ser utilizado para avaliar os educandos, Hoffmann (2011, p. 58) orienta que, “[...] qualquer modelo de avaliação não pode ser apenas conveniente ou ideal, antes de tudo precisa estar assimilado e ser manipulado pelo professor em seu contexto real, considerando-se todas as limitações que este tenha”. Significa que a presença do tradicionalismo deve ser evitada, pois além de causar reprovação, pode causar também a evasão na escola.

Diante do exposto, no que se refere aos conceitos e teorias, percebe-se que a avaliação não deve ser temida; ao contrário, deve ser utilizada para indicar o sucesso e o crescimento do conhecimento dos educandos e o andamento do processo educativo, compreendendo os avanços de cada aluno, com suas peculiaridades, sabendo que cada um aprende a seu modo e a seu tempo.

Quanto aos tipos de avaliação e como avaliar na atualidade, apresentamos duas propostas, podendo, é claro, haver mais: a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa. O primeiro tipo é apresentado por Luckesi (2011, p. 44) nos seguintes termos:

[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade.

O autor ainda afirma que a avaliação diagnóstica legítima deve apresentar as seguintes características: “[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 81).

Com a avaliação diagnóstica pode-se fazer uma verificação do conteúdo e dos conhecimentos que o aluno identifica ou já traz consigo. É imprescindível que o professor possa fazer constatações do saber do aluno e poder continuar com o ensino da melhor forma possível, sem perdas, observando, portanto, a avaliação como um processo e não como um fim para exclusão. Com efeito, esse diagnóstico pode ser realizado no início das aulas, para, nesse sentido, fazer as possíveis identificações e iniciar o processo dentro dos parâmetros curriculares.

A forma de como realizar a avaliação diagnóstica pode ser das mais variadas possíveis, desde entrevistas, questões orais, debates, exercícios e simulados. O importante é que os propósitos auferidos pelo professor com seus educandos sejam alcançados, no intento de perceber o saber para que a escola possa aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem de forma plural e significativa. Libâneo (1994, p. 195) menciona que o ato de avaliar é importante quando cita que,

a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Isto significa que a elaboração das ações, com uso de metodologias específicas, deve atingir os objetivos esperados, portanto, a avaliação quando compreendida dessa forma, não se torna excluyente, mas sim um subsídio para o planejamento, onde o docente repensa sua metodologia e inova no ensino. Quanto à avaliação formativa, Osório (2002, p. 14) apresenta a definição como sendo um tipo de avaliação que:

Visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens.

Hadji (2001), em seus estudos, assevera que esse tipo de avaliação, ao ser utilizada como forma de possibilitar ao aluno a consciência das suas dificuldades, fornece ao docente informações para um ajuste nos conteúdos. O próprio aluno reconhece o que precisa ser alterado ou acrescentado, ou seja, os “erros” são característicos do nível de ensino. A característica principal da avaliação formativa é a continuidade, isto é, há uma articulação entre os conteúdos e todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma eficaz, constante e sempre mediadora (HADJI, 2001).

A avaliação formativa oferece a oportunidade de a escola perceber se as propostas curriculares realmente são alcançadas e, partindo desse resultado, orientar os educandos para a construção do saber, do conhecimento. Diante da identificação, já se realiza a recuperação paralela, oferecendo aos alunos a oportunidade de resgatar e revisar os conteúdos, as dúvidas e, por fim, evoluir a seu tempo e modo. Percebe-se o professor como mediador do ensino e aprendizagem, e não mais o centro, como nas avaliações tradicionais. Compreende-se que é a forma de avaliação onde os alunos são periodicamente avaliados e onde, também, todo o seu saber é visto de forma analítica e muito bem explorado pelos docentes que utilizam esse tipo de avaliação. Assim, a escola pode afirmar que cumpre sua função, como afirma Zabala (1999, p. 197):

Podemos entender que a função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os “mais aptos” para a universidade, mas que abarca outras dimensões da personalidade. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam.

Portanto, o aluno não é classificado através de notas. Considera-se toda a sua experiência vivida e apresentada por meio de um diálogo fomentado pelo conteúdo e direcionado pelo professor, que assume a função de organizador ou mediador, por intermédio de instrumentos que norteiam a didática nos diferentes tipos de ensino, seja híbrido, *online* e/ou presencial.

Espera-se que os órgãos das Secretarias de Educação do país proponham mudanças, inovações que façam sentido para as comunidades escolares. Contudo, sabe-se que são os docentes que lidam com os alunos no cotidiano escolar e que conhecem a realidade de cada um, e, portanto, são os que sofrem com a ausência de políticas educacionais no sistema de ensino brasileiro.

Finalmente, para que o processo de ensinar e aprender se efetive, é necessária uma avaliação adequada da realidade de cada comunidade escolar, sem faltar compromisso por parte da escola e dos docentes. É preciso perceber as inúmeras habilidades que os alunos têm, a partir da avaliação que se apresenta, assim, como um meio para alcançar o objetivo da aprendizagem e a aprendizagem com resultados.

4. CONCLUSÃO

O referido trabalho apresentou uma contextualização dos variados conceitos de avaliação baseados em renomados estudiosos que contribuíram para o itinerário dessa proposta. Percebe-se que uma escola democrática que prepara seus alunos para serem cidadãos críticos e reflexivos, que espera obter resultados positivos na aprendizagem de seus estudantes, analisa a sua metodologia de ensino e avaliação.

Apresentou-se, ainda, dois tipos de avaliação: a diagnóstica e a formativa, destacando as características de cada uma delas. Diante dos conceitos apresentados, especificou-se que o primordial da avaliação escolar é que a escola cumpra a sua função, dando, assim, sentido à educação e apresentando a seus alunos um mundo de descobertas, formando jovens com autoestima, confiança e autodomínio. Jovens que poderão escolher diferentes caminhos em sua jornada.

A avaliação deve ser fonte de informação para o professor, partindo do pressuposto dos conhecimentos que o aluno possui e o que ainda precisa ser construído, para que se possa preencher as lacunas. Isso só acontece quando a escola reconhece que avaliar para punir não é a forma correta, mas sim a adoção de uma metodologia dinâmica, reflexiva e analítica, que possibilite obter o melhor resultado, ou seja, uma aprendizagem significativa. A escola só consegue enxergar os resultados positivos de seus alunos quando são adotadas novas metodologias para a construção do conhecimento, juntamente com o todo da escola, com a participação de todo segmento escolar.

É preciso perceber que se pode fazer uma educação igualitária com bons resultados, buscando realizar experiências de sucesso no âmbito escolar, pautadas em uma visão transformadora e com disposição para cooperar em prol de resultados positivos de aprendizagem. Quando se trata de inovar na Educação, temos de ter em mente que o contexto da pandemia, forçosamente, nos obrigou a enxergar além de um ensino tradicional e engessado. Fomos imersos em novas tecnologias da informação e comunicação, que dissipam qualquer distância de aprendizado e afeto.

O ensino por meio das plataformas de aprendizagem virtual vai de encontro a ideias e ideologias bastante difundidas em nosso meio social; com isso, temos de nos adaptar ao “novo normal”, ao novo “sistema educacional”, de ensino, aprendizagem e avaliação. Há a necessidade de analisar cada caso em suas próprias idiossincrasias, para que não ocorra avaliações prévias baseadas na situação social em que vive cada aluno. Em suma, com esse contexto de reclusão por causa da Covid-19, muitos professores e alunos se veem em situações de exclusão, principalmente aqueles que não possuem um aparelho móvel para dar suporte às aulas em ambiente virtual.

Nesse viés, contextualizamos as formas de avaliar na conjuntura da pandemia, posto ser relevante enaltecermos os atuais paradigmas adotados pelos professores que não possuem uma formação educacional adequada para lidar com as intempéries causadas pela internet e a constelação de léxicos que formam um emaranhado de informações soltas para os aprendizes, e mesmo para os leigos.

Na atual conjuntura de saúde em risco, enfrentada no mundo, percebemos o quanto a Educação se torna um parâmetro que mensura o discernimento das pessoas, posto que somente com uma mentalidade liberta e que racionaliza é que iremos pôr em prática ações em prol de uma avaliação igualitária, inclusiva e humana, que enxergue o ser humano como conjunto e não apenas como unidade aleatória.

Para que o ensino seja dignificante e inclusivo, a iniciativa não tem que ser unicamente da escola, mas também da família e comunidade, haja vista que quando falamos de Educação, automaticamente nos remetemos à cidadania e aos Direitos Humanos, que protegem pessoas oprimidas pela guerra estabelecida socialmente contra a Educação, grupos de minorias e vítimas da interseccionalidade. Para tanto, faz-se necessário uma visão ampla, que abranja todos os setores sociais no Brasil, no intento de formar cidadãos críticos e partícipes do processo democrático.

Quanto à avaliação educacional, percebemos que há metodologias e didáticas que influem para o manuseio de tecnologias digitais em *hardwares* e *softwares*, o que acarreta uma inovação nunca testemunhada, em que pessoas se veem diante da necessidade de aprender, socializar, ensinar, e consequentemente avaliar, no sentido de fazer o melhor trabalho possível para os jovens aprendizes.

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e Processo de Ensino-Aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.
- CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a Avaliação Escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).
- DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação Participativa no Ensino Superior e Profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- GASPARIN, João Luiz. **A Avaliação na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf> Acesso em: 24 out. 2020.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OSÓRIO, Débora. Avaliação do rendimento escolar: como ferramenta de exclusão social. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/aval01.html>> Acesso em: 18 out. 2020.
- SÁ, Robison. **Concepção pedagógica atual**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>> Acesso em: 18 out. 2020.
- ZABALA, Antoni. (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

José Pereira do Canto
Gabriela Pinheiro de Santana
Isabelle Thaís Barbosa Brasileiro

1. INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid-19, a necessidade de isolamento social foi uma das primeiras estratégias utilizadas para evitar a disseminação da doença, sendo adotado por instituições públicas e privadas, nas quais as atividades passaram a ser desenvolvidas de forma remota, ou seja, trabalho desenvolvido a partir do modelo *home office*. Esse modelo de trabalho influenciou, significativamente, a oferta do serviço público, inclusive a sua continuidade e qualidade. Assim como as demais instituições públicas, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) adotou o trabalho remoto em suas atividades administrativas e, conseqüentemente, o trabalho administrativo da sua Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Assim, para garantir a prestação do serviço público nas instituições de ensino, foi necessário um esforço redobrado de todos os atores envolvidos para a prestação de serviço com qualidade, pontual e, também flexível. Para isso, são necessárias capacidades dinâmicas para adaptações rápidas diante dos desafios postos pelo trabalho remoto, principalmente àquelas relacionadas à transformação digital, que requer competências individuais e organizacionais que foquem nos resultados, ou seja, nas entregas de produtos e/ou informações aos usuários dos serviços prestados. No contexto das instituições de ensino superior, um estudo realizado em universidades comunitárias no Sul do Brasil apontou para a necessidade de as universidades atuarem em um posicionamento estratégico, tendo a inovação como garantidora do princípio da gestão sustentável, bem como da necessidade de trabalhar indicadores relacionados ao campo da inovação e da formação de lideranças inovadoras (FOSSATTI *et al.*, 2020).

A CPA tem por objetivo elaborar e desenvolver a autoavaliação institucional em parceria com a comunidade acadêmica, administração superior e conselhos superiores a fim de coordenar e articular os processos internos de pesquisas para avaliação da UFRPE. Para isso, o principal instrumento de pesquisa é o questionário *online*, disponibilizado à comunidade universitária para uma avaliação da instituição segundo os eixos avaliativos orientados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e diretrizes e roteiro da Comissão Nacional de Avaliação para a Educação Superior (CONAES).

Como via indispensável para fomentar uma cultura de autoavaliação institucional na UFRPE, norteadas pela perspectiva da avaliação participativa e democrática, a partir de ações de mobilização e sensibilização, além de múltiplas estratégias de divulgação entre os diversos setores e segmentos da instituição, a CPA atentou-se para a necessidade de ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de planejamento institucional através de formações para todos os segmentos da comunidade acadêmica envolvidos na autoavaliação.

Tendo em vista que a autoavaliação é, além de multidimensional, composta por múltiplos procedimentos e indicadores definidos juntamente com a comunidade acadêmica, a CPA promove diversas ações, tais como: reuniões ordinárias periódicas com membros da comissão; grupos de trabalho para elaboração de relatórios; pesquisa científica com discentes da instituição; trocas de experiências com outras CPAs; simpósio sobre avaliação institucional; CPA itinerante nas unidades acadêmicas da UFRPE; e participação em fóruns das CPAs de Pernambuco.

Em março de 2020, diante da pandemia da Covid-19 e com a paralisação das atividades presenciais, a CPA se viu no desafio de reinventar suas estratégias para a continuidade dessas atividades, especialmente no tocante a mobilização da comunidade para participação no questionário 2020, que abordou o eixo 3 — políticas acadêmicas. Diante do exposto, a pergunta norteadora desse trabalho é: quais estratégias a CPA se utilizou para a manutenção de suas atividades frente à pandemia da Covid-19?

Para isso, esse capítulo tem, por objetivo geral, descrever as inovações, o processo de transformação digital e a capacidade de resposta da CPA no período de pandemia da Covid-19, a partir do processo de autoavaliação institucional durante a quarentena adotada pela UFRPE.

Nesse contexto, este estudo contempla, além dessa introdução, seções com a metodologia, com os resultados e discussão que, sem o objetivo de aprofundar, mas de dar suporte e início à discussão, traz algumas abordagens no campo de inovação, transformação digital, capacidade de resposta, avaliação da educação superior em geral e, em particular, sobre autoavaliação institucional na UFRPE; em seguida, a conclusão. Em algumas passagens deste estudo, em vez de se utilizar da nomenclatura “empresa”, utilizou-se de “organização” ou “instituição”, assim como, “usuários” em vez de “clientes”.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa básica. Quanto aos seus objetivos caracteriza-se como exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema, e descritiva pela sua característica de descrever fenômenos (GIL, 2008).

Considerando o contexto do trabalho remoto e as capacidades da CPA frente às mudanças exigidas na condução das suas atividades, esse trabalho descreve as inovações, o processo de transformação digital e a capacidade de resposta da CPA a partir do processo de autoavaliação institucional da UFRPE no ano de 2020 durante a pandemia da Covid-19. O estudo em tela, teve como pano de fundo, alguns conceitos que serviram como ponto de partida para responder quais as práticas adotadas nesse processo, durante o isolamento social.

A partir das estratégias de sensibilização e mobilização adotadas pela CPA no processo de autoavaliação institucional da UFRPE durante a quarentena foi possível, então, mapear os impactos das estratégias comparando os dados mensuráveis de engajamento da comunidade universitária no período de autoavaliação — que compreendeu os meses de maio a julho de 2020 — em relação às práticas adotadas antes da pandemia.

Para descrever algumas abordagens foram utilizadas bibliografias mais recentes quanto aos conceitos de inovação e transformação digital, assim como de fonte documental, para informações de caráter mais técnico, a exemplo do processo de avaliação da educação superior, descrito pelo SINAES, e do processo de autoavaliação institucional da UFRPE, conduzido pela CPA. Como fonte de dados complementares também foram utilizados dados da plataforma *Google Analytics* e redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e *Youtube*.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está estruturada em subseções onde são apresentadas algumas abordagens no campo de inovação (3.1), transformação digital (3.2), capacidade de resposta (3.3), avaliação da educação superior em geral e, em particular, sobre autoavaliação institucional na Universidade Federal Rural de Pernambuco (3.4), assim como uma discussão e resultados sobre as estratégias utilizadas na transformação digital do processo de autoavaliação institucional conduzido pela CPA no período da pandemia da Covid-19.

3.1 Inovação

A discussão e, principalmente, a pesquisa sobre inovação e temas relacionados requerem rigor, pois, estudos anteriores revelam que “o grande desafio é definir o conceito e escopo do problema de estudo e relevância do *gap* teórico ou aplicação tecnológica, e qual significado dessa contribuição para a sociedade” (MARTINS *et al.*, 2019, p.306). Nesse sentido, um dos grandes eixos temáticos que tem crescido nos últimos dez anos diz respeito à inovação como processo estratégico. Nessa seara, um dos destaques no campo de estudo da agenda atual é a transformação digital institucional, além das capacidades no campo teórico da gestão da inovação. Portanto, é preciso uma reflexão crítica em contraponto ao uso indiscriminado de abordagens teóricas no que diz respeito aos estudos sobre o fenômeno da inovação (MARTINS *et al.*, 2019).

Por isso, o conceito de inovação apresentado nesse estudo utiliza-se do Manual de Oslo, documento oficial utilizado como fonte de informações para implementação de políticas públicas na área de inovação pelo governo brasileiro. O documento apresenta a inovação como “um produto ou processo novo ou melhorado (ou combinação dos mesmos) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da unidade e que foi disponibilizado para usuários potenciais (produto) ou colocado em uso pela unidade (processo)” (OECD, 2018, p.60) [*tradução nossa*].

Enquanto inovação de processo “é um processo de negócios novo ou aprimorado para uma ou mais funções de negócios que difere significativamente dos processos de negócios anteriores”. Já a inovação de produto “é um bem ou serviço novo ou melhorado que difere significativamente dos bens ou serviços anteriores da empresa e que foi introduzido no mercado” (OECD, 2018, p.34) [*tradução nossa*].

No contexto das instituições de ensino superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019, p.59) traz alguns conceitos de inovação aplicáveis à avaliação da educação superior, dentre os quais, a ação inovadora, que diz respeito a “práticas e procedimentos que oportunizem a criação ou o desenvolvimento de novos produtos ou ideias e permitam a melhoria de processos, apontando para ganhos de eficiência e para a adaptação inédita a situações que se apresentem”; e as práticas inovadoras da instituição ou do curso para atender as demandas da comunidade universitária, do plano de desenvolvimento institucional ou do projeto pedagógico do curso “que são raras na região, no contexto educacional ou no âmbito do curso” valendo-se de “recursos de ponta, criativos, adequados ou pertinentes ao que se deseja alcançar.”

3.2 Transformação digital

A transformação digital não tem a ver com tecnologia propriamente dita (ROGERS, 2016). Nesse contexto, possuir tecnologia é algo básico, pois isso para as organizações não é um problema. “Estratégia, não tecnologia, impulsiona a transformação digital” (SAARIKKO *et al.*, 2020, p.2) [tradução nossa]. É estratégico e, ao mesmo tempo, multidimensional; é tema atual e de grande importância para todas as organizações, sejam privadas ou públicas, em todos os setores, à medida que muda o relacionamento com o cliente e usuários de serviços, processos internos e criação de valor. Além disso, por ser multidimensional, exige uma redefinição das relações das organizações com seus *stakeholders* (ZAOUI; SOUISSI, 2020).

Vai muito além das concepções de organização tradicional, pois é um “processo sociocultural de adaptar as organizações às novas formas organizacionais e conjuntos de habilidades necessários para permanecer viáveis e relevantes em um cenário digital” (SAARIKKO *et al.*, 2020, p.5) [tradução nossa]. Esse processo tem por objetivo trazer mudanças significativas nas estruturas das organizações através da combinação de tecnologia da informação, computação, comunicação e conectividade, por conseguinte, essas mudanças transcendem a inovação para além das fronteiras organizacionais em redes de inovações externas (VIAL, 2019 *apud* SAARIKKO *et al.*, 2020).

3.3 Capacidade de resposta

Segundo o *Cambridge Dictionary* (2020), capacidade de resposta é a “qualidade de ter uma reação a algo ou alguém, especialmente uma reação rápida ou positiva”. Ou seja, é necessário velocidade e flexibilidade dos processos

organizacionais para responder com maior rapidez às novas necessidades dos usuários. Além disso, “as capacidades e práticas digitais têm se tornado cada vez mais importantes para as organizações melhorarem a agilidade e sua capacidade de resposta” (TAMS *et al.*, 2014; LAVIE, 2006 *apud* FREITAS JUNIOR; BRINKHUES, 2020, p.7).

Nesse contexto, essas capacidades e práticas digitais, que podem atender aos desafios da economia digital, sejam internas ou externas, são consideradas como “capacidade de resposta” (KOLHI; GROVER, 2008 *apud* FREITAS JUNIOR; BRINKHUES, 2020).

3.4 Avaliação da educação superior e o processo de autoavaliação na UFRPE em tempos da Covid-19

A avaliação da educação superior encontra-se estruturada em três modalidades avaliativas: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2014). Além disso, também são contemplados o

Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos e Instituições, (...) aplicáveis, obrigatoriamente, às IES pertencentes à rede pública federal e à iniciativa privada, e, facultativamente, às IES criadas e mantidas por Estados e Municípios, e são desenvolvidos sob a responsabilidade do INEP” (INEP, 2009 *apud* SOUZA; GUERRA, 2020, p. 411.).

Nessa perspectiva, a AVALIES contempla os processos de avaliação externa e avaliação interna ou, conforme conhecida pela comunidade universitária, de autoavaliação. Este processo, diz respeito ao autoconhecimento da IES conduzido pela CPA, mas que envolve todos os atores que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas (INEP, 2014).

Na UFRPE, esse processo ocorre de forma participativa e democrática, a partir de ações de mobilização e sensibilização que contam com múltiplas estratégias de divulgação entre os diversos setores e segmentos da instituição. Esse formato adotado pela CPA atenta-se, ainda, à necessidade de ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de planejamento institucional através de formações para todos os segmentos da comunidade acadêmica envolvidos na autoavaliação. Para 2020, a Comissão disponibilizou os questionários de avaliação referente ao eixo 3 (Políticas Acadêmicas), que compreende o Ensino, a Pesquisa, a Extensão, o Apoio aos estudantes e a Comunicação com a sociedade.

A CPA parte do pressuposto de que a democracia e a participação são as principais ferramentas para a consolidação do desenvolvimento institucional da universidade. Sendo assim, “a autoavaliação institucional é compreendida como um direito que toda a comunidade universitária tem de ser partícipe do seu processo de planejamento e desenvolvimento institucional” (CPA, 2018, p.7). Nesse

contexto, a participação ocorre de forma voluntária, tanto em relação aos seus membros quanto à participação da comunidade universitária nas respostas dos questionários, em respeito às liberdades e aos direitos individuais, e por acreditar que a ação voluntária agrega valores qualitativos com participantes conscientes e motivados. Desse modo, é hiperbólica a necessidade de pesquisar e identificar estratégias eficazes de mobilização e sensibilização com relação ao processo de autoavaliação institucional.

Dessa forma, observa-se que esse processo vai além da construção e disponibilização de questionários à comunidade universitária. É um processo contínuo que exige esforços para garantia da qualidade dos resultados obtidos e, por conseguinte, divulgados tanto às instâncias reguladoras da educação superior, quanto à comunidade universitária e demais partes interessadas.

3.4.1 Práticas adotadas pela Comissão Própria de Avaliação da UFRPE

A pandemia causada pela Covid-19, em 2020, trouxe vários desafios em geral e, em particular, para o contexto universitário. Um deles, enfrentados não somente pelos discentes, mas também pelos docentes, foi a adaptação ao novo cenário proposto no que diz respeito às novas tecnologias e conectividade, em contraponto ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem (DAVIS, 2020). Como consequência disso, o processo de autoavaliação institucional conduzido pela CPA precisou passar por diversas transformações, não somente quanto à questão da implementação da tecnologia em todo seu processo, mas, sobretudo, em relação a mudança de cultura [ou adaptação à esta] do tradicional para o digital. Nesse contexto, o destaque recai sobre a liderança desse processo que possui o papel principal na transformação digital. O líder deve compreender as oportunidades, ferramentas e instrumentos digitais mais atuais, assim como mudar sua mentalidade e a das pessoas da organização para enfrentar esse desafio tão atual e urgente para a obtenção dos resultados planejados. Além da necessidade de estar alinhada com a digitalização, por meio de ações de capacitação dos funcionários e mudança de cultura, os novos ambientes de negócios [sejam públicos ou privados] “exigem um novo paradigma de liderança que passa da liderança egocêntrica para a antropocêntrica” (FREITAS JÚNIOR *et al.*, 2020, p.2). Esse comportamento chama-se liderança digital.

Diante disso, algumas ações ou práticas inovadoras – que podemos chamar de inovação de processos (OECD, 2018; INEP, 2019) – foram aplicadas de diferentes formas, dentre elas, na logística e distribuição; no *marketing*; nos sistemas de informação e comunicação; e na administração e gestão.

Na logística e distribuição, a forma de como a comunidade universitária foi sensibilizada e mobilizada, de antes, presencial, para o digital, algumas estratégias foram implementadas, como algumas *lives* temáticas para entregar resultados da autoavaliação 2019, e para sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária a participar do processo de autoavaliação 2020. Esse formato se deu em decorrência da pandemia e suspensão das atividades presenciais. Assim, promoveram-se encontros virtuais, através das mídias sociais e plataformas de *streaming*, conforme algumas dessas ações apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - *Lives* temáticas de mobilização realizadas durante a quarentena

Data	Tema	Envolvidos
27/04	UFRPE: avaliar, planejar, desenvolver.	Reitoria (gestão anterior)
13/05	UFRPE: pensando o futuro a partir da Autoavaliação.	Reitoria (nova gestão)
20/05	A Autoavaliação e as Políticas de Ensino.	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
27/05	A Autoavaliação e as Políticas de Pesquisa.	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Instituto Ipê.
03/06	A Autoavaliação e as Políticas de Extensão.	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Comissão de Extensão da UAST/UFRPE.
10/06	A Autoavaliação e as Políticas de Atendimento ao Discente.	Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão e discente e ex-diretora do DCE/UFRPE.
17/06	A Autoavaliação e a Comunicação da UFRPE.	Assessoria da Comunicação Social/UFRPE.

Fonte: Elaborado pelos autores com informações da CPA.

Quanto ao *marketing*, as ações que antes eram realizadas presencialmente, através de cartazes, faixas, dia “A” da avaliação, CPA itinerante, etc., passaram a ser, exclusivamente, digitais, tais como: *lives* de divulgação dos resultados, *lives* “quem é você na quarentena”, produção de vídeos, de *storytelling*⁶, etc. No que diz respeito aos sistemas de informação e comunicação, a equipe (servidores e membros) da CPA passou a utilizar canais exclusivamente digitais, inclusive para processos administrativos e reuniões ordinárias. Para a equipe administrativa foi estruturada uma rede virtual privada (VPN – *virtual private network*), a fim de acessar os arquivos nos servidores da UFRPE de forma remota, além da utilização da computação em nuvem, como o *Google docs*. Para a equipe, além da comunidade universitária, foram utilizadas diversas ferramentas de tecnologia e comunicação, tais como: *email*, plataforma *Google Meet*, *Whatsapp*, e plataformas de *streaming*. Além disso, a fim de criar alguns *insights*, se fez o uso

⁶ *Storytelling* é um termo em inglês. “*Story*” significa história e “*telling*”, contar. Mais que uma mera narrativa, *Storytelling* é a arte de contar histórias usando técnicas inspiradas em roteiristas e escritores para transmitir uma mensagem de forma inesquecível (VIEIRA, 2019).

de algumas fontes de dados, como *Google Analytics*, *bit.ly* e mídias sociais. E, por fim, a administração e gestão, passou a ter equipes para trabalhos em formato remoto; gestão de equipes remotas, ou *home office*, utilizando-se de sistemas de informação e comunicação mencionadas anteriormente.

Diante dessas práticas adotadas, estudos revelam que as organizações cada vez mais têm utilizado as ferramentas de mídia social para melhorar os processos de inovação, assim como a utilização dos conteúdos criados pelos cidadãos, a fim de melhorar a prestação dos serviços públicos (NASCIMENTO; SILVEIRA, 2017). E no caso na CPA, não está sendo diferente, pois o cenário atual deu ainda mais destaque a essas práticas que vêm sendo adotadas. Em 2019, foram criados perfis da CPA no *Instagram* (@cpaurpe) e *Facebook* (@comunica-caocpaurpe), a fim de ampliar a sua visibilidade nas mídias sociais, uma vez que esses canais de comunicação estão sendo cada vez mais utilizados pela comunidade universitária. No início de 2020, o perfil do *Instagram* contava com 420 seguidores e no *Facebook* com 147 e, atualmente, contam com 920 e 168, respectivamente. Além disso, foi estruturado o canal da CPA no *Youtube* que conta com 89 inscritos.

Nesse contexto, desde o início de 2019, o *site* da CPA (cpa.ufrpe.br) foi incorporado ao *Google Analytics*, uma vez que esse sistema tem a capacidade de identificar a taxa de exibição de uma página, localização geográfica dos visitantes, meio pelo qual os usuários chegaram à página, identificação de sistema operacional e navegador utilizados. Tais informações se tornam importantes, em especial no período da autoavaliação, sendo possível monitorar o acesso à página e ao sistema de autoavaliação em períodos diários, mensais ou anuais.

Esse monitoramento do *site* da CPA ocorreu, especificamente, no período em que o questionário de avaliação foi disponibilizado à comunidade universitária. Em 2019, esse período foi de 24 de abril a 29 de julho (Figura 1), e em 2020, entre 04 de maio a 30 de julho (Figura 2), e possibilitou identificar os picos de acesso à página, a quantidade de novos usuários, sua localização geográfica e a taxa de rejeição.

Figura 1 – Dados gerais de acesso ao *site* da CPA em 2019 (24 de abril a 29 de julho)

Visualizações de páginas	Visualizações de páginas únicas	Tempo médio na página	Taxa de rejeição	Porcentagem de saída
31.940	19.654	00:01:23	32,87%	31,52%



Fonte: *Google Analytics* (2019).

⁷ O cálculo da taxa de rejeição é definido pela porcentagem de todas as sessões do site nas quais os usuários visualizaram apenas uma página e acionaram apenas uma solicitação ao servidor do *Google Analytics*, ou seja, quando o usuário entra em um site e não avança nos mecanismos de buscas, como *links* ou abas (Google, 2020).

Figura 2 – Dados gerais de acesso ao *site* da CPA em 2020 (04 de maio a 30 de julho)

Visualizações de páginas	Visualizações de páginas únicas	Tempo médio na página	Taxa de rejeição	Porcentagem de saída
36.981	18.144	00:01:31	38,91%	27,02%

Fonte: Google Analytics (2020).

Essa taxa de rejeição significa que o usuário entrou no *site*, mas não avançou no *link* da avaliação, apresentando uma taxa de rejeição total geral de 32,87%, em 2019 (Tabela 1), e 38,91%, em 2020 (Tabela 2). É possível analisar essas taxas de forma específica, conforme demonstrado nas tabelas 1 e 2 onde ocorre a atuação da CPA na condução do processo de autoavaliação institucional. Embora apresente uma alta taxa de rejeição, isso não significa que seja ruim, uma vez que o questionário de autoavaliação foi disponibilizado na página inicial do *site*.

Tabela 1 – Taxa de rejeição durante o período da avaliação (24 de abril a 29 de julho)

Localização	Usuários (acessos)	Novos usuários	Sessões/página	Taxa de rejeição (%)
Brasil	6.988	7.049	9.874	31,80
Pernambuco	6.097	6.037	8.422	30,67
Recife	3.336	3.208	4.497	29,04
Cabo de S. Agostinho	712	641	859	25,61
Serra Talhada	354	333	467	34,90
Garanhuns	310	292	383	37,34
Total geral	7.175	7.243	10.085	32,87

Fonte: Google Analytics (2019).


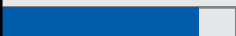
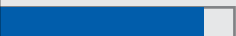

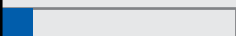
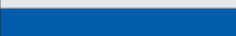


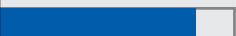


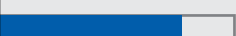
Tabela 2 – Taxa de rejeição durante o período da avaliação (04 de maio a 31 de julho)

Localização	Usuários (acessos)	Novos usuários	Sessões/página	Taxa de rejeição (%)
Brasil	6.498	6.433	9.857	38,25
Pernambuco	5.775	5.698	8.810	37,97
Recife	2.652	2.529	4.051	28,29
Cabo de S. Agostinho	157	146	232	35,34
Serra Talhada	336	323	473	34,04
Garanhuns	200	190	296	39,86
Total geral	6.622	6.564	10.001	38,91

Fonte: Google Analytics (2020).

Em 2020, passou-se a observar, também, o uso das mídias sociais como forma de chegar à página onde o questionário de autoavaliação estava disponível. Esse monitoramento, além de verificar o impacto das ações de *marketing*, serve também para acompanhar o engajamento do público-alvo do processo de autoavaliação institucional, pois é possível verificar em dados gerais (Figura 3), assim como de forma específica (Figura 4).

Figura 3 – Dados gerais da origem do acesso ao site da CPA em 2020*

	Aquisição			Comportamento		
	Usuários ↓	Novos usuários ↓	Sessões ↓	Taxa de rejeição ↓	Páginas / sessão ↓	Duração média da sessão ↓
	6.622	6.557	10.001	38,91%	3,70	00:04:06
 Direct	5.615			39,17%		
 Social	605			43,68%		
 Organic Search	418			31,59%		
 Referral	70			32,79%		

Fonte: Google Analytics (2020). * Período compreendido entre 04 de maio a 30 de julho de 2020.

Figura 4 – Dados específicos da origem do acesso ao site da CPA em 2020*

Rede social ↓	Aquisição			Comportamento
	Usuários ↓	Novos usuários ↓	Sessões ↓	Taxa de rejeição ↓
	605 Porcentagem do total: 9,14% (6.622)	581 Porcentagem do total: 8,86% (6.557)	767 Porcentagem do total: 7,67% (10.001)	43,68% Média de visualizações: 38,91% (12,26%)
1. Facebook	274 (44,92%)	268 (46,13%)	325 (42,37%)	48,92%
2. Instagram	248 (40,66%)	234 (40,28%)	316 (41,20%)	37,97%
3. YouTube	44 (7,21%)	39 (6,71%)	79 (10,30%)	41,77%
4. Instagram Stories	34 (5,57%)	32 (5,51%)	35 (4,56%)	48,57%
5. Twitter	10 (1,38%)	8 (1,38%)	12 (1,56%)	50,00%

Fonte: Google Analytics (2020). *Período compreendido entre 04 de maio a 30 de julho de 2020.

Em linhas gerais, essas ações desenvolvidas durante o processo de autoavaliação impactam nos resultados em termos de participação, tanto no formato presencial, como no totalmente digital. Em 2020, foi possível observar que houve uma redução da participação da comunidade universitária. Embora a CPA tenha inovado e demonstrado capacidade digital para enfrentar os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 para que o processo de autoavaliação ocorresse totalmente de forma digital, o mesmo pode não ter ocorrido com o público-alvo desse processo, principalmente no que diz respeito ao segmento discente e docente presencial (Tabela 3), onde essa redução é mais acentuada. Para o público EAD, há um destaque para a participação docente que durante todo o ciclo avaliativo só aumentou.

Tabela 3 – Participação em 2018, 2019 e 2020 (presencial e a distância)

Segmento/ano	2018			2019			2020		
	Pop.	Part.	%	Pop.	Part.	%	Pop.	Part.	%
Discente Presencial	9.575	1.759	18,37	10.657	2.641	24,78	11.492	1.872	16,29
Discente EAD	1.174	300	25,55	913	341	37,35	629	258	41,01
Docente Presencial	1.301	502	38,59	1.226	590	48,12	1.203	536	44,55
Docente EAD	29	16	55,17	38	30	78,95	38	35	92,10
Técnico Presencial	880	292	33,18	1.113	352	34,17	1.072	273	25,47
Técnico EAD	11	11	100	14	13	92,86	13	13	100%
Total (Presencial+ EAD)	12.970	2.880	22,20	13.961	3.967	28,41	14.447	2.987	20,68%

Fonte: NTI/CPA (2018, 2019, 2020) *informações preliminares do resultado da autoavaliação 2020.

4. CONCLUSÃO

A autoavaliação institucional é um “processo” em constante melhoria e adaptação à dinâmica das organizações, e não poderia ser diferente com a CPA da UFRPE à frente desse processo, pois percebe-se que as ações e práticas desenvolvidas pela CPA encontram respaldo, não somente na literatura do campo de inovação, mas também na concepção do INEP.

Quanto à transformação digital da CPA em geral e, em particular, do processo de autoavaliação institucional conduzido por ela, podemos concluir que a transformação digital exige que as instituições sejam capazes de alcançar mudanças adotando novas tecnologias, como por exemplo: mídia social, celular, *big data*, análises, computação em nuvem e internet das coisas (*iot*), etc. Contudo, de nada adianta a instituição dispor de todas essas tecnologias se a liderança à frente do processo não tiver a mentalidade e incentivar uma cultura digital nos negócios. E o que este estudo demonstrou é que há um alinhamento entre a literatura no campo da inovação, transformação digital e capacidade de resposta.

Nesse ínterim, a capacidade de resposta da CPA, frente às mudanças impostas pela pandemia da Covid-19, foi fundamental para o alcance de suas metas, que tiveram que ser adaptadas durante o ano de 2020. Dessa forma, respondeu-se à pergunta norteadora deste estudo ao apresentar as estratégias adotadas pela CPA para a manutenção de suas atividades frente à pandemia da Covid-19, através das inovações em diversos processos, de sua transformação digital e da capacidade de resposta da CPA, assim como a adaptação do processo de autoavaliação institucional.

Como sugestão para estudos semelhantes a este no futuro, propomos fazer uma comparação do que a instituição vem adotando em geral e, em particular, no processo de autoavaliação institucional, com outras instituições que compartilham características semelhantes, uma vez que este estudo se baseou apenas em dados internos, sem comparações com outras IES, assim como limitou-se à esfera pública; além disso, trazer quais estratégias foram adotadas pelas IES privadas para discussão.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Raphael Donaire. Understanding Digital Transformation in Light of Definitions, Challenges And Framework: a systematic literature review. In: VII ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO - ENADI., 2020, São Paulo. **Anais [...].** Online: Anpad, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3pn1xkl>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004:** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

DAVIS, Lisa Selin. **Así debería ser el aprendizaje a distancia en medio de la pandemia de coronavirus.** 2020. Disponível em: <https://cnnespanol.cnn.com/2020/08/10/asi-deberia-ser-el-aprendizaje-a-distancia-en-medio-de-la-pandemia-de-coronavirus/>. Acesso em: 21 out. 2020.

FREITAS JUNIOR, José Carlos; CABRAL, Patrícia Martins Fagundes; BRINKHUES, Rafael Alfonso. Digital Transformation: The *Gap* Between Digital Leadership and Business Performance. 2020. **ISLA 2020 Proceedings.** 20. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/isla2020/20>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS JUNIOR, José Carlos da Silva; BRINKHUES, Rafael Alfonso. Sensing and Responsiveness: digital capabilities to face the challenges of the digital economy. In: VII ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA INFORMAÇÃO - ENADI., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. Online: Anpad, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/2UIW67j>. Acesso em: 20 set. 2020.

FOSSATTI, Paulo; MONTICELLI, Jefferson Marlon; DANESI, Luiz Carlos; JUNG, Hildegard Susana. University and the (un)successfulness of the strategic management for innovation. **EDUR - Educação em Revista**, v. 36, Jan-Dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698225188>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065**, 2014.

MARTINS, B. V.; FACCIN, K.; MOTTA, G. da S.; BERNARDES, R.; BALESTRIN, A. Evolution and trends of the international innovation research agenda. **RAE - Journal of Business Management**, v. 59, n. 4, p. 293-307, Jul - Ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020190407>

NASCIMENTO, A. M.; SILVEIRA, D. S. A systematic mapping study on using social media for business process improvement. **Computers in Human Behavior**, v.73 p. 670-675. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.016>

OECD - Organization for Economic Cooperation and Development. **Oslo Manual**. 4 ed. 2018.

OECD - Organization for Economic Cooperation and Development. **Oslo Manual**. 3 ed. 2005.

RESPONSIVENESS. In: **Cambridge Dictionary**. Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/responsiveness>. Acesso em: 16 out. 2020.

ROGERS, David L. **The digital transformation playbook: rethink your business for the digital age**. New York: Columbia University Press. 2016

SAARIKKO, Ted; WESTERGREN, Ulrika H.; BLOMQUIST, Tomas. Digital transformation: Five recommendations for the digitally conscious firm. **Business Horizons**. v. 63, ed. 6, Nov-Dez, 2020, p. 825-839, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.09.001>

[org/10.1016/j.bushor.2020.07.005](http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2020.07.005)

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 64, mar. 2020. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO10>

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE. Comissão Própria de Avaliação. **II relatório parcial de autoavaliação institucional**: ciclo avaliativo 2018-2020: ano – base 2019. Recife, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto de Autoavaliação Institucional**: Ciclo avaliativo 2018 - 2020. Recife, 2018.

VIEIRA, Dimitri. **O que é Storytelling?** O guia para você dominar a arte de contar histórias e se tornar um excelente *Storyteller*, 2020. Disponível em: <https://comunidade.rockcontent.com/storytelling/>. Acesso em: 30 out. 2020.

ZAOUI, Fadwa; SOUISSI, Nissrine. Roadmap for digital transformation: A literature review. **Procedia Computer Science**. v.175, p. 621-628. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.090>

O ENGAJAMENTO ACADÊMICO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Michelle Pinheiro Pedroza

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil vem enfrentando transformações relevantes, as quais possuem uma necessidade de redesign na construção do saber voltado para o desenvolvimento integral do ser humano. Some-se a isto, o fato de que as ferramentas digitais possibilitam o ensino a distância aos estudantes e, como incremento de crescimento acadêmico mobile, as plataformas digitais têm sido muito utilizadas combinando um ensino-aprendizagem de forma híbrida no ensino superior. Contribuem, ainda, com os professores na perspectiva do fazer educacional, por meio das metodologias ativas, onde os estudantes passam a ser protagonistas do aprendizado, na criação de experiências imersivas.

O uso de tecnologias digitais no processo de desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem, é capaz de prover a construção de outros campos de aprendizado, tais como o estímulo à pesquisa, aprendizado colaborativo, reflexão, percepção ampliada das coisas, aspectos inerentes às competências atitudinais individuais dos alunos e que podem, dependendo da proposta, ser alavancadas com uma integração maior (MEHLECKE e PADILHA, 2019, p. 77).

Além disso, plataformas digitais de aprendizagens podem refletir as expectativas de desenvolvimento acadêmico e o interesse da continuidade de estudos e projetos realizados na educação superior por docentes, discentes e instituição. Também impactam no engajamento estudantil, docente e institucional aliados à compreensão de que trabalho, educação, criatividade, inovação e cidadania caminham juntos.

Vale salientar que a inovação tecnológica utilizada na atuação docente está pautada no aprendizado teórico-prático, por meio de ambientes virtuais como o Meet, Teams, Zoom, promovendo, a partir dessas plataformas digitais, um espaço educativo e a aplicação de metodologias ativas, possibilitando ao docente realizar atividades remotas com foco na adaptabilidade do conteúdo e acessibilidade atitudinal e metodológica, minimizando, assim, as barreiras existentes na relação professor e estudante.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade, devo pensar também, em como ter uma prática educativa que exija de mim uma reflexão crítica e permanente sobre minha prática, por meio da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2001, p. 63).

Há, pelo menos, 8 meses o mundo vive uma séria crise pandêmica, com a chegada, no Brasil, da COVID-19, apresentando um espectro clínico variado de infecções sintomáticas com quadros graves. Importante salientar, ainda, que de acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos, sem sintomas, ou oligossintomáticos, os que apresentam poucos sintomas. Diante do cenário apresentado, fica a seguinte pergunta: como inovar no ensino remoto na educação superior privada, minimizando os impactos na aprendizagem para a promoção da inovação em tempos de crise? Diante de tal indagação, temos como objetivo geral deste trabalho compreender os impactos da aprendizagem do ensino remoto na educação superior privada com foco na inovação em tempos de crise. Sendo assim, os objetivos específicos buscarão analisar as consequências do cenário educacional frente a pandemia e aplicar estratégias inovadoras de atuação institucional que promovam bem-estar social e emocional no uso das plataformas virtuais.

Inovar requer envolvimento de todos que estão envolvidos no processo. E, para isso, é necessário comprometimento pessoal e institucional. Sem a participação da instituição, apoiando e fomentando ações e sujeitos inovadores, temos apenas um arranjo inovador (PADILHA E ZABALZA, 2015, p.20).

A implantação das aulas remotas foi autorizada pelo Ministério da Educação - MEC por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e mais recentemente, pela Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, para as Instituições de Ensino Superior - IES. Com base na portaria do MEC, podemos elencar a transformação comportamental, onde as ações convertam possibilidades de atrair a curiosidade discente sob a ótica de uma aprendizagem com propósito, com práticas de combinatividade. Ou seja, a soma dos repertórios de experiências vividas, aprendidas ao longo da vida e os quanto fortalecidos e adaptáveis tecnologicamente estão estudantes, professores e a instituição. Sendo assim, a avaliação institucional pode contribuir com esse processo com um olhar mais global, utilizando indicadores que contribuam com o instrumento de avaliação.

2. METODOLOGIA

Este estudo versa sobre a necessidade de a avaliação institucional se reinventar na educação remota em um período crítico de pandemia mundial, que se agravou no Brasil em meados de março de 2020. Para tanto, foi importante fazer uma análise holística das práticas docentes e institucionais diante do cenário da educação superior, com a aplicação de uma pesquisa quantitativa com os estudantes da Faculdade Senac Pernambuco e das Unidades Vinculadas do Senac Caruaru e Petrolina. Em relação ao método quantitativo, ele utiliza resultados gerais e individuais, analisados estatisticamente. De acordo com Siqueira (2011), a pesquisa quantitativa aplicada a um processo de aprendizagem organizacional, busca um esforço contínuo e sistemático, voltado para a busca de soluções adequadas aos problemas apresentados. Ou seja, contribui para o levantamento de dados percentuais que demandam ações estratégicas para qualificar o trabalho realizado no ensino superior.

Em continuidade, foram pensadas também ações institucionais realizadas pelos Professores, pelos Coordenadores de Curso, pela Coordenação de Avaliação Institucional que preside a CPA – Comissão Própria de Avaliação, com o apoio da Gerência Acadêmica e da Direção da Faculdade Senac. Vale salientar que dentro da linha de atuação metodológica, ainda foram concebidas estratégias de inovação na atuação institucional, pensando no bem-estar social e emocional por meio do uso das plataformas virtuais tecnológicas. Para Carbonell (2016), a aprendizagem deve promover a autonomia discente, de forma contínua e os ambientes virtuais devem ser favoráveis para a cidadania digital. Patton (2002) que afirma que os métodos qualitativos promovem proximidade do trabalho de campo com as análises predefinidas. Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras.

Sendo assim, na ótica de Bauer e Gaskell (2015), entrevistas qualitativas podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de uma interpretação. Yin (2016) aponta o fascínio da pesquisa qualitativa, pois ela permite a realização de estudos aprofundados. Para Merriam (2009), a investigação qualitativa é centrada no significado e no contexto e Flick (2009), enfatiza que pesquisa documental difere da bibliográfica, embora ambas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte. Neste contexto, para todas as abordagens teóricas entendemos que a relevância do estudo está na contribuição das pesquisas para mensurar as ações realizadas e promover tomadas de decisões mais assertivas.

3. RESULTADOS

A COVID-19 se apresentou no Brasil, em meados de março de 2020, de forma devastadora. O vírus obrigou a maior parte da população a ficar reclusa em suas residências. Escolas, estabelecimentos públicos, instituições de ensino superior, entre outros, já não eram mais abertos ao público. Desta forma, foi realizada uma revisão da maneira como oferecer as disciplinas de graduação para discentes, além de planejar a atuação docente via home office, pois eles tiveram de conviver, de maneira abrupta, com ferramentas pouco utilizadas no ensino tradicional, por meio de aulas remotas, utilizando plataformas digitais que permitiram fazer webconferência via Meet, Teams, Zoom. Some-se a isto, a necessidade de se reinventar, inovar e ter criatividade para lidar com um ano letivo totalmente atípico, que inicialmente havia sido planejado no calendário acadêmico da Faculdade Senac Pernambuco e das suas Unidades Vinculadas em Caruaru e Petrolina. Por isso, o estudo contou com a participação de 443 alunos, um pouco mais que 70% dos estudantes que responderam ao questionário de satisfação em tempos de aulas remotas. Foram colhidos, também, depoimentos de professores, alunos, coordenadores de curso e da gerência acadêmica regional, acerca da realidade do ensino remoto na educação superior.

Figura 01 – Faculdade Senac Pernambuco e as Unidades Vinculadas do Senac Caruaru e Petrolina



Fonte: faculdadesenacpe.edu.br

Sabe-se que a comunicação é uma das principais exigências desse novo cenário do ensino superior. A presença virtual dos professores e a proximidade das coordenações de curso, tornaram-se as principais aliadas para a qualidade do ensino remoto. Para que as ações fossem efetivamente eficazes foram realizadas atividades com foco na comunicação, na formação docente e uso efetivo das ferramentas tecnológicas, como a plataforma do Google Meet, já utilizada pelos professores na Sala do Google For Education. Além disso, foram realizadas, estrategicamente, lives Senac no instagram, ferramenta das redes sociais com grande alcance de comunicação, para qualificar as informações institucionais, conforme Figuras 2 e 3:

Figura 2 - Live Senac sobre Avaliação Docente e Institucional

Fonte: Instagram Senac Pernambuco

Foram realizadas várias programações para atender a comunidade acadêmica, a sociedade em geral, com foco na informação, pensando de forma assertiva e objetiva no nosso público que está em rede e conectado, mesmo em tempos de pandemia, com isolamento social, o trabalho home office se fez presente e os profissionais passaram a exercer um trabalho pautado na adaptabilidade e na criatividade, promovendo inovação tecnológica fortemente com o uso também de diversos aplicativos como Whatsapp, Telegram, grupos de Facebook, e-mails, sempre com foco na acessibilidade atitudinal, quebrando qualquer barreira entre a faculdade e os estudantes.

Figura 3 - Live Senac sobre Autogestão e Engajamento Profissional

Fonte: Instagram Senac Pernambuco

Foram pensadas, também, ações que promovessem relatos para que indicadores de satisfação pudessem ser analisados e melhorados, caso fosse necessário. Importante ressaltar que participaram estudantes, professores, coordenadores de curso e a gerência acadêmica, conforme demonstrado nas Figuras 4 a 8:

Figura 04 – Depoimento Discente



Fonte: Instagram do Senac PE

Figura 05 – Depoimento Discente



Fonte: Instagram do Senac PE

Figura 06 – Depoimento da Coordenação do Curso de Estética e Cosmética

Curtido por ana_cassia11 e outras pessoas

senacpe Depoimento - Aulas Remotas #FacSenacPE

Andressa Brito é coordenadora do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética da Faculdade Senac, no Recife, e compartilha com a gente a experiência do ensino remoto.

A princípio, a necessidade de aulas remotas trouxe bastante insegurança para todos nós (alunos, docentes, coordenação acadêmica). Quando as aulas tiveram início, houve uma desmistificação sobre o tema. As diferenças entre ensino a distância e atividade remota ficaram bem evidentes. Mesmo distantes, os alunos estavam muito mais próximos da coordenação, assim como de todos os professores. O índice de aprovação das atividades foi altíssimo e, agora, muitos falam sobre a comodidade de ter aula ao vivo no conforto do seu lar. Para mim, foi um grande desafio que me fez modificar a percepção de ensino/aprendizagem.

Fonte: Instagram do Senac PE

Figura 07 – Depoimento da Gerente Acadêmica

Curtido por ana_cassia11 e outras pessoas
senacpe Depoimento - Aulas Remotas #FacSenacPE

Christiana Santoro, @chsantoro, gerente Regional Acadêmica do Ensino Superior da faculdade Senac, define: "veio pra ficar". Essa é sua visão sobre a experiência do ensino remoto. Confira seu depoimento:

"Uma coisa é certa: O ensino flexível veio para ficar! A FacSenac PE acertou em continuar com suas atividades acadêmicas durante a pandemia. Foi preciso um esforço coletivo e colaborativo de alunos, professores, coordenadores e gestores, que uniram suas forças para promoção de uma educação de qualidade. Hoje, após momentos de adaptação, temos resultados positivos. A pandemia não conseguiu fazer com que nossos alunos parassem suas formações. Vencemos e estamos mais fortes. Vieram novos conhecimentos e a tecnologia esteve pronta para nos ajudar. Toda crise traz benefícios para a humanidade".

Figura 08 – Depoimento da Docente

Fonte: Instagram do Senac PE

Diante das devolutivas existentes no Instagram do Senac Pernambuco, fica notória a efetiva satisfação dos sujeitos pesquisados quanto à adaptabilidade do ensino presencial para a aula remota. Importante salientar que houve inovação na educação superior da Faculdade Senac e de suas Unidades Vinculadas em Recife e Caruaru, minimizando os impactos na aprendizagem para a promoção da inovação em tempos de crise. Com isto, discentes, docente, coordenação de curso de graduação e gestora acadêmica relatam, em seus depoimentos, uma satisfação com a prática educacional remota realizada institucionalmente. Ressaltamos que houve momentos de insegurança quanto as práticas, contudo, salientamos que a equipe acadêmica sempre se colocou aberta para o diálogo, para novos conhecimentos e aplicabilidade de aulas.

Ainda enquanto resultados obtidos, apresentamos, a seguir, a aplicação de uma pesquisa realizada na IES com foco nas estratégias inovadoras dentro da proposta de avaliação institucional, voltadas para o bem-estar social e emocional, com o uso das plataformas virtuais para aulas remotas. Para tanto, o Quadro 1, demonstra o índice de satisfação discente quanto as aulas remotas da Faculdade Senac Pernambuco, nos Cursos Superiores de Gestão de Recursos Humanos, Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistema, Estética e Cosmética, Gestão Comercial e a Pós-Graduação. No que se refere à Unidade Vinculada do Senac Petrolina, os discentes que participaram são dos Cursos Superiores de Gestão de Recursos Humanos e Gastronomia, e na Unidade Vinculada do Senac Caruaru, discentes dos Cursos Superiores de Gestão de Recursos Humanos, Gastronomia e Design de Moda, respectivamente.

Quadro 01 – Resultados obtidos de satisfação das aulas remotas

TUBULAÇÃO DOS RESULTADOS DE SATISFAÇÃO DISCENTE DA FACULDADE SENAC PERNAMBUCO						
UNIDADE VINCULADA DO SENAC CARUARU						
INDICADORES	DESIGN DE MODA	GRH	GASTRONOMIA		U.V. CARUARU	
METODOLOGIA	100%	100%	100%			
APRENDIZAGEM	76%	94%	80%			
RELACIONAMENTOS COM DOSENTES	100%	94%	100%			
ENGAJAMENTO	84%	88%	100%			
COMUNICAÇÃO	65%	88%	100%			
UNIDADE VINCULADA DO SENAC PETROLINA						
INDICADORES		GRH	GASTRONOMIA		U.V. PETROLINA	
METODOLOGIA		Não houve número suficiente para tubulação de dados (2) alunos	100%			
APRENDIZAGEM			81%			
RELACIONAMENTOS COM DOSENTES			91%			
ENGAJAMENTO			80%			
COMUNICAÇÃO			87%			
FACULDADE SENAC PERNAMBUCO						
INDICADORES	PÓS-GRADUAÇÃO	GRH	ADM	ADS	ESTÉTICA E COSMÉTICA	GCOM
METODOLOGIA	80%	100%	96%	89%	98%	100%
APRENDIZAGEM	96%	92%	87%	88%	94%	100%
RELACIONAMENTOS COM DOSENTES	97%	96%	87%	95%	98%	100%
ENGAJAMENTO	89%	100%	92%	93%	96%	100%
COMUNICAÇÃO	69%	89%	92%	75%	94%	67%

Fonte: Coordenação de Avaliação Institucional

Diante dos resultados apresentados, é importante enfatizar que os indicadores definidos para mensurar a satisfação foram: Metodologia, Aprendizagem, Relacionamentos com Docentes, Engajamento e Comunicação. Destaque para os percentuais significativos de satisfação das três IES. Para Bacich, Neto e Trevisani (2015), instituições inovadoras integram a ênfase no projeto de vida do aluno, suas competências amplas de conhecimento e socioemocionais, com orientação docente. Ou seja, a visão do ensino híbrido pelo docente tem que ser holística, respeitando repertórios da vida do discente. Contudo, a comunicação foi o indicador que demandou ações para minimizar ruídos e atenção especial frente aos índices abaixo de 70% em Caruaru no Curso de Design de Moda e Recife na pós-graduação e no Curso de Gestão Comercial, respectivamente. É bem verdade que em tempos de pandemia, a comunicação é um indicativo primordial da efetividade institucional, atrelado ao grande desafio enfrentado pelas Faculdades de chegar em um modelo mental de educação contemporânea que promova o fortalecimento do aprendizado, desaprendendo e reaprendendo, considerado também *mindset* disruptivo.

Para Dweck (2017), o *mindset* orientado para o aprendizado terá necessidade de informações exatas sobre capacidade de realização, a fim de aprender com eficiência. Some-se a isto, o fato de que estamos em uma era que exige adaptabilidade comportamental. Na opinião de Ribeiro (2020), na vida contemporânea, já somos cada vez mais plurais, híbridos, convivendo em ambientes coletivos e em constante transmutação. Igualmente, são as didáticas, por meio das atividades remotas. Importante demais salientar que a proximidade docente dos discentes é uma estratégia de acessibilidade atitudinal marcante em um período em que prevalece o isolamento. Desta forma, enfatizamos os números do resultado geral de satisfação apresentado no Quadro 2, onde todos os percentuais alcançados foram superiores a 80%, esforço de um trabalho colaborativo, integrado, intersetorial e institucionalizado em tempos de Coronavírus. A CPA, junto à Coordenação de Avaliação Institucional, realizou a tabulação do estudo acerca de uma visão ampla no panorama global das ações pedagógicas e institucionais realizadas pela Faculdade Senac Pernambuco e das Unidades Vinculadas do Senac Caruaru e Petrolina, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 2 – Resultado Geral de satisfação discente da Faculdade Senac Pernambuco e das Unidades Vinculadas do Senac Caruaru e Petrolina

RESULTADO GERAL - FAC SENAC PE, U.V.CARUARU E PETROLINA	
1.METODOLOGIA	97%
2.APRENDIZAGEM	89%
3.RELACIONAMENTO COM DOCENTES	96%
4.ENGAJAMENTO	92%
5.COMUNICAÇÃO	83%

Fonte: Coordenação de Avaliação Institucional

Os resultados de satisfação apresentados no Quadro 2, demonstram que não há como dissociar a aprendizagem remota, por meio do conteúdo pensado pelos professores, e a aplicabilidade via plataformas digitais. Mehlecke e Padi-lha (2019) afirmam que o aluno do século XXI não se contenta mais com as aulas expositivas; o avanço na área digital trouxe novas formas colaborativas de aprendizagens, aproveitando o potencial que as tecnologias podem proporcionar. Além disso, se evidencia o engajamento discente e uma aprendizagem baseada no significado, com propósito para a vida, um incremento teórico-prático que se completa no desenvolvimento do conhecimento do ensino superior que se quer construir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo da pandemia da COVID -19, já se discutia na academia que a metodologia de ensino tradicional se mostrava inconsistente em comparação com a necessidade atual de mercado. Nesse contexto, as metodologias ativas preencheram essa lacuna, já que promoviam uma aprendizagem significativa e autonomia discente. Com a pandemia, o ensino a distância teve que ser implantado às pressas pelas instituições de ensino, ocupando lugar de destaque em relação à educação tradicional, especialmente por causa do fechamento de instituições de ensino superior, para conter o avanço da doença.

Compreender o impacto da aprendizagem do ensino remoto na educação superior privada com foco na inovação em tempos de crise, só foi possível a partir da escuta discente e formação docente. A avaliação institucional pôde ser ampla, nesse estudo, por exemplo. O grande desafio foi referente ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, percebendo aliás, a necessidade de uma comunicação clara, entre direção, coordenações de curso, professores e alunos. Finalmente, os resultados apresentados neste estudo, apontaram, satisfatoriamente, para a construção do conhecimento pelo professor e as estratégias acadêmico-pedagógicas que fomentaram o aprendizado ativo, baseadas em uma construção interativa do conteúdo voltado para o desenvolvimento das competências fundamentais em cada unidade curricular, sem desconsiderar o olhar sensível da academia para aspectos físicos, sociais e psicológicos potencialmente existentes em professores e estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi Neto e TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo. Edição 70, 2016.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Edição: 13ª – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CARBONELL, Jaume. Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa. Edição: 3ª – Porto Alegre: Penso, 2016.

DWECK, Carol S. Mindset: a nova psicologia do sucesso. 1ª Edição. São Paulo: Objetiva, 2017.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Edição: 3ª – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi e PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Inovações Pedagógicas e Coreografias Didáticas das Tecnologias e Metodologias às Práticas Efetivas. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research. A guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in the education.* Printed in the United States of América, 2009.

PADILHA, M.A.S.; ZABALZA, M.A. *Coreografias didáticas no ensino superior: um cenário de integração de TIC na docência universitária. Relatório de pós-doc.* Universidade de Santiago de Compostela, 2015.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research & evaluation methods.* Sage Publications: 3ª Edition. Printed in the United States of América, 2002.

SIQUEIRA, José de Oliveira. *Fundamentos de métodos quantitativos: aplicados em administração, economia, contabilidade e atuária, usando Wolfram/alpha e scilab.* São Paulo: Saraiva, 2011.

RIBEIRO, Leila. *Aprenda, desaprenda, reaprenda: novos modelos para pensar e inovar a aprendizagem no mundo contemporâneo.* Editora: Pipa. Brasília, 2020.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim.* Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTRE DIÁLOGOS, ESCUTAS E RESILIÊNCIAS: QUEM É VOCÊ NA QUARENTENA?

Isabel Cristina Pereira de Oliveira
Carlos Antônio Pereira Gonçalves Filho

1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) foi classificada como pandemia⁸, em função do aumento vertiginoso do número de casos e pelo seu alcance geográfico, naquele momento, atingindo 114 países (OPAS/OMS, 2020). Mesmo antes desse anúncio, vários países, estados e municípios começaram a adotar estratégias para combater a disseminação da doença. No Brasil, por exemplo, a Lei nº 13.979/2020, publicada em fevereiro, tratou de uma série de medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública internacional.

Nesse contexto, em 16 de março de 2020, o Consórcio Pernambuco Universitatis (composto por Universidades Públicas, Institutos Federais e Universidade Católica de Pernambuco) decidiu, de imediato, suspender as atividades acadêmicas e administrativas como forma de evitar a contaminação pelo novo coronavírus (<https://bit.ly/3fhXweh>). Com o decorrer das semanas, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) regulamentou o funcionamento da instituição nos níveis acadêmico e administrativo, fundamentada nos dados oficiais sobre a evolução da doença e dados do Instituto para a Redução de Riscos e Desastres de Pernambuco (IRRDR), discutidos pelo Comitê de Prevenção ao novo coronavírus (UFRPE, 2020). O trabalho remoto tornou-se, desta forma, a regra geral. Para as atividades de ensino, optou-se pelo uso de plataformas digitais definindo-se um calendário letivo excepcional para a Instituição⁹.

O processo de autoavaliação institucional foi, inevitavelmente, impactado pelo ineditismo do cenário criado pelo novo coronavírus obrigando a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRPE a rediscutir o seu planejamento tanto em nível estratégico quanto operacional. A readequação foi necessária não só para manter em funcionamento as atividades administrativas, como também, para possibilitar o prosseguimento das ações de avaliação da instituição. O desafio foi justamente o de sensibilizar e mobilizar docentes, discentes e técnicos para avaliarem a Universidade sem estarem fisicamente presentes na mesma. Como se trata de uma *participação voluntária*, o trabalho de “convencer” o avaliador é determinante para o sucesso do processo.

⁸ Pandemia: é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (OMS, 2020).

⁹ RESOLUÇÃO Nº 085/2020 - CEPE.

Parte-se do pressuposto que a autoavaliação institucional representa uma oportunidade de construção social da própria Universidade enquanto comunidade política que estabelece seus objetivos, reflete sobre suas ações e projeta o seu futuro. Trata-se de uma experiência que deve ser coletiva, não só porque docentes, discentes e técnicos são “chamados” a responder o questionário, mas porque essa avaliação é da comunidade e pela comunidade. Isso significa, portanto, que avaliar aqui não é uma obrigação, mas sim um direito daquele e daquela que faz a Universidade cotidianamente. A ideia, neste caso, é “vencer convencendo, e não impondo (RISTOFF In BALZAN, 1995, p. 49)”. Evidentemente, espera-se que, no limite, a avaliação institucional participativa desenvolva “um fecundo processo de aprendizagem, de crescimento social e de melhoramento institucional” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 31).

Em 2020, de acordo com o planejamento da CPA, a autoavaliação institucional abrangeria as Políticas Acadêmicas, contemplando, assim, o ensino, a pesquisa, a extensão, o apoio aos discentes e a comunicação com a sociedade. Desse modo, a Comissão optou por realizar *lives* sobre cada um dos temas que seriam objeto de avaliação. A atividade envolveu Pró-Reitorias e a Assessorial de Comunicação Social da Universidade que também contribuiu com o suporte técnico.

Essa ação proporcionou um impacto positivo, através da ampliação do número de seguidores nas mídias sociais da CPA e na divulgação da autoavaliação institucional. No entanto, havia a necessidade de encontrar espaços de diálogo junto à comunidade discente da Universidade. Até a implantação do Período Letivo Excepcional, as atividades acadêmicas ficaram suspensas, o que, de certa forma, contribuiu para uma “dispersão” dos alunos, mesmo no ambiente digital. Mas essa interrupção momentânea das atividades acadêmicas não foi suficiente para justificar a ausência dos estudantes. Outros fatores concorreram e concorrem para isso.

Em pesquisa realizada com o público discente universitário português, Maia e Dias (2020) destacaram um aumento significativo nos relatos de depressão, ansiedade e *stress* em comparação aos anos anteriores à pandemia. No Brasil, uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Juventude com mais de 33 mil respondentes em todo o país, dos quais, aproximadamente, 40% era composto de universitários, revelou números bastante significativos (CONJUVE, 2020). Os aspectos psicológicos, como era de se esperar, ganharam relevo: perder algum familiar para a Covid-19 aparece como a principal preocupação para 75% dos respondentes. Questões como a qualidade do sono, estado físico, emocional, ausência de atividades de lazer e disponibilidade de recursos financeiros apre-

sentaram os efeitos mais nocivos para esses jovens, podendo vir a desencadear doenças psicoemocionais como ansiedade e depressão. Não por acaso, 57% dos respondentes consideraram que as escolas e Universidades deveriam promover “atividades para trabalhar as emoções” (CONJUVE, 2020, p. 47). Além desses aspectos, a pesquisa também mostrou que “o acesso à *internet* e a equipamentos como computador ou *notebook*, videogame e *tablet* é menor entre jovens negros” (CONJUVE, 2020, p. 15).

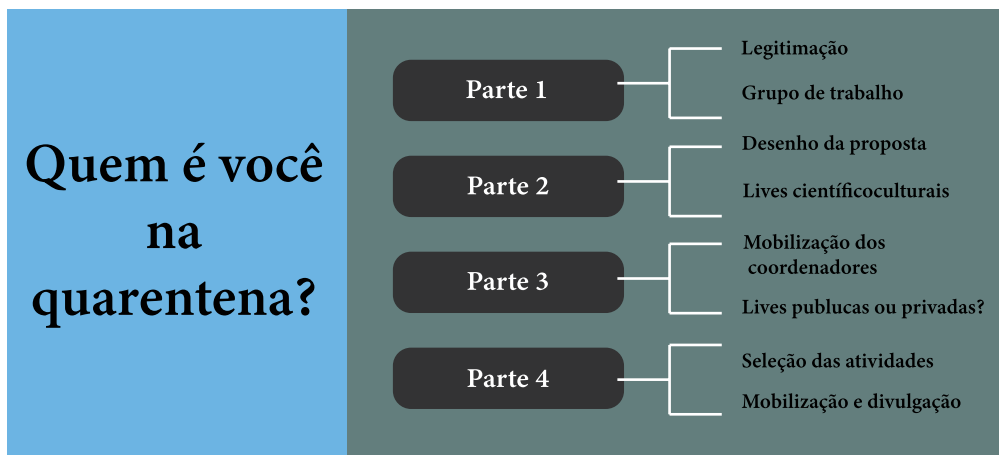
Partindo desse cenário e da baixa participação dos estudantes na autoavaliação institucional, seja por motivos psicoemocionais ou em função da dificuldade de acesso à *internet*, a CPA percebeu a necessidade de se criar um espaço de diálogo e escuta junto ao segmento discente, por meio de *lives* que levassem em consideração os impactos do distanciamento na vida desses estudantes, suas estratégias de sobrevivência e a importância da Universidade em suas vidas. Assim, o presente capítulo apresentará o conjunto das *lives* denominadas “Quem é você na quarentena?”, como uma estratégia de engajamento do segmento discente junto à autoavaliação institucional.

2. METODOLOGIA

2.1. Desenho da proposta

Inicialmente, a ideia das *lives* foi discutida pela Comissão para que esta fosse legitimada como atividade-fim para a mobilização e sensibilização do segmento discente. Foi criado, então, um Grupo de Trabalho (GT) para encaminhar uma proposta de execução junto às coordenações de cursos de graduação da UFRPE. Procurou-se garantir que esses encontros não tivessem o formato de eventos acadêmicos tradicionais ou de formação, uma vez que tais estratégias foram amplamente utilizadas em todas as instâncias da Universidade, ou seja, havia a necessidade de propor outro formato de encontro e que este fosse propício para a criação de *espaços de diálogos*, com o objetivo de compartilhar aspectos bons e ruins da nova realidade vivenciada pelo distanciamento social.

A partir da definição dessa estratégia, a fase seguinte foi propor um desenho de encontro em que as questões psicoemocionais, estratégias de sobrevivência e o papel da Universidade na vida pessoal desses estudantes fossem o foco. Considerando a vivência e as experiências dos próprios membros do GT durante a pandemia, o tema da atividade foi denominado “Quem é você na quarentena?”, a fim de suscitar uma autorreflexão sobre o papel de cada um e cada uma frente aos desafios postos pelo distanciamento social (Figura 2).

Figura 1 – Desenho da proposta de encontro com os estudantes

Após o fechamento do modelo de encontro, a fase seguinte foi mobilizar as coordenações de curso para que estas não só atendessem à solicitação, mas que ao mesmo tempo, fossem as corresponsáveis pela mobilização dos alunos para participarem da atividade. Considerando que cada curso tem um perfil diferenciado, ficou a cargo das coordenações definir o tipo de live a ser realizada, ou seja, se o encontro seria público (*YouTube*) ou privado (*Google Meet*). Para as *lives* públicas, denominadas de "*lives científico-culturais*", cada coordenação ficou responsável por selecionar estudantes que desenvolveram atividades científicas e/ou culturais durante a pandemia para que fossem socializadas durante o encontro. Já nas *lives* privadas, realizadas pelo *Google Meet*, a participação foi aberta, sem definição de nomes que pudessem representar os estudantes, seguindo um roteiro de atividades de interação dentro do grupo.

O foco no *diálogo* está no cerne da proposta da série de *lives* "Quem é você na quarentena?" Estabelecer uma relação dialógica é fundamental para o conhecimento de si, do outro e da Universidade que ambos estão a construir. Trata-se de um encontro entre atores sociais mediatizados pela realidade (FREIRE, 2008, p. 91). Como encontro, o diálogo pressupõe disponibilidade para trocas, daí que ele não pode ocorrer se não houver a necessária *escuta*, ou seja, a predisposição por parte de um gestor, docente, estudante ou técnico-administrativo para uma "abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro" (FREI-

RE, 2005, p. 119). A Universidade é constituída por diversos atores sociais com suas idiossincrasias, além de estar circunscrita em um contexto social, político e econômico mais amplo. Considerar essa realidade implica assumir uma postura dialógica no âmbito de uma autoavaliação participativa.

2.2. Desenvolvimento da atividade

A realização dos encontros seguiu o mesmo formato, seja nas *lives* públicas, por meio do *YouTube*, seja nas *lives* privadas através do *Google Meet*. As *lives* seguiram três etapas.

A primeira teve como objetivo identificar quais sentimentos permearam a vida desses estudantes durante a quarentena. A proposta inicial foi provocar esse espaço de discussão sobre esses sentimentos, uma vez que os espaços de encontro de vida desses estudantes foram eliminados devido ao distanciamento social.

A segunda parte do encontro pretendeu identificar junto a esse segmento que estratégias de sobrevivência foram utilizadas para o enfrentamento dos sentimentos apontados na parte inicial, ou seja, quais habilidades, atividades e aprendizados foram adquiridos durante esse processo.

A terceira parte do encontro buscou relacionar o papel da Universidade na qualidade de vida desses estudantes, assim como os sentimentos de cada um e cada uma em relação à UFRPE. Após as falas dos estudantes, a Comissão apresentava uma fala sobre a importância da autoavaliação institucional para que a Universidade continuasse a executar seu papel acadêmico e social na vida dos discentes.

Vale salientar que nas *lives* públicas realizadas pelo *YouTube* alguns alunos foram selecionados pelas coordenações para apresentarem ações desenvolvidas durante a quarentena, a exemplo de pesquisas científicas, relatos de experiência em atividades empregatícias ou sociais, poesia e música. Para garantir a participação externa, optou-se pelo uso de mecanismos de interatividade para que o público visitante também participasse do evento enviando suas percepções sobre sentimentos, estratégias de sobrevivência e sobre a importância da UFRPE. Esses resultados também foram socializados e discutidos com os participantes presentes na sala do *Studio*, uma vez que esse espaço só comportava 10 pessoas para participação na live.

Para as *lives* realizadas pelo *YouTube* foi utilizada a plataforma digital de

Studio “StreamYard”, assim como o apoio do Núcleo de Acessibilidade (NACES) da UFRPE, com a disponibilização de intérpretes de LIBRAS, a fim de garantir a inclusão digital de todos os participantes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As *lives* com os alunos foram realizadas durante o mês de julho. A adesão às *lives* ficou diretamente relacionada à pré-disposição das coordenações de curso em participar, ou não, da atividade. Essa articulação com as coordenações de curso foi fundamental, uma vez que estas representam a instância de gestão mais próxima dos estudantes e, são, portanto, fundamentais para garantir a mobilização destes em participar da atividade.

Desse modo, o convite foi lançado para os coordenadores com a definição da proposta e com o objetivo da atividade. Vale salientar que nesse mesmo período, toda a Universidade estava se planejando para a realização do Período Letivo Excepcional (PLE)¹⁰, o qual demandou ampla participação das coordenações no desenvolvimento da proposta, além do que, ao mesmo tempo, houve uma oferta intensiva de cursos e eventos de preparação dos docentes da Universidade para a adequação das atividades de ensino de forma remota.

Portanto, a adesão dos cursos na atividade pode ter sofrido influências desse momento vivido na instituição em função da ampla carga de trabalho docente nesse período. Por outro lado, os cursos que atenderam a solicitação contribuíram significativamente para os resultados aqui apresentados. Ao todo, 7 (sete) cursos de graduação participaram das *lives* com os estudantes (Quadro1).

Quadro 1 – Cursos participantes e tipo de *lives*

Data	Curso	Tipo de Live
06/07/2020	Engenharia de Pesca (EP)	<i>Google Meet</i>
07/07/2020	Licenciatura em Matemática (LM)	<i>Google Meet</i>
08/07/2020	Licenciatura em Química (LQ)	<i>YouTube</i>
14/07/2020	Bacharelado em Ciência da Computação (BCC) Licenciatura em Computação (LC)	<i>YouTube</i>
17/07/2020	Bacharelado em Ciências do Consumo (BCCon)	<i>Google Meet</i>
23/07/2020	Bacharelado em Ciências Econômicas (BCE)	<i>YouTube</i>

¹⁰ PLE - Oferta de unidades curriculares e de outras atividades acadêmicas no formato remoto no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em função da suspensão das atividades presenciais devido à pandemia da Covid -19. RESOLUÇÃO N° 085/2020 – CEPE.

Os resultados aqui apresentados referem-se aos dois modelos de *lives*, ou seja, pelo *YouTube* e pelo *Google Meet*, pois ambas foram conduzidas seguindo o mesmo roteiro. Inicialmente, as boas-vindas foram dadas pela CPA e pela coordenação do curso. Nesse espaço, apresentava-se o objetivo do diálogo e o roteiro de como este seria conduzido.

Assim, a pergunta norteadora do diálogo teve por objetivo identificar quais sentimentos foram vivenciados pelos estudantes durante o período de distanciamento. Para instigar a participação, foram lançadas enquetes através da metodologia “Nuvem de sentimentos”, com o uso da plataforma digital *Mentimeter*. Essa ferramenta possibilitava o envolvimento dos estudantes que estavam assistindo a live pelo *YouTube*, assim como daqueles alunos mais tímidos que optavam por participar via “*chat*” nas *lives* realizadas pelo *Google Meet* (Figura 2).

Figura 2 – Nuvem de sentimentos – LC e BCC

Quais sentimentos tem nos acompanhado até aqui?



Os resultados aqui apresentados foram frequentes nos demais cursos. Observa-se, nessas respostas, que os estudantes estavam passando por momentos difíceis, com sentimentos frequentemente mais negativos do que positivos, frente ao momento vivido pelo distanciamento social. Esse resultado vai ao encontro da pesquisa do CONJUVE exposta anteriormente. Para 29% dos jovens respondentes seus respectivos estados emocionais pioraram muito, seguidos de 41% que afirmaram que seu estado emocional piorou um pouco. (CONJUVE, 2020, p. 29).

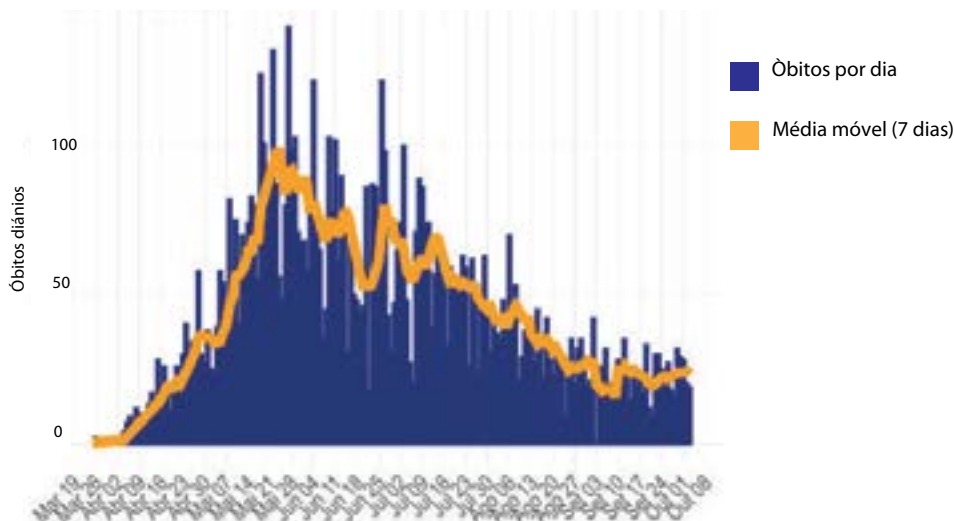
A partir das palavras-chave colocadas na dinâmica, um momento de diálogo sobre o tema foi aberto para aqueles que se sentissem mais à vontade e que quisessem comentar sobre tais sentimentos. Esse momento foi de significativa importância, ao se perceber que mesmo em intensidades diferentes, todos passaram pelos mesmos momentos e sentimentos vividos.

Uma questão que veio à tona foi à relação entre o isolamento social com as fases do luto por morte. Observou-se que durante os quatro meses de isolamento, de março até a realização desses encontros, em julho, foi frequente ouvir dos participantes afirmações sobre os diversos momentos vivenciados durante esse período. De acordo com Bowlby (in BASSO e WAINER, 2011, p. 38), o luto se caracteriza por quatro fases: 1) o entorpecimento, 2) o anseio, 3) a desorganização e o desespero e 4) a reorganização.

De acordo com o autor, essa primeira fase é definida pelo choque e não aceitação da realidade, geralmente com duração de algumas horas a uma semana. Fazendo um paralelo com o isolamento social e, conseqüentemente, com a suspensão das aulas de forma imediata, praticamente no início do período letivo de 2020.1 e, considerando os planos previstos para serem realizados nesse tempo, o sentimento de não aceitação foi muito frequente. Além disso, havia a esperança de um possível retorno breve, uma vez que ao suspender as atividades, essa medida apresentava uma data para reavaliação, geralmente, a cada 15 dias.

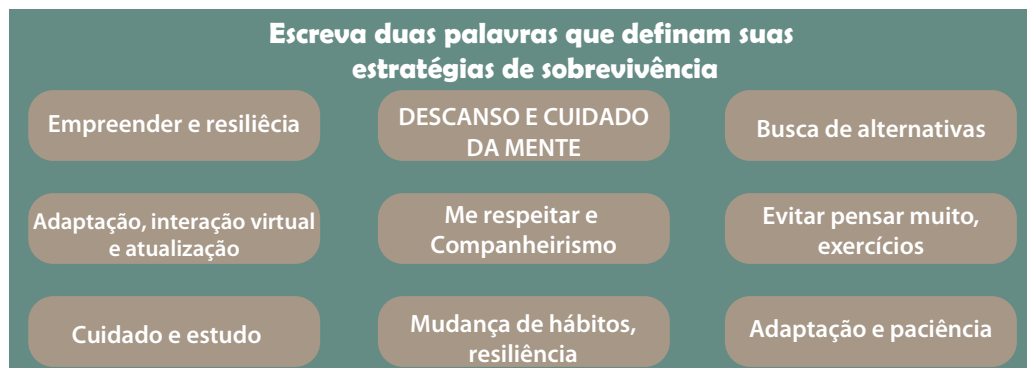
Para o autor, no decorrer das semanas, a segunda fase do luto refere-se ao “anseio”, caracterizada pela necessidade de voltar ao que era antes. No tocante ao isolamento causado pela pandemia, havia uma busca frequente por informações e dados que fundamentassem a necessidade do isolamento, assim como a perspectiva de um retorno para breve. Assim, o excesso de informações e de incertezas provocam um nível altíssimo de ansiedade.

Tais sentimentos levam à terceira fase do luto denominada de “desorganização e desespero”, caracterizada por sentimentos de raiva, tristeza e abandono. É importante ressaltar, também, que nessa fase o número de infectados e mortos passou a subir consideravelmente no país. Em Pernambuco, a taxa de crescimento de contaminados e, conseqüentemente de óbitos, atinge picos elevados entre os meses de abril e maio (Figura 3). Os sentimentos de medo, insegurança e angústia elevam os níveis de *estresse* e de ansiedade das pessoas, sendo esta considerada a fase mais difícil do luto e do isolamento.

Figura 3 – Total de óbitos por Covid-19 em Pernambuco**Total de óbitos por COVID-19 em PE: 8318**

Fonte: <http://www.irrd.org/covid-19/>

Antes de passar para a última fase do luto, é importante destacar a segunda pergunta norteadora na condução das *lives*, ou seja, considerando os sentimentos vivenciados, quais as estratégias de sobrevivência que ajudaram os estudantes a passarem por esse momento. A partir dessa pergunta, os estudantes foram convidados a descrever o que escolheram fazer e o que os ajudou a enfrentar o isolamento. De igual forma, foi utilizada a plataforma de interação digital *Mentimeter* para garantir a participação de todos (Figura 4).

Figura 4 – Estratégias de Sobrevivência - EP

As palavras aqui representadas denotam a relação com a última fase do luto trazida por Bowlby (in BASSO e WAINER, 2011, p. 38), ou seja, a “reorganização”. Esse momento da discussão foi muito importante devido a partilha das estratégias de sobrevivência e que contribuíram para ajudar a enfrentar a terceira fase do luto. Tais estratégias, tanto apresentaram relação com os sentimentos relacionados ao estresse e a ansiedade, como também, com a mudança em relação ao novo planejamento em torno das atividades, formações e criação de novos hábitos e aprendizados. Assim, após as fases de entorpecimento, anseio e desespero, chega-se a fase da aceitação e da reorganização da vida pessoal e acadêmica. Esse momento também foi relacionado com o planejamento do início do PLE na Universidade.

É importante destacar que as principais estratégias de sobrevivência estavam relacionadas com a música, poesia, trabalhos manuais, culinária, pesquisas científicas e atividades sociais. Nas *lives* pelo *YouTube* os alunos da Universidade fizeram apresentações culturais/científicas. Observa-se que tais atividades desenvolvidas contribuíram, sobremaneira, como estratégias de sobrevivência e superação e/ou convivência dos sentimentos negativos trazidos pelo isolamento social.

Figura 5 – Apresentações científicas-culturais dos estudantes

Verificação automática de robôs educacionais

Sidney Nogueira¹, Taciana Pontual Falcão¹, Alexandre Mota², Vanilson Buregio¹, Emanuel Oliveira¹, Iversin Pereira¹, **Lucas Correia**¹, Renilson Albuquerque¹, Claudes Gomes¹

¹Departamento de Computação - UFRPE
²Centro de Informática - UFRPE

Após esse momento de partilha, a pergunta final do roteiro referia-se ao papel e importância da UFRPE na vida desses estudantes. Sobre essa questão é preciso destacar a importância da instituição de ensino para além das atividades acadêmicas,

ou seja, como espaço de vivência, partilha de culturas e de saberes que esse ambiente social assume diante da vida desses estudantes (Figura 6).

Figura 6 – Nuvem de sentimentos – UFRPE - LQ

Quais palavras definem a UFRPE para você?



Observa-se pelas palavras-chave citadas que a Universidade desempenha outros papéis, tais como espaço de encontros, construção, humanidades, amor e o sentimento de lar, palavra-chave recorrente em todas as *lives*, uma vez que a instituição sempre era lembrada como a “segunda casa”. A ausência desse espaço de vivência na vida dos estudantes também contribuiu para os sentimentos de tristeza e ansiedade apresentados na dinâmica.

Entende-se que as políticas institucionais são fundamentais para que esse espaço continue atrativo para esses estudantes. Essa atratividade perpassa, dentre outras coisas, pela sua estrutura física (que favorecem atividades de lazer, esportivas, de descanso e de alimentação), mas também pela oferta de *políticas acadêmicas* que atendam às necessidades desses estudantes. Como em 2020, a avaliação institucional compreendeu esse eixo, o espaço das *lives* também pretendeu sensibilizar e mobilizar os estudantes a avaliarem as políticas de ensino, pesquisa, extensão, atendimento aos discentes e comunicação com a sociedade, a fim de fazê-los compreender que tais espaços tendem a melhorar quando todos avaliam e direcionam o planejamento para os ajustes necessários.

A promoção desse processo dialógico, intimista, com os estudantes através das *lives* representou uma ação educativa sob dois aspectos. Em um primeiro nível, o vínculo institucional foi posto e discutido sob um enfoque emocional, não formal, ainda que a dimensão acadêmica não estivesse ausente. Essa relação

sentimental com a UFRPE não é gratuita. Além de fatores relacionados à própria cultura organizacional e às histórias de vida dos estudantes, temos aqui a força das instituições sociais a nos influenciar cotidianamente, já que seríamos “seres institucionalizados” (BORDENAVE, 1994). Externar essa relação afetiva, sensível, com a Universidade representou um momento de aprendizado no sentido de desenvolver a cultura da autoavaliação.

Um segundo aspecto do aprendizado das *lives* está relacionado a esta identificação intimista, sensível. O reconhecimento da instituição como minha “segunda casa”, “acolhedora”, lugar de “oportunidades”, de “amor” e, até, de “revolução” pode ser o primeiro passo rumo ao empoderamento dos atores sociais que fazem a Universidade, no sentido de uma apropriação mais profunda do presente e futuro da Instituição. Ainda que a “autogestão” (LEITE, 2005) pareça um tanto difícil a curto e médio prazos, o maior conhecimento proporcionado pela autoavaliação institucional pode trazer mudanças importantes para aqueles que fazem a Universidade.

4. CONCLUSÃO

A pandemia do novo coronavírus, em 2020, acarretou enormes impactos econômicos e sociais. No Brasil, a partir de março, com a suspensão das aulas na Educação, os sistemas de ensino e suas instituições foram obrigados a se replanejarem administrativamente e pedagogicamente em tempo mínimo.

Na UFRPE, o processo de autoavaliação institucional, coordenado pela CPA, prosseguiu a partir de estratégias montadas pela Comissão. O uso das tecnologias digitais foi a forma encontrada para mobilizar, democraticamente, a comunidade universitária a participar da autoavaliação da Universidade.

No transcorrer do processo, os baixos índices de participação discente levaram a CPA a criar uma série de *lives* com um formato diversificado, a fim de estabelecer uma sintonia com os estudantes e engajá-los no processo de autoavaliação institucional. Seguindo uma estrutura básica, essas *lives* congregaram relatos dos jovens sobre suas vivências na pandemia com a apresentação de atividades culturais/científicas.

Por meio da série de *lives* “Quem é você na quarentena?” buscou-se criar um espaço de sociabilidade para esses jovens em meio a um cenário de isolamento social, ao mesmo tempo em que se oportunizava à comunidade discente um momento de reflexão em torno da UFRPE e do seu futuro. Por fim, “Quem é você na quarentena?” representou uma importante ferramenta na busca de uma *qualidade social da Educação Superior*, pela sua eficácia institucional, por sua efetividade acadêmica e social e pela sua *missão pública*, valorizando a promoção dos *valores democráticos*, do *respeito à diferença* e à *diversidade*, da *afirmação da*

autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

REFERÊNCIAS

BASSO, Líssia Ana e VAINER, Ricardo. Lutas e perdas repentinas: contribuições da terapia cognitivo-comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 2011. 7(1). pp. 35-43. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/rbtc.org.br/pdf/v7n1a07.pdf> Acesso em: 26 de set. 2020.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **SINAES – Roteiro de Autoavaliação Institucional**: Orientações gerais. Brasília, DF: INEP, 2004.

BRASIL. **Lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm Acesso em 22 de set. 2020.

CONJUVE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. Relatório. Junho, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oO04Up> Acesso em: 19. Out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: a avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ, 2005.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo Cesar. Ansiedade, depressão e *estresse* em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 2020, 37. 8p. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200067.pdf> Acesso em: 25 out. 2020.

OPAS/OMS. **OMS afirma que Covid-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812 Acesso em: 17 de out. 2020.

RISTOFF, Divaldo I. A avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton Cesar; SOBRINHO, José Dias (orgs). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (orgs). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 15-38.

UFRPE. **UFRPE cria comitê de prevenção ao Coronavírus**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-cria-comit%C3%AA-de-preven%C3%A7%C3%A3o-ao-coronav%C3%ADrus> Acesso em 26 de set. de 2020.

OS(AS) AUTORES(AS)

ANNA LÚCIA MIRANDA COSTA

É pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda-FACHO. Atualmente desenvolve o doutorado em Psicodidática pela Universidad del País Vasco, Bilbao-Espanha. Coordena o Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusivo - NAPSI da Escola Politécnica de Pernambuco, da Universidade de Pernambuco. Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação de professor e produção didática. Discute principalmente os temas: didática, aprendizagem e avaliação.

E-mail: annalucia@poli.br

CARLOS ANTÔNIO PEREIRA GONÇALVES FILHO (ORG.)

É doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco na área de História do Norte e Nordeste do Brasil. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal Rural de Pernambuco assessorando a Comissão Própria de Avaliação no processo de autoavaliação institucional, além de atuar como professor no curso de Licenciatura em História da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE.

E-mail: carlos.historia7@hotmail.com

CARLOS EDUARDO MARQUES THOMPSON

É Mestre e graduado em Administração pela UFPE. Especialista em Educação Empreendedora (2017) pela PUC-RJ e em Educação à Distância (2016, com habilitação em Tecnologias Educacionais) pelo IFPR. É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco/CODAI, onde também atuou como Coordenador Adjunto do PRONATEC de 2013 a 2019.

E-mail: prof.thompson@gmail.com

CECÍLIA NASCIMENTO ARRUDA

É Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco. Membro da Comissão Própria de Avaliação da UFPE. Graduada em Licenciatura Plena em História (UPE), Especialista em História do Nordeste do Brasil (UNICAP) e Mestranda do Mestrado Profissional em Políticas Públicas (UFPE).

E-mail: cecilia.arruda@ufpe.br

CEULINE MARIA MEDEIROS SANTIAGO

É Técnica em Assuntos Educacionais (UFPE). Atua na Coordenação de Formação Continuada (CFC) da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PRO-GEPE). É membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFPE). Tem graduação em Letras, e mestrado em Letras, na área de Linguística. É também especialista em Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário.

E-mail: ceuline.medeiros@ufpe.br

CLAUDYVANNE DOS SANTOS NASCIMENTO SILVA

É mestranda em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2014). Atualmente é assistente administrativo da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública.

E-mail: claudyvanne@gmail.com

DANIELE ANDRADE DA CUNHA

É coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Possui Graduação (2000) em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco, Especialização (2002) em Motricidade Orofacial pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, mestrado (2005) e doutorado (2009) em Nutrição pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Graduação em Fonoaudiologia e Membro permanente do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

E-mail: daniele.cunha@ufpe.br

DAYSE DUTRA LEITE

Licenciada em Pedagogia pela UFRPE (2019), Bolsista de Extensão Universitária vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UAEADTec/UFRPE – Projeto Brinquedoteca - UFRPE/UEADTEC (2016 e 2018). Estagiária na área de Assessoria Pedagógica no IFPE – Campus Pesqueira.

Contato: deboralmeida.gl@gmail.com

DENILSON BEZERRA MARQUES

É Psicanalista e Doutor em Sociologia (UFPE). Professor Associado do Departamento de Ciências Administrativas da UFPE e do Mestrado em Gestão Pública (MGP/UFPE). Membro do Fórum do Campo Lacaniano de Recife.

e-mail: denilson.marques@ufpe.br

FÁBIA GEISA AMARAL SILVA

É graduanda em História pela UFC-Ceará, graduada em Letras-Ingês pelo IFEO-São Paulo, pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UVA-CEARÁ, pós-graduada em Didática da Língua Inglesa pelo IFEO-São Paulo; Mestranda em Políticas Públicas pela UECE-CEARÁ. Atualmente professora da Educação Básica no Ceará e Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação de Eusébio-Ceará.

E-mail: fabia.geisa2009@gmail.com

GABRIELA PINHEIRO DE SANTANA

É graduanda em Administração pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC) na Área de Pesquisa: Avaliação e Planejamento Institucional.

Email: gabriela.pinheiro@ufrpe.br

IANA PAOLA MONTE FREIRE

É pedagoga pela Fac, pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é psicopedagoga pela Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC.

E-mail: ianamonteduc@gmail.com

ISABEL CRISTINA PEREIRA DE OLIVEIRA (ORG.)

É Presidente da Comissão Própria de Avaliação da UFRPE. Possui graduação em Bacharelado em Ciências Econômicas (Ênfase em Economia Rural) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2002), mestrado em Ciência Ambiental pela Universidade Federal Fluminense (2006) e doutorado em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

E-mail: isabel.oliveira@ufrpe.br

ISABELLE MEUNIER

É graduada em Engenharia Florestal pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1981), especialização em Ecologia pela mesma UFRPE (1984), mestrado em Agronomia (Ciências do Solo - 1991) e doutorado em Ciências Florestais, também pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2014). É especialista em Avaliação de Programas Educacionais (UnB/UNESCO) e concluiu cursos de

Formulação e Gestão de Políticas Florestais Nacionais, pela Escola Politécnica de Madrid/FAO e de Metodologia de Casos Exemplares para o Fortalecimento de Políticas e Programas de Manejo Florestal Sustentável na América Latina e Caribe, pelo Núcleo de capacitação de Políticas Públicas da FAO. Atualmente é professora associada do Departamento de Ciência Florestal da Universidade Federal Rural de Pernambuco

E-mail: isabelle.meunier@ufrpe.br

ISABELLE THAIS BARBOSA BRASILEIRO

É graduanda em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Área de Pesquisa: Avaliação e Planejamento Institucional.

Email: isabelle.brasileiro@ufrpe.br

JAIR MEDEIROS FERREIRA FILHO

É graduando do curso de Engenharia pela Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco

E-mail: jmff@ecomp.poli.br

JANEVANE SILVA DE CASTRO

É licenciado em Química pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Aperfeiçoamento em Práticas Laboratoriais de Química pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em Convênio com a Universidade Estadual do Ceará (SEDUC-UECE). Especialista em Ensino de Química pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestre em Climatologia Aplicada aos Países da CPLP e África pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Química pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente exerce as funções de Químico na UFC e professor da rede municipal de ensino de Fortaleza.

E-mail: janevanece@ufc.br

JANIELE TORRES DE MATOS AMORA

É pedagoga pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Habilitação em História e Geografia. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Eusébio desde 2003. Atuação docente da Educação Infantil ao Ensino Médio. Atualmente, coordenadora de Projetos Educacionais.

Tem interesse nas seguintes áreas da educação: formação de professores, didática, estágio supervisionado.

Email: janieletoresamora@gmail.com

JAQUELINE BIANQUE DE OLIVEIRA

É graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com mestrado e doutorado em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). No período de 2005-2009 atuou como Professora Visitante na Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). É Professora Associada da UFRPE, onde ministra as disciplinas de Parasitologia Veterinária e Parasitologia Geral para os cursos de graduação em Medicina Veterinária, Bacharelado e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. É membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Biociência Animal (PPGBA) e colaborador no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade (PPGBio).

E-mail: bianque01@hotmail.com

JOSÉ PEREIRA DO CANTO (ORG.)

É mestrando em Administração Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU); possui Especialização em Planejamento e Gestão Organizacional (FCAP/UPE) e em Gestão de Pessoas (UNIASSELVI). É Graduado em Administração (Faculdade São Miguel). Atuou como docente presencial e na modalidade à distância. Atualmente é Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

E-mail: jpcanto1@gmail.com

JOSÉ WILTON PINHEIRO JUNIOR

É graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2005) e doutorado em Ciência Veterinária pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2008). Atualmente é Professor Associado III da Disciplina de Viroses dos Animais Domésticos, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

E-mail: wilton.pinheiro@ufrpe.br

MARCEL PEREIRA PORDEUS

É graduado em Letras/Português pela UFC-CEARÁ, Mestrando do programa de pós-graduação em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura - CLAEC. Atualmente trabalha como Revisor de Textos e Assessoria em reconhecimento de títulos de pós-graduação obtidos no estrangeiro.

Homepage: <https://marcelpordeus.com/>

E-mail: marcel.pordeus@aluno.uece.br

MICHELLE PINHEIRO PEDROZA

É Mestre em Administração, Inovação e Desenvolvimento pelo Centro Universitário dos Guararapes – UNIFG da Laureat International Universities (2017), Especialista em Gestão Educacional no Ambiente Escolar e Não Escolar pela Faculdade Frassinette do Recife - FAFIRE (2013) , Especialista em Docência no Ensino Profissional pela Faculdade Senac Pernambuco (2013), Bacharela em Administração de Empresas pela Sociedade Recifense de Estudo de Ciências Humanas - SORECH (2006). Atualmente exerce os cargos de Presidente da CPA – Comissão Própria de Avaliação, Coordenadora de Avaliação Institucional e Docente do Ensino Superior na Faculdade Senac Pernambuco, Avaliadora do Basis INEP/MEC, Empreendedora em Design Educacional e Corporativo na Empresa Mosaiko.

E-mail: michellepinheiro@pe.senac.br

THIANY MARIA CORREIA MATIAS FERREIRA

Discente do curso de Engenharia Mecânica Industrial na Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco.

E-mail: tmcmf@poli.br

Este livro foi composto com as tipografias Open Sans (corpo e títulos) e Coolvetica (capa e capítulos). Impressão do miolo a laser sobre papel Offset 90g e Couchê Brilho 230g para a capa. Toda artesanaria ocorreu durante o inverno de 2021, na Gráfica do Núcleo de Produção de Conteúdo da UAEADTec, UFRPE, Dois Irmãos, Recife/PE.

Como o objetivo de propor espaços de discussão sobre a Avaliação institucional da Educação Superior, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio de sua Comissão Própria de Avaliação, propôs a realização do I Simpósio sobre Avaliação Institucional, ocorrido no campus Dois Irmãos, no Recife, em 2018. A presente obra é o resultado dos Simpósios realizados em 2019 e 2020. Aqui o leitor irá encontrar estimulantes relatos de experiência em torno dos processos de autoavaliação de cursos de graduação e programas de pós-graduação que refletem aprendizados e práticas inovadoras, mesmo em cenários adversos, como o da pandemia da Covid-19.

Participam desta obra professores, estudantes e técnicos de instituições públicas e privadas, proporcionando, assim, uma importante perspectiva ampliada do processo de avaliação.

Os Organizadores

