

10

ISSN 0104-6535

Série Documental
EVENTOS

Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate

Trabalhos apresentados no Seminário
Brasília-DF, 23 de agosto de 2000

Inclui o *Manual de Avaliação Acadêmica* da Quality
Assurance Agency for Higher Education (QAA)

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Trabalhos apresentados no

**Seminário Avaliação da Educação Superior:
a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate**

(Inclui o *Manual de Avaliação Acadêmica*
da Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA)

Brasília-DF, 23 de agosto de 2000

Brasília-DF

2001

DIRETORIA DE DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Solange Maria de Fátima Gomes Paiva Castro

COORDENADOR-GERAL DE DIFUSÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Antonio Danilo Morais Barbosa

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira

COORDENADOR DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Antonio Fernandes Secchin

PROJETO EDITORIAL
Aparecida Andrés
Tatiana Brito
(Assessoria Técnica da Presidência do Inep)

EDITOR
Jair Santana Moraes

REVISÃO
Eveline Silva de Assis

ARTE-FINAL
Raphael Caron Freitas

TIRAGEM
1.500 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 224-7092, 321-7376
Fax: (61) 224-4167
e-mail: editoria@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO
Cibec/Inep – Centro de Informações e Biblioteca em Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61) 323-3500
e-mail: cibec@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br>

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate (2000 : Brasília).

Trabalhos apresentados no Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate, Brasília-DF, 23 de agosto de 2000 – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

144 p. (Série documental. Eventos, ISSN 0104-6535, 10)

1. Ensino superior. 2. Avaliação da educação I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. II. Conselho Britânico. III. Título.

CDU 378

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: a experiência do Reino Unido e do Brasil em Debate

APRESENTAÇÃO	5
SEÇÃO 1	7
PROCEDIMENTOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO REINO UNIDO	9
John Randall (QAA)	
REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	19
Ministro Paulo Renato Souza (MEC)	
DEBATE 1	23
SEÇÃO 2	29
O MODELO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	31
SISTEMA DE AVALIAÇÃO E DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
Maria Helena Guimarães de Castro (Inep/MEC)	
AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	36
Antonio MacDowell de Figueiredo (SESu/MEC)	
AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	40
Adalberto Vasquez (Capes)	
DEBATE 2	45
ANEXO	63
<i>Manual de Avaliação Acadêmica da Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA (Agência para a Garantia da Qualidade da Educação Superior do Reino Unido)</i>	65

APRESENTAÇÃO

Este evento tem como objetivo debater os modelos brasileiro e britânico de avaliação da educação superior. É um prazer muito grande para o Inep poder compartilhar, com a comunidade ligada à educação superior brasileira, a oportunidade de discutir o sistema de avaliação do ensino superior do Reino Unido e, ao mesmo tempo, refletir sobre o nosso próprio sistema de avaliação.

Em visita oficial à Inglaterra, no início deste ano, estabelecemos contato com John Randall, diretor executivo da The Quality Assurance Agency for Higher Education do Reino Unido (QAA), e chamou-nos a atenção o fato de que aquele país estava passando por um processo de grande revisão e reformulação de seu sistema de avaliação. Essa experiência parece interessante para a situação brasileira, uma vez que, desde 1995, estamos realizando a implantação e o aperfeiçoamento de um sistema de avaliação bastante abrangente.

Hoje se constata que a idéia de avaliação está presente em todos os níveis de ensino. No caso do ensino superior, está em curso um grande debate que extrapola os órgãos governamentais: também as entidades representativas do segmento têm discutido e pensado em formas alternativas de avaliação. Portanto, há uma ênfase crescente na avaliação como um componente estratégico para assegurar a qualidade, principalmente num sistema como o brasileiro, que é muito recente e ainda em expansão, comparado ao sistema do Reino Unido.

É com este objetivo que estamos promovendo este Seminário. Todos os convidados têm papéis acadêmicos, institucionais e políticos de grande importância. Assim, o Inep agradece especialmente ao Conselho Britânico, com quem mantém parceria muito produtiva, por essa oportunidade de termos, entre nós, John Randall, com quem teremos o prazer de debater aspectos dos sistemas britânico e brasileiro de avaliação.

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do Inep

Agradeço as palavras da Presidente do Inep e gostaria de dedicar alguns minutos ao relato de alguns fatos ocorridos nos dois últimos anos, a partir da primeira reunião entre o Ministro da Educação do Brasil, Paulo Renato Souza, e a ministra de Educação Superior do Reino Unido, a Baronesa Blackstone. Aquele momento marcou, na realidade, o início de um diálogo constante entre representantes de alto nível do sistema de educação superior do Brasil e diversos especialistas do sistema de educação superior do Reino Unido.

Muitas pessoas aqui presentes participaram, em diferentes estágios, desse diálogo, que tem coberto áreas como o acesso à educação superior para uma grande porcentagem de pessoas em idade universitária, o gerenciamento financeiro de instituições universitárias e várias outras questões.

A garantia da qualidade é obviamente uma questão-chave de todo sistema educacional, de modo que há muita experiência útil a ser trocada entre os dois países. É claro que o sistema educacional britânico é completamente diferente, sob muitos aspectos, do sistema brasileiro. O Brasil é um país bem maior e mais diversificado. O Reino Unido goza do benefício de ser relativamente pequeno e homogêneo e de ter apenas uma universidade particular. Portanto, a questão de como estabelecer e manter *standards* no setor privado não é algo que nos preocupe tanto quanto preocupa as autoridades brasileiras.

Entretanto, no que diz respeito à garantia da qualidade, as questões são bastante semelhantes. Quando analisamos o passado recente da educação superior no Reino Unido, desde quando as taxas de participação eram da ordem de 13% ou 14%, constatamos que, em menos de vinte anos, essa taxa superou a marca de 30%. Então os senhores podem imaginar que, no Reino Unido, tivemos que passar por reformas muito severas, durante esse período.

Na medida em que as taxas de participação são expandidas ou ampliadas em tamanha velocidade, é óbvio que uma das maiores questões que surgem é a da qualidade. De que forma seria possível estabelecer medidas e padrões de qualidade e criar procedimentos para mantê-los? Esta passa ser a questão principal.

Um dos aspectos interessantes da relação entre o Reino Unido e o Brasil é que, durante os últimos anos, equipes de acadêmicos do Brasil vêm avaliando a qualidade da educação na pós-graduação do sistema britânico. Penso que, se tivéssemos tido contatos mais estreitos há mais tempo, essa talvez tivesse sido uma área muito interessante a ser desenvolvida.

A agência inglesa de controle ou de garantia da qualidade, como John Randall descreverá para os senhores, só existe há três anos, pelo menos no perfil atual. Por outro lado, a experiência brasileira na avaliação, ao menos da pós-graduação, já vem acontecendo há mais de quinze anos. No entanto, só agora estamos em condições de estabelecer um diálogo nessa matéria. Espero que possamos ter um evento bastante produtivo nessa direção.

Howard Thompson
Representante do Conselho Britânico no Brasil

SEÇÃO 1

Procedimentos e práticas de avaliação da educação superior no Reino Unido

John Randall*

Muito obrigado pelas palavras de boas-vindas. É um grande prazer ter a oportunidade de fazer esta primeira visita ao Brasil. Ao deixar meu país, um colega, que é um grande cientista e viveu mais de trinta anos no Brasil, disse-me que eu, com certeza, iria gostar deste País. Trabalhando na Agência há cerca de dois anos, ajudando-nos no trabalho de avaliação, ele ainda passa um longo período do ano aqui no Brasil desenvolvendo pesquisas de pós-doutorado. Pelo que ele me disse, a alta qualidade da pesquisa que aqui é desenvolvida tem sido amplamente comentada.

É um prazer, também, estar novamente nesta parte do mundo. Uma das coisas que eu vejo é que, não importa aonde eu vá, invariavelmente aprendo tanto quanto ensino, a partir do que outros países estão desenvolvendo em seus próprios sistemas de avaliação.

Isso ficou bastante claro no ano passado, quando visitei a Colômbia. Em Bogotá, reuni-me com o presidente do Conselho de Reitores e dele ouvi que a educação superior, naquele país, estava enfrentando dificuldades singulares. Eu o escutei atentamente, esperando que me falasse sobre os problemas que os jornais relatam. No entanto, não eram esses os problemas que ele tinha em mente. Ele disse: “O governo espera que nós venhamos a ampliar a oferta da educação superior muito rapidamente, para que possamos oferecer um acesso universal que nos permita competir na economia do conhecimento”. Ele também falou: “O governo não tem condições de financiar essa expansão” e, em terceiro lugar, disse que “os *standards* têm que ser mantidos”. Então, indagou: “Será que outros países enfrentam esse tipo de problema?” Eu respondi que sim,

todos nós, porque isso está acontecendo em todos os países do mundo, sejam eles desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Quando resolvemos atacar o problema do acesso universal, orientados pela necessidade de competir num mundo onde a economia do conhecimento está se tornando cada vez mais importante, vimos que todos os países estão precisando de ampliar sua oferta de vagas universitárias. Todos os países estão lidando com esses problemas. Meu colega na Colômbia fez um relato bastante semelhante. Estamos atacando a questão do acesso universal, desenvolvendo programas estudantis inovadores, como a aprendizagem à distância, e utilizando a Internet, por exemplo, para que mais pessoas possam ter acesso ao conhecimento e à informação.

Os alunos estão sendo vistos como o centro desse processo, que dá mais ênfase à forma como o aluno aprende e não apenas ao papel pedagógico do professor. Na maioria dos países do mundo, recursos privados estão, de uma forma ou de outra, financiando a educação superior. Em alguns casos, como passou a acontecer recentemente no Reino Unido, isso ocorre pelo pagamento de taxas. É o caso, também, da Malásia.

Devido ao crescimento de universidades particulares, normalmente dirigidas por empresas do setor lucrativo, temos que abordar cada vez mais a necessidade de garantir a qualidade. Ainda que não enfrentemos esse problema tão diretamente no Reino Unido, temos bastante experiência nessa área, em decorrência das parcerias que as universidades britânicas estabeleceram com universidades particulares, em muitos países do mundo.

* Diretor executivo da The Quality Assurance Agency for Higher Education do Reino Unido (QAA).

A resposta, em quase todos os países, para a necessidade de que os *standards* sejam assegurados, tem sido estabelecer algum tipo de agência ou órgão nacional com um papel regulador, para inspecionar as universidades e outras instituições de ensino superior, garantindo, assim, a manutenção dos padrões.

Em resumo, verificamos no mundo inteiro um movimento, nos sistemas de educação superior, originalmente desenhado para um grupo de elite bastante reduzido, no sentido de garantir o acesso universal. E esse movimento traz consigo novas demandas e responsabilidades em termos de informação.

Gostaria de falar um pouco sobre as pessoas que têm essas necessidades e responsabilidades em termos de informações. Em primeiro lugar, os empregadores precisam ter informações sobre o que as universidades estão fazendo. Na medida em que você progride ou passa de um sistema de elite para um sistema que garante acesso universal, muitos empregadores contratarão pela primeira vez pessoas formadas em universidades. Esses empregadores, com base em sua própria experiência, não saberão o que esperar dessas pessoas. Talvez eles próprios não tenham freqüentado uma universidade e, portanto, podem não ter uma referência na qual se basear. Esperam que informações lhes sejam fornecidas, para que possam saber que atributos e qualidades essas pessoas formadas devem apresentar.

Muitas dessas pessoas virão de famílias sem experiência anterior na área da educação superior. Seus pais provavelmente não freqüentaram universidades ou faculdades e não sabem o que elas têm a oferecer. Eles farão perguntas, especialmente se tiverem que financiar os estudos de seus filhos, se precisarem mantê-los enquanto estudam e pagar mensalidades. Eles desejarão saber o que as universidades estão oferecendo a seus filhos. Eles desejarão saber se seu dinheiro, se este investimento na educação superior, está sendo bem empregado. Portanto, os pais também buscarão informações.

Há também aqueles que, na realidade, financiam essa grande expansão. Grande parte

desse financiamento vem dos governos. Mesmo onde há contribuições privadas, seja por meio de pagamento de mensalidades ou de taxas pagas por empresas privadas às universidades, os governos sempre serão os maiores financiadores e eles sempre procurarão assegurar-se de que seu dinheiro, o dinheiro dos contribuintes, está sendo bem empregado. Em períodos eleitorais eles terão que responder por isso e, portanto, as organizações responsáveis por garantir a qualidade do ensino superior têm que comprovar, junto ao governo, que o dinheiro está sendo bem empregado.

Mesmo quando analisamos o financiamento do setor privado, ou seja, aqueles recursos que não são diretamente providos pelo governo, essa exigência também existe. A educação superior tem um grande significado devido à sua importância econômica e à proporção cada vez maior do eleitorado afetado, incluindo as próprias pessoas que freqüentam a universidade, os pais de alunos e os empregadores dos formados. Por essa razão, os governos estarão preocupados, também, em garantir que as instituições privadas ofereçam uma educação superior de boa qualidade. Precisaremos passar informações a essas pessoas, a esse público, e demonstrar responsabilidade pelo dinheiro que está sendo pago.

Que sistemas de garantia de qualidade devem ser assegurados? Temos aqueles que nos fornecem informações necessárias para a responsabilização, para responder às perguntas de quem está considerando a possibilidade de entrar na universidade ou de pagar pelos estudos dos seus filhos. Mas há necessidade de se fazer outras coisas também.

A garantia da qualidade deve promover a melhoria da qualidade. É preciso identificar boas práticas e divulgá-las em todo o sistema de ensino superior. É preciso ajudar as pessoas a aprender a partir da experiência de outras, para que todas possam alcançar os níveis atingidos pelos melhores. Em alguns casos, os sistemas de garantia de qualidade também desempenharão um papel no campo do credenciamento de instituições (como acontece no modelo americano) ou do registro de programas individuais.

Isso pode acontecer em áreas como a Medicina, a Engenharia ou o Direito, nas quais um corpo profissional pode endossar um registro necessário ao exercício da profissão. Os próprios alunos também precisam saber se o programa acadêmico satisfaz os requisitos necessários. Todos esses fatores devem ser assegurados por um bom sistema de garantia de qualidade.

Deixem-me, agora, falar um pouco sobre o que estamos fazendo no Reino Unido. À medida em que desenvolvemos o nosso sistema, estamos preocupados com *standards* e com a qualidade. Quando falo em *standards*, refiro-me aos resultados alcançados pelos alunos e à educação necessária para garantir que esses resultados sejam efetivamente alcançados. E quando falo em qualidade, refiro-me aos processos, aos insumos necessários para possibilitar oportunidades aos alunos. Como você se sente como aluno de uma determinada instituição? Que tipo de apoio você tem? E o ensino, ele é bom? São questões dessa natureza que consideramos.

Quando falamos em *standards*, precisamos, em primeiro lugar, perguntar como eles foram estabelecidos. Que pontos de referência devem ser considerados pelas pessoas que desenham ou projetam cursos acadêmicos? Se os *standards* forem corretos e adequadamente colocados, então se começará bem; mas, se forem inadequados, então não há como um ensino de boa qualidade possa compensar o fato de os padrões terem sido estabelecidos em níveis muito baixos, inicialmente.

Nós usamos alguns pontos de referência para determinar se os *standards* foram estabelecidos num nível adequado por uma instituição. Em primeiro lugar, usamos o que chamamos de *benchmark*, declarações de *benchmark* para diferentes áreas. *Benchmark* diz respeito às expectativas de cada comunidade em relação a uma área específica. Diz respeito aos atributos que uma pessoa, que estudou uma determinada disciplina, deve ter desenvolvido, quando chegar o momento de sua graduação. Não diz respeito à definição de um padrão, de um *standard*, ou de um currículo nacional-padrão que cada aluno deva seguir em cada instituição. Refere-se mais, por exemplo, à definição da forma pela qual as pessoas que es-

tudaram determinada área desenvolveram abordagens específicas para solucionar problemas.

Permitam-me que lhes dê um exemplo. No campo da História, uma das características do estudo é aprender a lidar com informações incompletas, porque o registro histórico é sempre incompleto, e os alunos aprendem a fazer juízos bem fundamentados a partir de dados inerentemente parciais. Essa é uma habilidade que pode ser transferida para muitos tipos de empregos, nos quais as pessoas precisam sempre tomar decisões com base em dados incompletos.

Se você atua na área empresarial, por exemplo, não sabe qual será a taxa de câmbio daqui a um mês ou um ano, não sabe se seus clientes vão solicitar novos produtos ou não, mas precisa tomar decisões comerciais estratégicas. E a importância de um estudo como o da História é que as pessoas aprendem a tomar decisões bem fundamentadas, mesmo quando não dispõem de todos os dados necessários. Este é apenas um exemplo que estou dando, em relação a um campo. Posso lhes dar muitos outros exemplos. Estamos tentando enfatizar que estilos de pensamento e capacidade de resolver problemas devem ser desenvolvidos no estudo de uma disciplina, como um primeiro nível de informação.

Além disso, há um outro conjunto de expectativas mais amplamente compartilhadas pela comunidade acadêmica como um todo. Refiro-me aos resultados gerais que devem estar associados a uma pessoa que tenha concluído um nível de estudos com sucesso, que tenha obtido um diploma num determinado nível. Nós tentamos exprimir isto de uma forma simples, numa declaração muito simples e curta sobre os resultados que esperaríamos encontrar na graduação em qualquer campo, em qualquer área. Descrevemos esses atributos da seguinte maneira: um graduado bem formado desenvolverá uma compreensão suficiente de um conjunto complexo de conhecimentos que estão na fronteira das pesquisas atuais. Através disso, desenvolverá habilidades analíticas e capacidades de resolver problemas que poderão ser aplicadas em muitos tipos de emprego. O graduado poderá avaliar evidências, argumentos e hipóteses para tomar decisões bem fundamentadas e comunicar-se eficazmente. Um graduado bem

formado precisa ainda ter as qualidades necessárias para assumir empregos e lidar com situações que exijam o exercício da responsabilidade pessoal e a capacidade de tomar decisões em contextos imprevisíveis e complexos.

Um *standard* deve resumir o que um empregador esperaria de uma pessoa que se formasse em qualquer área, em qualquer disciplina. Portanto, quando verificamos *standards* que estão sendo estabelecidos, perguntamos: “Será que o programa leva ao desenvolvimento dessas características?” Isso se traduzirá na forma pela qual a aprendizagem ocorre efetivamente.

Definimos os níveis de qualquer estrutura de qualificação. Nossa Agência torna disponíveis, pela Internet, todos os documentos relevantes para o trabalho de avaliação que realizamos e, num deles, descrevem-se as formas pelas quais as pessoas aprendem, nos diferentes níveis. Assim, para alguém que está fazendo um curso de mestrado, por exemplo, nós esperaríamos que todo o corpo de conhecimentos estivesse no nível, ou perto do nível das fronteiras do conhecimento, na área em questão. Portanto, a compreensão necessária para trabalhar com esses conhecimentos deve também estar num nível semelhantemente alto. Para a concessão de um diploma sério e confiável, pelo menos parte do estudo deve estar no nível das fronteiras das pesquisas atuais.

Quando um aluno chega ao final do seu programa de graduação e desenvolve seu projeto de final de ano, esperamos que ele já esteja substancialmente autônomo em seu aprendizado, que ele saiba aprender por si próprio, que não precise ouvir de outras pessoas como deve aprender, que saiba usar a biblioteca, que saiba usar publicações sobre pesquisas, que saiba encontrar informações na Internet e assim por diante.

Nós esperaríamos, nesse momento, que o material usado não se resumisse a livros didáticos padronizados. Nessa altura, os alunos deveriam estar aptos a usar referências primárias ou básicas para a sua disciplina ou matéria, sejam elas periódicos de pesquisa, relatórios, documentos históricos, etc. Atualmente, é mais fácil para os alunos terem acesso a materiais

desse tipo porque podem encontrá-los na Internet, por exemplo.

Um terceiro ponto de referência para a determinação daquilo que é suficiente para um determinado nível de estudo seriam as expectativas dos empregadores. Às vezes essas expectativas são apenas gerais, e poderiam ser satisfeitas pelos elementos que já mencionei. No entanto, em muitos casos existem expectativas específicas, definidas por diferentes organismos profissionais nas áreas do Direito, da Engenharia ou da Medicina, que também devem ser consideradas. Por essa razão, levaremos em conta esses pontos de referência, as expectativas da comunidade atuante naquela área, as expectativas mais amplas dos resultados que devem ser alcançados por qualquer graduado e as necessidades específicas do campo de trabalho no qual as pessoas que se formam em determinada área, devem se envolver profissionalmente.

Como avaliamos isso tudo? Em primeiro lugar, a avaliação consiste, em grande parte, num processo que chamamos de avaliação de pares. Os julgamentos são feitos por especialistas das áreas em questão. A maioria desses especialistas consiste de acadêmicos de outras universidades ou faculdades. Alguns podem ser funcionários de organismos internacionais, profissionais em campos como, por exemplo, o da Medicina. Isso é muito importante. A equipe de avaliação é liderada por alguém que não é, necessariamente, um especialista na área de estudo, mas que tem um conhecimento considerável do processo de avaliação. A combinação da experiência em avaliação do líder da equipe com os conhecimentos específicos dos peritos nas diferentes áreas propicia a base necessária para julgamentos bem fundamentados.

Esses julgamentos devem ser feitos com base em uma estrutura de responsabilização pública e de confiança do público. Quando falamos sobre avaliação de pares, estamos descrevendo um sistema que, às vezes, é chamado de auto-regulação e que, ao menos no Reino Unido, tem tido má repercussão na imprensa. Se você acompanhar o que está saindo nos jornais ingleses, de algum modo você saberá que eles estão criticando os médicos, a auto-regulação (ou a

posição corporativa) dos médicos, à luz de algumas decisões não muito satisfatórias tomadas pelo Conselho Regional de Medicina.

Qualquer sistema baseado no julgamento de peritos do próprio campo de atuação precisa estar inserido num contexto de confiança nas instituições públicas, precisa ter uma estrutura clara para suas decisões. Os órgãos governamentais devem estabelecer termos de referência para as decisões a serem tomadas pelos especialistas. Esses termos de referência estão muito relacionados às expectativas sociais antes mencionadas. Posteriormente os peritos podem considerar as aplicações dos *standards* gerais às suas áreas específicas.

O ponto de partida para a avaliação é a produção, por parte da própria universidade ou da faculdade, de um documento de auto-avaliação, de um auto-estudo. A maioria dos sistemas de qualidade, que atuam na área do ensino superior em todo o mundo, começa com alguma forma de auto-estudo por parte das instituições universitárias. Esse auto-estudo é muito importante, porque deve refletir a força dos procedimentos internos. A despeito de quão bom um sistema de avaliação superior possa ser, o grupo de avaliadores não pode estar lá na instituição avaliada o tempo todo. A qualidade do que o aluno absorve ou obtém dependerá muito de até que ponto os sistemas internos são bons ou não, e bons sistemas internos de avaliação de qualidade devem conduzir a uma revisão reflexiva e auto-avaliativa, feita pela própria universidade, do ensino que ela de fato está proporcionando. Isso força o começo de um diálogo entre a equipe que faz a avaliação e a instituição de ensino superior.

Então, o que estamos julgando? Em primeiro lugar, na área de *standards*, nós analisamos os resultados pretendidos do programa. A universidade colocou esses resultados nos níveis desejados, com base no que já foi mencionado anteriormente? Podemos responder apenas com um sim ou um não. Digamos que sim, que o nível foi definido num limite aceitável. Se os resultados tiverem sido adequadamente estabelecidos, verificamos, em seguida, se o currículo foi projetado de forma que um aluno regularmente assíduo possa absorvê-lo adequadamente. Ainda há

uma outra questão a ser considerada: não faz sentido ter um conjunto de resultados adequados e um currículo que conduza o aluno numa direção diferente. As duas coisas têm que coincidir, convergir. Portanto, o desenho do currículo é extremamente importante. Por isso, faço novamente uma pergunta, cuja resposta deve ser sim ou não: será que o currículo foi adequadamente projetado para cobrir as áreas necessárias, de modo que o aluno possa alcançar os resultados pretendidos?

A terceira pergunta reflete um aspecto comum em avaliações: você não saberá se os alunos alcançaram os resultados pretendidos, se não puder avaliá-los. A pergunta seria a seguinte: definiu-se um sistema de avaliação para medir esses resultados? Pois não vale a pena ensinar ao aluno uma coisa e avaliar outra; portanto, que sistema de avaliação foi utilizado? Exames convencionais, testes convencionais, trabalho de laboratório? Precisamos nos certificar de que a universidade está verificando se o aluno está alcançando os objetivos do programa ou não. Após responder a todas essas perguntas, precisamos, ainda, saber se os resultados estão num nível correto. O currículo foi desenhado adequadamente? É claro que a última pergunta óbvia é: os alunos estão efetivamente alcançando os objetivos propostos? Para todas essas perguntas, a resposta só pode ser sim ou não, independentemente de os alunos ou os professores confiarem nos *standards* ou não.

Esse julgamento deve ser feito para cada um dos aspectos envolvidos. É necessário avaliar separadamente cada programa, cada área de uma determinada disciplina. Não devemos mais ir acumulando os resultados referentes aos programas e emitir um parecer geral, isto é, não se deve tratar dos programas apenas globalmente e dizer que, no geral, eles são bons ou ruins, mas sim dizer que este programa é bom, que neste, nós confiamos, mas naquele não. Esse foi um dos problemas que enfrentamos no passado e que agora estamos abolindo com o novo sistema. Você pode perder de vista esse objetivo, se estiver avaliando vários programas na mesma área. É necessário emitir julgamentos específicos, separados, para cada um dos programas avaliados, e não fazer julgamentos muito abrangentes, sobre todos os programas em conjunto.

Uma vez julgados os *standards*, nós então analisamos a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas ao aluno. Nesse aspecto, analisamos três elementos, que podem variar muito entre si. Noutras palavras, evitamos um julgamento simples e fazemos um julgamento que cobre três aspectos. Em primeiro lugar, analisamos a aprendizagem e o ensino. Analisamos a qualidade do ensino e analisamos, também, a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos. Isso porque, num sistema de ensino superior que proporcione acesso universal, dependemos de mais coisas do que apenas um professor ou um seminário. Consideramos, por exemplo, as oportunidades para que o aluno aprenda a partir de trabalhos realizados em laboratório, a partir de, por exemplo, situações clínicas – na área de Medicina, trabalhos de campo, etc. Analisamos todas as oportunidades oferecidas ao aluno para que sua aprendizagem efetivamente ocorra. Julgamos o ensino e a aprendizagem como um todo.

Depois, analisamos o apoio acadêmico e o progresso, a evolução do aluno. Em parte, esse exercício implica a análise de números. Se você começar com 100 alunos e 30 deles se formam, então é óbvio que a evolução não foi muito positiva. Mas esse não é um julgamento muito útil. Será necessário olhar por detrás disso e verificar o que aconteceu de errado, analisar como a universidade está apoiando os alunos. Eles apresentam as habilidades necessárias para o curso em questão ou seria mais aconselhável dizer a alguns deles que precisam de uma melhor preparação, antes de ingressar naquele curso universitário? Será que a universidade está oferecendo um apoio pessoal aos alunos, identificando, por exemplo, suas dificuldades de aprendizagem, ou está simplesmente baseando-se na premissa de que todos que se matriculam no curso terão condições de usar a biblioteca, o equipamento de informática? Se os alunos têm problemas específicos, será que esses problemas foram identificados e resolvidos, para que aqueles alunos possam progredir no seu curso?

Por último, analisamos os recursos de aprendizagem. Verificamos, por exemplo, se, para apoiar a aprendizagem, um curso de Ciências oferece laboratórios, um estoque mínimo de li-

vros em sua biblioteca, acesso a equipamentos eletrônicos, etc. Além disso, verificamos como esses recursos estão sendo efetivamente usados. Não faz sentido, por exemplo, ter uma biblioteca maravilhosa se os alunos só puderem usá-la uma hora por dia. Verificamos não apenas os recursos físicos que podem promover a aprendizagem, como uma biblioteca, mas também os recursos em termos de pessoal, de corpo docente. O corpo docente está sendo treinado em sua área? Os professores estão aprendendo a ser bons professores? Eles simplesmente são chamados a ouvir palestras sobre a qualidade do ensino sem que esta qualidade seja testada na prática? A universidade toma as providências necessárias para que todos os seus professores estejam atualizados em suas respectivas disciplinas ou eles permanecem usando os termos que usavam em palestras proferidas há trinta anos, por exemplo? Alguns dirão que isso não faz a menor diferença para uma matéria como História, por exemplo. Mas, para algumas outras disciplinas, a diferença será grande, porque houve muito progresso. Termos modernos vão surgindo ao longo do tempo e eles devem ser adotados e adaptados. Não estamos falando em coisas físicas, como bibliotecas, e sim em pessoas, cuja utilização eficaz depende de um bom e permanente treinamento. Que tipo de apoio os professores estão recebendo e oferecendo aos alunos? É óbvio que, em qualquer atividade, as pessoas precisam ser encorajadas e ter algum *feedback* em relação ao seu desempenho.

Eu gostaria de dizer, rapidamente, que o sistema que acabei de descrever, o sistema que estamos introduzindo no Reino Unido, difere do que usávamos anteriormente, em um aspecto muito importante: agora estamos desenvolvendo nossos julgamentos sobre *standards*, com base em limites. Na medida em que fazemos julgamentos diferenciados, estamos reduzindo as categorias, porque, quanto mais diferenciados os julgamentos, mais recursos e mais tempo serão necessários para coletar evidências. Portanto, procuramos identificar a quantidade mínima de evidências necessárias para fazermos um julgamento confiável e nada mais. Se não houver necessidade de fazer julgamentos diferenciados, não os faça. Se, no entanto, eles forem necessá-

rios, faça-os, mas reconheça essa necessidade primeiro, porque esses julgamentos serão mais complexos, exigirão mais recursos do que os julgamentos simples, mais diretos.

Finalmente, eu gostaria de falar, rapidamente, sobre como tentamos trabalhar com as instituições, nesse processo de julgamento. A maioria das universidades, no Reino Unido, tem seus próprios sistemas internos de avaliação. Os cursos e programas de ensino são, geralmente, autorizados a funcionar por períodos de cinco anos, após os quais devem ser aprovados novamente, inclusive pelas próprias universidades. Assim, a Agência tenta fazer sua avaliação dos cursos no mesmo período em que as universidades o fazem, pois nossas necessidades, em termos de coleta de evidências, são relativamente semelhantes e isso poupa esforços para as instituições.

No entanto, há mais coisas envolvidas no processo de garantir a qualidade de *standards* no ensino superior. É importante analisar, também, o que a própria universidade está fazendo em relação ao gerenciamento de seus *standards* de qualidade.

Tínhamos um sistema no Reino Unido chamado *Academic World*, que incorporamos ao nosso novo procedimento. Ele nos permite analisar como cada instituição está gerenciando sua qualidade e seus *standards*. Uma universidade é uma organização grande e complexa e muitas de suas decisões são delegadas a professores, às faculdades individuais e a outras instituições com as quais a instituição trabalha em parceria. No entanto, como o diploma é expedido pela universidade, ela é que tem, em última instância, a responsabilidade de velar por seus *standards*. Quando alguém sai por aí mostrando seu precioso diploma, cabe à universidade certificar-se de que essa pessoa efetivamente satisfaz a seus *standards*, para que sua reputação seja mantida. Se seus alunos partirem para o mundo do trabalho sem corresponderem a seus *standards*, aos olhos de seus empregadores, a reputação da universidade será afetada. Portanto, a despeito da complexidade dessa delegação de decisões, a universidade precisa ter a confiança necessária de que todos os seus cursos, programas e alunos satisfazem a seus *standards*.

Na medida em que procuramos evidências de que há sistemas a postos para consubstanciar essa confiança, imaginamos, também, que os cursos e programas devem ser devidamente aprovados, antes de serem implementados nos sistemas universitários. Na minha opinião, essa é uma das coisas mais importantes que uma universidade faz. Um curso ou programa de ensino deve ser cuidadosamente planejado, antes de ser posto à disposição dos alunos. Se isso for feito, o programa será bom. Se ele não for cuidadosamente planejado, se não for bem projetado em termos dos recursos necessários para garantir seu sucesso, os *standards* provavelmente cairão e os alunos terão uma experiência sofrível e ficarão decepcionados com o que lhes será oferecido.

Na nossa experiência, um bom planejamento e uma aprovação rigorosa de cursos e programas acadêmicos são os elementos que mais produzem bons resultados. Algumas vezes, quando me perguntam ou me dizem: “Bem, não temos condições de fazer tudo que vocês fazem. Se fôssemos fazer apenas uma coisa, o que deveríamos fazer?” Eu simplesmente respondo: “Analise de que forma as universidades estão aprovando seus programas. Se estiverem fazendo isso corretamente, seus programas estarão bem. Se estiverem fazendo isso equivocadamente, não há garantias de que seus programas sejam aceitáveis”.

Quando analisamos sistemas institucionais, fazemos julgamentos mais abrangentes. Não temos uma lista fechada de elementos a serem observados, mas identificamos o que está funcionando bem e o que não está. Verificamos, por exemplo, se os *standards* estão correndo algum risco, onde é necessária alguma ação corretiva, onde uma ação dessa natureza seria aconselhável, onde há potencial de acontecer algo errado e que ação deve ser tomada no sentido de corrigir algum erro ou onde seria desejável tomar alguma medida. Verificamos, também, onde há potencial para melhorar a oferta e permitir que outras universidades aprendam com experiências positivas.

Todos os relatórios que produzimos são publicados. Diferentes práticas são adotadas em diferentes partes do mundo, no que se refere a

relatórios dessa natureza. Nós os publicamos porque estamos no ramo do fornecimento de informações, da demonstração ou prestação de contas com transparência (*accountability*) e da melhoria da qualidade, e não se pode fazer essas coisas mantendo-se o que foi descoberto em segredo. Às vezes é desconfortável, para as universidades que não tiveram um bom desempenho, ver essa informação ser compartilhada com o resto do mundo, mas, acreditem-me, esse procedimento representa um incentivo muito poderoso para as coisas não serem mal feitas. É um estímulo para que os erros sejam corrigidos, para que seja apresentado um relatório melhor da próxima vez.

No entanto, diferentes países adotam diferentes abordagens. Nos Estados Unidos, por exemplo, os relatórios não são publicados, somente os resultados, e as instituições são credenciadas ou não. Um colega dos Estados Unidos me disse, com muita propriedade, que sai mais caro publicar relatórios, porque você precisa ter muita certeza de que seus julgamentos estão corretos e, por essa razão, talvez precise colher mais provas antes de divulgar publicamente suas verificações. Isso é verdade principalmente porque temos algumas pessoas que gostam muito de litígio, nos círculos do ensino superior, e que não hesitarão em processá-lo, se publicar informações equivocadas. Precisamos, portanto, tomar muito cuidado para que nossos relatórios estejam bastante corretos, e penso que, a despeito de todos esses fatos, é bom que eles sejam publicados. Se estivermos fazendo tudo isso – a divulgação de informações importantes ao público – no sentido de garantir a prestação de contas com transparência (*accountability*), acho que não há nenhuma outra alternativa séria para dar uma idéia à população de como as universidades e faculdades estão indo.

Para abordar algumas perguntas comuns sobre o que fazemos, gostaria de mencionar uma das limitações que enfrentamos: não avaliamos pesquisas. No Reino Unido, as pesquisas são avaliadas por meio de um processo chamado “exercício de avaliação de pesquisas”, que ocorre uma vez a cada cinco anos e é administrado pelo diretor do Conselho de Financiamento de Pesquisas. Avaliamos a qualidade do ensino e da

aprendizagem e os *standards* alcançados e fazemos isso para todos os programas das universidades, incluindo os programas de pós-graduação, como os mestrados.

Algumas pessoas têm-nos dito que talvez haja uma pequena lacuna entre a avaliação das pesquisas e dos resultados das pesquisas e a avaliação da aprendizagem. Existe realmente uma necessidade de se verificar como os alunos de pós-graduação estão se saindo. Entre os documentos publicados por nossa Agência, temos um código para a supervisão de alunos que elaboram pesquisas de pós-graduação. Conversamos com colegas do nosso Conselho de Pesquisa sobre a melhor forma de monitorar o cumprimento desse código de práticas. Essa é a área onde nossas responsabilidades e as responsabilidades deles se fundem e desejamos nos certificar de que não haja, aí, uma lacuna. Mas, certamente, se alguém tem alguma preocupação em relação ao apoio que os alunos têm recebido quando vão para o Reino Unido, certamente valeria a pena dizer a qualquer universidade que esteja recebendo estudantes e que você esteja financiando, que você esperaria que elas pudessem demonstrar que estão observando o Código de Práticas, na supervisão de alunos que fazem pesquisa na pós-graduação. Elas devem fazer isso de qualquer modo e nós nos esforçamos ao máximo para verificar até que ponto elas estão se saindo bem nesse sentido. Além disso, muitas pessoas estão bastante interessadas em introduzir um programa mais rigoroso para monitorar o desempenho das universidades nessas áreas.

Freqüentemente nos perguntam sobre a natureza da Agência de Garantia de Qualidade (QAA). Perguntam, por exemplo, quem é seu proprietário ou quem a estabeleceu. Bem, somos um órgão governamental. Fomos instituídos pelas próprias universidades, mas a partir de uma indicação muito forte do governo de que elas fariam muito bem se nos instituíssem. E temos uma relação de trabalho muito estreita com o governo. Um técnico graduado do governo participa das reuniões do nosso Conselho como observador. Fomos instituídos para racionalizar diferentes sistemas de garantia de qualidade que estavam em funcionamento há alguns anos. O Conselho de Financiamento da Educação tem

meios próprios para verificar a qualidade do ensino e são feitas auditorias acadêmicas em universidades individuais, através do Conselho de Garantia de Qualidade do Ensino Superior. Além disso, as próprias universidades monitoram, também, suas relações com parceiros no exterior.

Nós reunimos todo esse trabalho em um só organismo, para termos uma abordagem mais integrada e nova no sentido de garantir a qualidade do ensino. Temos um Conselho independente, responsável pela administração da agência. Ele é composto por 14 membros, quatro dos quais vêm das próprias universidades e quatro, de órgãos que distribuem os financiamentos governamentais, ou seja, dos Conselhos de Financiamento. Os outros seis membros são independentes. O presidente é sempre um dos membros independentes. Essas pessoas são designadas pelo próprio Conselho para representarem os tipos de empregos nos quais se envolvem aqueles que saem das universidades. Temos pessoas de associações profissionais e de associações de empregadores importantes, que podem nos dar uma boa noção do que o mundo do trabalho está pensando em relação aos graduados que saem das universidades. Num sistema que garante acesso universal como o nosso, um terço de todos os que saem das escolas seguem em frente para uma universidade, ou seja, um terço de todos os que ingressam no mercado de trabalho vêm de alguma universidade e, portanto, os empregadores têm um interesse muito legítimo naquilo que estamos fazendo. Nós procuramos refletir esse fato na estrutura do nosso Conselho.

Somos parcialmente financiados por contribuições das universidades, que são obrigatórias e são uma condição para que tenham acesso a recursos públicos. Nossos recursos também vêm de contratos para fazer avaliações educacionais, assinados com os Conselhos de Financiamento. Temos recursos da ordem de dez milhões de libras por ano e um quadro permanente de cerca de cem pessoas. A maioria de nossos funcionários cuida da parte administrativa e temos equipes para cuidar das despesas de viagem das pessoas que fazem as visitas às instituições. Fizemos quase 400 visitas no ano passado e teremos um pico, daqui a alguns meses, de 600 visitas por ano, o que re-

presenta uma realização muito importante. Por isso temos um quadro administrativo permanente tão grande.

Gostaria de falar, também, sobre o que acontece quando publicamos um relatório adverso sobre uma instituição. Nesse caso, há um vínculo automático com o financiamento. Quando elaboramos um relatório sobre uma instituição na qual as coisas andam muito mal, há uma tendência de se colocar a culpa em seu diretor. Na verdade, isso só aconteceu uma vez, num caso que se tornou muito conhecido, onde uma universidade de Londres, a Tennis Valley, estava sendo muito mal administrada. O resultado foi que o vice-reitor precisou se demitir e ser substituído por uma outra pessoa, para que as coisas que, na nossa opinião, estavam erradas fossem corrigidas.

Quando avaliamos programas individuais, fazemos isso em nome dos Conselhos de Financiamento e, se vemos que um programa não está indo bem, nós o reinspecionamos 12 meses mais tarde. Se verificarmos mais uma vez que ele não está indo bem, o financiamento do programa em questão pode ser suspenso. Houve somente um caso em que verificamos que um programa estava indo mal, em duas ocasiões consecutivas, e ele então perdeu seu financiamento. O que acontece normalmente é que a universidade corrige o problema ou fecha, ela própria, o curso. Em qualquer desses casos, acredito que é preferível retirar os recursos um ano depois. É muito melhor que a própria universidade reconheça e corrija o erro ou diga: "Bem, este é um curso que, na verdade, não temos muitas condições de oferecer e, por isso, é melhor interrompê-lo". Dessa forma, evitamos o confronto envolvido na retirada de recursos concedidos a uma universidade, um ano depois.

Permitam-me que eu termine minha fala com a seguinte observação: em todo o mundo, em países de todos os tamanhos e em qualquer estágio de desenvolvimento, estamos testemunhando o surgimento de sistemas de garantia de qualidade, que estão avaliando o que as instituições de ensino superior estão fazendo. Trata-se de uma resposta à pressão resultante da necessidade de ampliar o ensino superior, para satisfazer às demandas de uma economia baseada

no conhecimento. Inevitavelmente haverá locais onde universidades que não gostam de ser avaliadas se oporão à idéia. Mas, francamente, não é possível que qualquer sistema universitário receba recursos públicos, na escala que a maioria vem recebendo, e satisfaça as necessidades de uma população universitária do porte da atual, sem se submeter a algum tipo de avaliação independente, para que possa ser responsabilizada pelo que está fazendo.

De um modo geral, os sistemas de ensino superior de todos os países estão aceitando esse fato. Estão começando a perceber os benefícios resultantes da avaliação, que lhes permite avançar e defender suas posições e sua autonomia e desenvolver sistemas internos, que lhes ajudarão a melhorar a educação que estão oferecendo. Não existe um sistema único que pode ser usado, padronizadamente, em todos os países. Qualquer sistema de garantia de qualidade precisa respeitar a história e a cultura do setor universitário do país a que se aplica e ser sensível às suas necessidades políticas, econômicas e de desenvolvimento.

Espero que algo do que lhes disse hoje seja do interesse dos senhores e possa lhes ser útil.

Não lhes apresentei um mapa padronizado de um modelo necessariamente correto, que deva ser aplicado no Brasil ou em qualquer outro país. O modelo correto para o Brasil é aquele projetado pelo Brasil e que funcione bem no Brasil. Entretanto, mesmo projetando e implementando seu próprio modelo, os senhores poderão ver aspectos do nosso sistema que podem ser úteis, que podem ser adaptados às suas circunstâncias e eu terei muito prazer em poder compartilhar esses elementos com os senhores.

Desejo também aprender com as idéias desenvolvidas por outras pessoas, em outros lugares do mundo. Há uma comunidade bastante grande de pessoas envolvidas nessa atividade de avaliar a qualidade da educação no ensino superior. Isso é muito bom, porque o ensino superior sempre será um negócio global. O conhecimento não tem fronteiras e a forma pela qual medimos o sucesso de nossas instituições, criamos e aplicamos novos conhecimentos e os transmitimos através do ensino, sempre representará um aspecto crítico para garantir o sucesso de nosso país e da comunidade internacional como um todo. Muito obrigado, senhoras e senhores, por me darem esta oportunidade de lhes falar esta manhã.

Reflexões sobre o sistema brasileiro de avaliação da educação superior

Paulo Renato Souza*

Em primeiro lugar, queria agradecer ao Conselho Britânico pelo apoio a este evento, permitindo-nos discutir e aprofundar temas vinculados à educação e, em especial, à avaliação da educação superior. Queria agradecer, especialmente, a John Randall, diretor executivo da Agência para a Qualidade da Educação Superior, pela interessante palestra que acaba de proferir. Nós estivemos com John Randall recentemente, ao visitar Londres, e tivemos a oportunidade de discutir e expor muitas das nossas angústias em relação à avaliação da educação superior brasileira. Gostaria de lembrar que, na seqüência da programação, iremos discutir a perspectiva brasileira a respeito da questão. E já que reunimos aqui um grupo expressivo de reitores, de membros do Conselho Nacional da Educação (CNE) e de especialistas da área, gostaria, ainda, de aproveitar a ocasião para compartilhar um pouco da nossa ansiedade em relação ao tema da avaliação, tal como se coloca no momento, no País.

Acho que, se compararmos o que tínhamos há quatro anos e o que temos hoje, do ponto de vista substantivo, isto é, com relação aos procedimentos instalados de avaliação, verificamos que estamos num outro mundo, totalmente diferente. Hoje podemos dizer que temos um sistema de avaliação no País, implementado um pouco em marcha forçada, a partir da iniciativa do Ministério da Educação, e procurando desenvolver ações que nos pareceram bastante abrangentes, em função do que deveria ser avaliado. Mas nós estamos sentindo agora a necessidade de, a partir dessas reflexões, consolidarmos um sistema que realmente responda não apenas às nossas necessidades no processo de credenciamento e reconhecimentos das

instituições, mas que também corresponda às necessidades acadêmicas do sistema.

No caso da pós-graduação, já temos mais de vinte anos de experiência, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo processo de avaliação conquistou legitimidade na comunidade. Hoje a avaliação, nesse segmento, é um processo reconhecido e defendido pela própria comunidade acadêmica e que já alcançou a institucionalização, independentemente de quem ocupe ou venha a ocupar o Ministério da Educação ou a Capes.

Nós queremos e precisamos, no caso da graduação, chegar a uma situação semelhante, ou seja, fazer com que este sistema de avaliação – que hoje, todos reconhecemos, é um sistema que precisa ser aprimorado, e, talvez, um pouco simplificado – passe também a ser um sistema de avaliação reconhecido e defendido pela comunidade acadêmica e pela sociedade, como um sistema valioso.

A visão que tenho hoje do sistema de avaliação da graduação é a de um sistema do qual já temos as várias partes que devem compor a sua “escultura” ou forma geral, mas ainda há superposições, alguns elementos sobrando e outros faltando. Penso que chegou o momento de, ao refletirmos sobre esse sistema, avançar para seu aprimoramento. Chegou a hora de passarmos à escultura ou ao trabalho mais refinado de esculpir o sistema, a partir do que aí está, sem jogar fora o que existe. Certamente, a partir de um consenso resultante de debates como esse, poderemos chegar a um sistema que responda melhor às nossas necessidades e de

* Ministro de Estado da Educação.

cada uma das instituições envolvidas, de modo que elas possam se ver refletidas nesse novo sistema transformado.

Reconheço, por exemplo, que hoje nós estamos oferecendo muito mais informações para as instituições do que elas conseguem analisar e considerar, no seu planejamento e funcionamento cotidiano. Acho, também, que não estamos cotejando suficientemente os resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão, tais como os resultados específicos que cada faculdade ou universidade tem, sobre aqueles itens em que seus alunos foram bem ou mal – com as informações do questionário socioeconômico e cultural desses mesmos alunos. Com isso, tenho quase certeza que não estamos incorporando, no planejamento de cada universidade, faculdade ou de cada curso, elementos preciosos que permitiriam melhorar os resultados para os anos seguintes.

Há, na verdade, uma montanha de informações que está aí e que precisa ser melhor trabalhada e produzir conseqüências em nível de qualidade. Estamos tendo um grande trabalho para produzir e entregar para todos, e num alto grau de detalhe, uma enorme quantidade de informações que ainda não estão sendo bem utilizadas. Podemos então aperfeiçoar o sistema, a partir de um diálogo produtivo e de propostas concretas. Poderemos refletir e conversar sobre o que realmente queremos preservar ou não, do sistema existente, o que queremos aprofundar e melhorar.

Por exemplo, nós temos o Provão, temos as comissões que avaliam as condições de oferta dos cursos de graduação já implementados e avaliados pelo Provão. Há também um outro sistema de avaliação, que é prévio à autorização, à instalação dos cursos. Esses sistemas todos precisam ser, de certa forma, compatibilizados, articulados. Deve-se também buscar os melhores indicadores, aqueles exigidos pelo sistema, que sejam mais úteis para retratá-lo e que, por isso mesmo, sejam aqueles que a comunidade ligada à área realmente assume.

Tenho certeza de que é esta situação – a de que o sistema seja assumido e exigido pela

comunidade – que vai garantir, a longo prazo, a sobrevivência do próprio sistema de avaliação, independentemente de qualquer outra ação institucional que o Ministério venha a realizar ou induzir. Portanto, este seminário é importante, justamente para que iniciemos um processo que vai nos levar a aperfeiçoar e assimilar o sistema, no interior da comunidade ligada à educação superior, ao ensino de graduação.

A outra preocupação que temos hoje é com a institucionalização do sistema de avaliação. Precisamos, a partir deste momento, definir o que queremos fazer e como. Está em jogo, por exemplo, a questão de decidir se queremos ter uma instituição que realmente tenha a força e a competência de realizar, daqui para frente, o processo de avaliação, pois, até agora, o processo de avaliação foi mais obra de um esforço heróico de algumas pessoas, que não estarão mais aqui, dentro de algum tempo. Então, é preciso institucionalizar processos e procedimentos.

Sabemos que, para promover a institucionalização de um sistema de avaliação, não basta apenas o ato de vontade do ministro de institucionalizar o Inep e dotar-lhe de um quadro funcional adequado. É preciso mais. É necessário, por exemplo, discutir e chegar a um consenso, no sistema, sobre as funções e os objetivos do processo de avaliação e do processo de credenciamento. Nesse ponto é grande a discordância e, portanto, é difícil encontrar uma única e rápida solução. Na verdade, a nossa grande agência de credenciamento compõe-se, hoje, de várias partes. Uma é constituída pelo Ministério e a Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC); outra é o CNE e a outra parte, ainda, é o próprio sistema de avaliação do Inep.

Quando o MEC criou o sistema de avaliação existente, não foi pelo simples prazer de avaliar e de divulgar esta ou aquela informação. Nós criamos para que houvesse realmente uma interação permanente entre avaliação e credenciamento e isso está começando a ocorrer agora. O processo de avaliação passa a alimentar, quase que automaticamente, o processo de credenciamento e credenciamento institucional. As instituições que se saem muito bem nas ava-

liações têm o seu reconhecimento automaticamente renovado e as instituições que se saem mal, têm seu reconhecimento posto em questão.

Este sistema já está produzindo benefícios, não tenho dúvidas disso. Mas ele precisa ser, de certa forma, aprimorado, do ponto de vista institucional. O ideal seria que tivéssemos o Inep como o órgão responsável pelo processo completo de avaliação e que a SESu funcionasse como o braço de formulação, de implementação e monitoramento das políticas, como deve ser, e, portanto, como um elo com o CNE. A SESu seria alimentada pelos processos de avaliação e de informação provenientes do Inep. A este seria conferida a independência necessária para realizar o processo de avaliação.

O Inep se consolidaria como um órgão dotado de uma certa diferenciação e autonomia com relação ao Ministério e à SESu, que se firmaria, por sua vez, como o braço político, no processo. Parece-me que à SESu não deveria caber, no futuro, a realização de processos de avaliação, como a avaliação das condições de oferta. Também esta deveria ser assumida pelo Inep. À SESu caberia tomar os resultados das avaliações e outras informações e, a partir delas, traçar a política de renovação e de credenciamento, recomendando, ao CNE, a renovação ou não do credenciamento ou do reconhecimento dessa ou daquela instituição ou curso.

A SESu cuidaria também de questões como "Quais são os *standards*" para a criação, o credenciamento e a renovação do reconhecimento dos cursos, sem se preocupar, por exemplo, com a produção dos indicadores de avaliação. Isso deveria ficar também sob a responsabilidade do Inep. Mas, dizer isso é fácil. As coisas se complicam, quando se começa a tentar concretizar a situação, por meio de um decreto ou projeto de lei. Porque, na verdade, existem, digamos, dois ou três processos distintos de avaliação em curso, na graduação. Melhor dizendo, temos atualmente três instrumentos de avaliação claramente definidos. De um lado, há o Exame Nacional de Cursos, que consiste da prova propriamente dita e, também, de toda uma parafernália associada, como a avaliação da qualificação do corpo docente, o questionário socioeconômico dos alu-

nos, o questionário dos coordenadores de curso, os relatórios de resultados. Isso é um conjunto, que está sendo realizado pelo Inep.

Depois, temos um outro conjunto, o da Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação, também em funcionamento, que é referido ao conjunto dos cursos avaliados pelo Provão. Comissões de especialistas coordenadas pela SESu analisam, nas próprias instituições, os itens vinculados à qualificação do corpo docente, à infra-estrutura de ensino/pesquisa e ao projeto didático-pedagógico institucional. Esse conjunto, hoje realizado pela SESu, poderia ser transferido integralmente para o Inep.

Há, ainda, um terceiro subsistema, constituído pelo processo de avaliação prévia à autorização do funcionamento de um curso de graduação, que ainda não antevjo como poderia passar para a responsabilidade do Inep, devendo, talvez, permanecer no âmbito da SESu. Coloca-se aí um problema: é possível que os dois sistemas de avaliação passem a se orientar por critérios diferentes – e isto certamente ocorrerá no futuro. Então, este é um ponto que ainda está em discussão, ainda está sendo definido. Por questões desse tipo, ainda não é possível demarcar claramente as fronteiras entre os processos avaliativos e as instituições que por eles deverão se responsabilizar. Talvez também seja interessante simplificar o processo de autorização inicial, tornando-o um pouco mais ágil.

Estes são alguns pontos sobre os quais ainda temos que aprofundar a discussão. E este seminário será extremamente importante para esse objetivo. A partir deste momento, estaremos realizando, na verdade, um grande esforço para fazer com que o processo de avaliação seja realmente incorporado pelas instituições acadêmicas como um projeto próprio, seu. Quando nós começamos a avaliação da Capes, há vinte e cinco ou trinta anos, as dificuldades eram as mesmas, não tenham dúvidas. E hoje, a comunidade adotou, como seu, o processo de avaliação da pós-graduação, coordenado pela Fundação. Nós temos que tentar conseguir algo semelhante na graduação, e contamos com a vantagem de dispormos do modelo da Capes como um

ponto de partida, para tentarmos fazer algo semelhante, ou até mesmo diferente.

Podemos partir do estabelecimento de uma concepção compartilhada do processo de avaliação e, depois de definida a concepção geral, chegaríamos aos objetivos e aos instrumentos. Nós começaríamos de baixo para cima. Pois, na realidade, sempre fazemos somente aquilo que é possível fazer, e o possível foi construir o que temos, de baixo para cima, ou seja, dos instrumentos para a concepção geral. Penso até que, na cabeça de muitos de nós, a concepção geral do sistema de avaliação já estava lá, desde o

começo, embora de modo não-explicitado, não-formulado, não-escrito. Nós começamos com a idéia do Provão. Em seguida, introduziu-se a questão das comissões de especialistas e agora nós temos que pensar em aperfeiçoar um pouco o arcabouço geral de todo este processo.

Espero, realmente, que hoje, neste seminário, temas como esses possam ser debatidos e aprofundados, e que o Ministério possa ter a oportunidade de receber as contribuições de todos vocês.

Muito obrigado.

Debate 1

Maria Helena Guimarães de Castro (Inep) – Agradecemos ao ministro Paulo Renato a gentileza da presença e de suas palavras. Agradecemos também a excelente palestra de John Randall, que nos trouxe muitos aspectos interessantes para serem discutidos. O debate está aberto.

Participante – Gostaria que John Randall discutisse a visão tradicional da liberdade acadêmica e as reações da academia à avaliação. Hoje em dia, parece existir um projeto pedagógico unificado para as instituições de ensino superior, que parece decorrer de uma nova visão da educação organizada e da avaliação educacional. Preocupa-me especialmente esse problema, porque a maioria dos PhDs brasileiros vêm do exterior, onde permaneceram por longo tempo. As instituições, no Brasil, não são muito respeitadas e o sentimento de autonomia, de liberdade acadêmica, parece ser maior e mais profundo, na sociedade acadêmica brasileira, do que em qualquer outro lugar. Por essa razão, acho que, na reflexão sobre as modificações determinadas pela avaliação, é preciso abordar esse aspecto, pois, de modo geral, a avaliação não é aceita pelos professores e acho que esse pode ser um problema comum a muitos países.

John Randall (QAA) – Acho que esse é mesmo um problema que afeta os acadêmicos em todo o mundo. A hostilidade é a primeira reação à introdução de qualquer tipo de avaliação externa da qualidade, porque ela nunca foi realizada anteriormente e, portanto, as pessoas não gostam da idéia. Mas essa é uma reação inicial que depois se modifica.

Gostaria de abordar a questão da liberdade acadêmica. Sempre suspeito quando as pessoas falam sobre liberdade em termos absolutos, porque liberdade absoluta interfere nos direitos de outras pessoas. Na Europa, procuramos nos afastar um pouco dessa idéia de

soberania absoluta porque achamos que existe uma abordagem melhor. Eu sei que vários países da América do Sul adotam um sistema semelhante, segundo o qual as coisas podem ser mais bem feitas, se realizadas em conjunto. E tudo o que é feito em conjunto envolve o fato de que os participantes têm de ceder alguma coisa.

No que se refere à liberdade acadêmica, em particular, gostaria de dizer que, se um sistema de qualidade conta com uma grande participação da comunidade acadêmica e esta desempenha um papel importante no estabelecimento dos *standards* que estão sendo julgados, há um compartilhamento dessa liberdade acadêmica. Ela sairá fortalecida, porque o sistema universitário como um todo poderá demonstrar ao mundo lá fora que está fazendo um bom trabalho e que merece continuar a receber recursos financeiros.

Eu gostaria de enfatizar bastante o fato de que um bom sistema de qualidade é aquele que envolve a comunidade acadêmica no desenvolvimento desses *standards*, em particular, de forma que o que acontece é uma combinação de uma abordagem de autogestão com uma troca de informações sobre *standards* e o desenvolvimento de um consenso sobre a natureza da liberdade acadêmica. No entanto, precisamos levar em consideração, também, que não podemos, por um processo de inspeção, chegar a uma padronização muito limitada e restrita. Nos documentos que publicamos, tentamos enfatizar a necessidade da diversidade. Por exemplo, num dos nossos códigos publicados, que versa sobre a aprovação de programas, dizemos que os projetos dos programas ou cursos constituem atividades geralmente inovadoras e achamos que devíamos dizer isso logo no início.

O projeto de um curso não deve restringir-se a copiar o que alguém já fez. Nem o desenho

ou projeto de um curso deve restringir-se ao que você acha que os inspetores analisarão. Os cursos devem ser avaliados de forma abrangente pelos avaliadores, com base em suas experiências acadêmicas e é por isso que eles devem ter conhecimento e experiência prática na disciplina ou no curso em questão. É um caminho difícil de ser trilhado, porque não se trata de seguir um padrão. Mas, desde que estejamos conscientes de que esse perigo existe, acho que podemos lutar contra ele. Precisamos continuar dizendo aos avaliadores que o fato de uma coisa ser diferente não significa que ela está errada nem que é ruim.

Participante – Ficou-me uma dúvida quanto à questão da pesquisa. John Randall falou que, em seu país, as universidades têm sua pesquisa avaliada pelos órgãos financiadores. Na universidade brasileira, os professores geralmente são obrigados a fazer pesquisa. Mas parte dos pesquisadores não conta com financiamento público para desenvolvê-la, principalmente aqueles das nossas universidades privadas. Qual seria a sugestão para que se busque a qualidade, quando se vê o todo da universidade, ainda que a pesquisa, nas universidades privadas, não disponha de financiamento público? Que alternativas há para a avaliação da pesquisa fora do sistema oficial?

John Randall – No exercício de avaliação de pesquisas, realizado no Reino Unido, não nos preocupamos apenas com as pesquisas financiadas pelo governo. Grande parte dos investimentos vem de empresas privadas. Esse julgamento sobre as universidades, às quais as empresas oferecerão financiamento, vincula-se à intensidade e à qualidade da atividade de pesquisa das universidades numa determinada área de interesse daquelas empresas. Portanto, há um interesse muito forte por parte de empresas privadas na avaliação das pesquisas. Se, no entanto, uma pesquisa for feita sobre uma matéria comercialmente confidencial, será difícil para a universidade publicar seus resultados.

Não há resposta fácil para sua pergunta. Em alguns casos, a condição do financiamento é que a pesquisa não seja publicada, mas muitas universidades tentarão assegurar-se de que, mesmo para pesquisas financiadas por empresas privadas, alguns resultados possam ser pu-

blicados, para que elas possam manter a tradição de compartilhar os resultados de suas pesquisas com seus colegas acadêmicos e com outras instituições. Acredito que, a longo prazo, sempre será do interesse de financiadores privados que todas as pesquisas sejam avaliadas, porque, caso contrário, eles não terão acesso às informações de que precisam quando decidirem financiar uma determinada universidade.

Participante – Minha primeira intervenção é mais uma recomendação de um procedimento a adotar, quando da avaliação de cursos novos de graduação. A Capes passou por um processo semelhante ao que agora está acontecendo com a graduação: duas comissões distintas – uma, que avaliava e acompanhava o andamento dos cursos, e outra, que inspecionava e dava o parecer, recomendando ou não a abertura de novos cursos. O problema é que, às vezes, uma comissão recomendava um curso novo, o qual, em seguida, passava pela avaliação da outra comissão e ali obtinha um mau resultado. Isso obrigou a mudar a sistemática e a fazer com que a avaliação dos cursos novos passasse pelo mesmo comitê responsável pela avaliação posterior, evitando a discrepância de critérios. Esta sugestão de evitar duplicidade de iniciativas com critérios diferentes poderá ser útil ao Inep, quando da reorganização dos processos de avaliação dos cursos de graduação.

A questão a seguir me parece mais interessante. Uma das críticas que sempre foi feita ao sistema de avaliação inglês, antes da criação da QAA, e que permaneceu depois de sua instalação, é de ser um sistema que encarna o “estado avaliador”, como alguns autores descrevem. Trata-se de um sistema pesado e muito detalhista, que parece modelado no *Big Brother*, que tudo controla, não deixando escapar nada. Então, fiquei surpreso com as colocações de John Randall, quando disse que o ponto de partida atual da avaliação da QAA é o relatório de auto-avaliação e que, tanto na avaliação institucional, como na avaliação dos cursos, as comissões partem do trabalho de avaliação previamente feito pela instituição. Noutras palavras, segundo os documentos da QAA, o primeiro passo é a análise do relatório de auto-estudo ou auto-avaliação do curso ou da instituição.

Também nos Estados Unidos se pratica essa idéia. E na Europa, o Conselho de Reitores também está partindo daí. Então, quero fazer uma ligação entre este fato e a preocupação do Ministro da Educação, ao dizer que realmente o nosso sistema de avaliação começou muito por pressão do MEC, mas, hoje, todos gostaríamos que a comunidade acadêmica o reconhecesse, que o assumisse. No entanto, é muito difícil para a comunidade entender, aceitar e assumir, se permanecer no papel de quem fica apenas sofrendo e não participando realmente das avaliações.

O sistema que temos agora me parece excessivamente “externo”. A lição britânica é interessante, se quisermos de fato que a comunidade se envolva, que participe dos processos de avaliação. É preciso dar ênfase ao papel da comunidade na auto-avaliação e a partir daí, estabelecer discussões. Quer dizer, se é um diálogo, não pode haver mão única, tem que ter participação real do outro lado também.

Finalmente, acho otimismo dizer que a Capes ganhou a confiança e hoje é aceita, sem problemas, pela comunidade da pós-graduação brasileira. Em termos, é realmente aceita. Mas qual é a diferença para o caso dos cursos de graduação? A diferença é que se a gente analisa os programas de pós-graduação da Capes, a grande maioria deles já nasceu sob o regime de avaliação. Isso faz toda a diferença, porque, com os cursos novos, que estão surgindo agora e não se encaixam no modelo previsto pela Fundação, como é o caso daqueles do segmento das instituições privadas, a Capes tem tido problemas, e eles também têm problemas com a ela. A tranquilidade não é tanta assim. Para os programas de mestrado e doutorado que nasceram e se criaram sob o controle e a avaliação da Capes, tudo bem, eles já começaram assim. Mas não ocorre o mesmo com todos os novos cursos de pós-graduação. Espera-se que, o caso da avaliação da graduação, seja também problemático, pois não há tradição na área. Uma boa solução poderá vir com o diálogo e com a abertura, com a aceitação dos processos de auto-avaliação. Eu gostaria de saber exatamente o que mudou ou o

que está previsto mudar, no sistema atual, no sentido de que passe a valorizar a auto-avaliação institucional.

John Randall – Nós hoje colocamos, de fato, muito mais ênfase na auto-avaliação e na sua importância. Um dos documentos que os senhores receberam, o *Manual de Avaliação Acadêmica da QAA*, que foi traduzido para o português,¹ é o guia que utilizamos atualmente. No parágrafo 24 desse guia, falamos sobre o documento de auto-avaliação que as instituições devem produzir. Achei muito interessante ouvir o ministro dizer como é importante que as universidades “vistam a camisa” do processo de avaliação. Espero que a abordagem que adotamos, e que está descrita nesse parágrafo 24, ajude as instituições de ensino superior brasileiras a “vestirem a camisa” do processo, por assim dizer, como fizemos no Reino Unido.

A auto-avaliação das instituições é uma oportunidade para que as universidades e faculdades reflitam sobre o que fazem, por que o fazem, e, também, sobre o porquê fazem daquela forma específica. Um outro documento que vocês encontrarão, no material distribuído aos presentes neste *workshop*, mas em inglês, é o Guia de Especificações. Quando estamos seguindo essas especificações de programas e encorajamos as pessoas a colocar no papel o que estavam tentando fazer, muitas delas voltaram a nós e disseram que aquela fora a primeira oportunidade que haviam tido de refletir, de uma forma mais estruturada, sobre o que estavam fazendo e sobre como o estavam fazendo. Elas se fizeram perguntas como: Será que o material que estamos ensinando ainda é relevante? E depois fizeram uma pergunta ainda mais fundamental: Será que os objetivos do programa ou curso ainda são relevantes? Algumas vezes a resposta era sim. Os objetivos estavam corretos. O material estava correto. E algumas vezes a resposta era que mudanças deveriam ser introduzidas.

Todo esse processo propiciou oportunidades para que o pessoal refletisse sobre o que estava fazendo. Na realidade, o documento de

¹ Ver o referido Manual, em sua tradução para o português, no Anexo desta publicação.

auto-avaliação reflete as conclusões desse processo. Se isso estiver embutido no ciclo de planejamento acadêmico, oferecemos uma oportunidade para que o pessoal acadêmico exija qualidade dos administradores das faculdades e universidades. Descobrimos que os administradores de universidades agora se sentem ameaçados pelo que fazemos, à diferença do início, quando os acadêmicos é que se sentiam ameaçados. Na maioria das universidades foram estabelecidas unidades administrativas, preocupadas com esse processo de qualidade. E agora a ênfase foi recolocada sobre o que os funcionários estão fazendo. Portanto, eles não devem trabalhar com base em um documento de rotinas padronizadas, preparado para eles por uma unidade administrativa da universidade, mas sim refletir sobre seus próprios programas e colocar na auto-avaliação o que, na sua opinião, esses programas produziram e de que forma eles gostariam que fossem desenvolvidos.

Outra coisa importante que os avaliadores devem ter condições de verificar é o “sentido do propósito”, o dinamismo da equipe acadêmica. Eles devem verificar se essa equipe está constantemente buscando seu aprimoramento. E aqui há dois pontos envolvidos. A equipe acadêmica, por sua vez, deve refletir sobre seus cursos e deve fazê-lo ao final de cada ano letivo. Ela deve sentar-se e avaliar como o curso ou o programa acadêmico transcorreu, qual foi a qualidade do curso ministrado, o que deve ser aprimorado no ano letivo seguinte, o que estaria ultrapassado e deveria ser modificado. Depois, periodicamente, talvez a cada cinco anos, deveria fazer perguntas mais críticas, como, por exemplo: os objetivos do curso ainda estão corretos? A disciplina progrediu de uma forma que permita mudanças essenciais? Que tipo de empregos nossos alunos estão buscando?

Muitas inovações surgem quando as disciplinas se unem e as pessoas aprendem umas com as outras e criam uma disciplina totalmente nova, um processo totalmente novo. Esses são os tipos de coisas que sempre aconteceram em boas instituições acadêmicas e que nós estamos tentando aprimorar, encorajar essa atitude, e ver a auto-avaliação como uma oportunidade para colocar no papel as conclusões desses processos. Assim, propiciamos uma base para o diálo-

go entre os revisores externos e os acadêmicos que atuam num determinado programa.

Participante – Eu gostaria de saber de John Randall como são definidos os critérios e quais são os pontos de referência para a garantia de qualidade com os quais a QAA trabalha?

John Randall – A maior parte do nosso trabalho é realizada por meio de um processo de consultas feitas junto ao setor do ensino superior e com os interessados fora dele. Procuramos nos certificar de que não estamos obtendo um excesso de informações desnecessárias, por exemplo. Geralmente esses empregadores declaram o que querem, de uma forma muito simples: buscamos pessoas inteligentes, que possam resolver problemas, que sejam bons comunicadores, que tenham boas habilidades em redação, números, etc. Quer dizer, eles dirão o que esperam de cada aluno, de uma forma muito objetiva e rápida.

Mas também quando conversamos com os próprios acadêmicos, esse é o processo pelo qual definimos a maioria dos nossos pontos de referência. Para lhes dar um exemplo, um dos documentos que os senhores têm em mãos é um *paper* de posicionamento em relação a uma estrutura acadêmica. E é o terceiro de uma série de *papers* sobre consultas. Produzimos um primeiro documento dessa natureza sobre a pós-graduação e outro sobre a graduação. Avaliamos as respostas às consultas, em ambos os casos, e definimos esses documentos. No momento estamos solicitando comentários sobre esse *paper* de posicionamento e faremos um refinamento final, à luz dos insumos que recebermos, principalmente da comunidade acadêmica. A palavra final será dada pelo nosso Conselho, que é composto, como eu disse anteriormente, por diversos representantes. Ou seja, a comunidade acadêmica, os órgãos governamentais que financiam o ensino superior, e representantes dos empregadores. Da mesma maneira, os referenciais ou melhor, os *benchmarks* das áreas foram produzidos inteiramente por grupos de especialistas em matérias específicas.

Consultamos as associações desses especialistas no que se refere à composição des-

ses grupos e eles então produziram as declarações. Damos a eles uma diretriz ampla para o seu trabalho e, na medida do possível, explicitamos os critérios que estamos empregando, que são critérios desenvolvidos dentro da comunidade acadêmica. Quer dizer, facilitamos sua produção. Mas houve, ao mesmo tempo, a oportunidade de que os representantes da sociedade, principalmente do setor governamental, apresentassem seus comentários. E levamos tudo isso em consideração ao determinar nosso ponto de referência. Então, tudo o que fazemos, fazemos na base da consulta. E, em última instância, uma decisão será tomada. E a decisão será tomada pelo Conselho, que dirá: “Bom, sim, achamos que é correto”; ou “Não, achamos que deve ser modificado”. Mas o Conselho espera que meus colegas e eu demonstremos que, de alguma maneira, nos envolvemos nesse processo de consulta.

Geralmente não podemos aceitar todos os pontos que são levantados nas consultas, porque há contradições. Então, decisões devem ser tomadas. Mas, se não tivermos um processo muito bom de consultas, é improvável que desenvolvamos a atitude de “vestir a camisa” do processo, no que se refere aos padrões que aplicamos. Então, temos que proceder dentro de um determinado grau de consenso; temos “interesse na posição”, como chamamos.

Pude conversar com Maria Helena Guimarães de Castro sobre o grau de restrições que a legislação brasileira lhes impõe. Bem, no Reino Unido também nos defrontamos com restrições impostas por nossas leis. Pode-se dizer que todas as leis foram redigidas considerando-se aquele dia ou momento no qual foram aprovadas. E à medida que o tempo passa, podemos não mais estar de acordo com as circunstâncias. Mas temos que trabalhar sob as leis assim mesmo. En-

tão, não temos muitos poderes estatutários para impor a nossa vontade, por assim dizer. Temos que trabalhar com base num consenso. Precisamos estabelecer um nível de compreensão, desenvolver esse consenso e implementá-lo.

Trata-se, na verdade, de adotar a arte da persuasão. É a antiga arte da política de fazer o que é possível, o que, em grande medida, não depende de grandes mudanças nas estruturas jurídicas. Na verdade, quanto mais trabalho com estruturas jurídicas – trabalhei recentemente em um sistema estatutário – mais eu percebo que elas podem interferir e representar um obstáculo. Então, o que importa é que você tenha um consenso entre aquelas pessoas que serão regulamentadas pelos seus sistemas, esteja você enfrentando restrições ditadas pelo poder da lei ou não.

No meu caso, por exemplo, trabalhando com uma equipe de mais de cem pessoas em universidades, se eles disserem que não querem cooperar, então eu não vou chegar a lugar nenhum. Mas é melhor se você trabalha em uma atmosfera em que essas pessoas estão preparadas para chegar a um consenso em relação à regulação e para reconhecer que, embora possam não gostar de uma decisão individual, contrária a seus interesses, ainda assim, poderão aceitá-la, caso essa decisão possa manter o *status* e a reputação de uma universidade. Isso permitirá a eles continuarem a usufruir da liberdade acadêmica de que gozam. Acho que qualquer sistema regulador depende de um determinado nível de consenso. E há muitos documentos acadêmicos de outras áreas sobre a forma como os sistemas reguladores funcionam e como todos podem vir a chegar à mesma conclusão. Afinal de contas, você não pode impor, você precisa desenvolver consenso, caso queira ter um sistema que funcione efetivamente.

SEÇÃO 2

O modelo brasileiro de avaliação da educação superior: características, desafios e perspectivas

SISTEMA DE AVALIAÇÃO E DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Helena Guimarães de Castro*

Em primeiro lugar, como o ministro Paulo Renato já ressaltou, pode-se dizer que o atual sistema brasileiro de avaliação da graduação foi montado aos poucos, nos últimos cinco anos. Em 1996, um decreto estabeleceu o grande referencial para esse sistema. Começamos com o Provão, no início de 1996, a partir de uma lei de 1995. Quais eram os principais problemas, quando desenhamos o decreto? O principal objetivo era produzir um projeto de avaliação que fosse abrangente, complexo e que, ao mesmo tempo, permitisse monitorar um sistema de instituições de ensino superior que já anunciava uma grande expansão, que agora está se concretizando, de forma talvez até mais intensa do que aquela que imaginávamos. E o ponto central era aferir os aspectos quantitativos e qualitativos do sistema e, com isso, permitir uma ampliação do controle social sobre o que estava acontecendo, num processo ainda restrito de massificação do sistema de ensino superior.

Sabemos hoje que a tendência, nesse setor, está mesmo sendo essa. Já temos cerca de 65% dos alunos, que estão chegando ao final do ensino médio, pertencentes principalmente às classes D e E, considerando como critério de classe o grau de escolaridade dos pais. Ou seja, 65% dos alunos que concluem hoje o ensino médio no Brasil são filhos de pais analfabetos ou com ensino fundamental incompleto. Nem todos irão seguir para o ensino superior, mas uma boa parte irá fazer algum curso de graduação. E trata-se uma clientela muito diferente daquela que o ensino superior brasileiro costumava receber até bem pouco tempo atrás.

Buscamos, então, a expansão do ensino com qualidade e, principalmente, buscamos instrumentos para o planejamento e a formulação de políticas que possam atender às novas ex-

pectativas. Para isso pensamos, em meados dos anos 90, em montar, no Inep, as bases de dados educacionais. O Censo da Educação Superior foi reformulado e reestruturado. Implantamos o Provão e vários outros instrumentos de avaliação. E, evidentemente, já contávamos com a competência instalada, na Capes, de um sistema consolidado de avaliação da pós-graduação.

Um outro problema, que me parece importante ressaltar, é que, na minha perspectiva, temos pouquíssimas análises a respeito dos dados já disponíveis sobre as avaliações e sobre as informações relativas ao ensino superior no Brasil. Temos poucas análises e as existentes, com raras exceções, ou são pouco exploradas ou são superficiais, não entrando no âmago dos problemas.

Vamos então às características centrais do modelo brasileiro de avaliação da educação superior. Em primeiro lugar, que objetivos centrais os sistemas de informação e avaliação existentes, hoje, buscam atingir? É importante que se consiga aferir tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da educação ministrada no País. A ampla disseminação desses dados também é fundamental, para assegurar o controle social sobre a educação. Como estratégia para articular a expansão educacional com qualidade, os sistemas de informação e de avaliação constituem-se, também, em ferramentas de planejamento, verificação e monitoramento da implementação de políticas, permitindo a correção de rumos. Esses sistemas podem induzir e estimular, ainda, as instituições educacionais a melhorarem os serviços que prestam à população.

E quais são os instrumentos de avaliação do ensino superior de graduação de que dispomos atualmente?

* Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Possuímos um conjunto de indicadores globais de desempenho do sistema, elaborados a partir dos levantamentos censitários anuais do ensino superior. Estes indicadores, baseados no Censo, focalizam mais as Instituições de Ensino Superior, os cursos oferecidos e suas mantenedoras, uma vez que os dados coletados incidem basicamente sobre essas dimensões. Depois, temos o Exame Nacional de Cursos – chamado de Provão –, que é aplicado aos alunos concluintes dos principais cursos de graduação oferecidos no País. O Exame é composto não só de provas, mas também de questionários de avaliação dos cursos realizados e de coleta de dados socioeconômicos e está focado tanto no curso como no aluno.

Em terceiro lugar, há a avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, atualmente realizada pela SESu do MEC, com foco na infraestrutura, nos docentes e no projeto pedagógico. A avaliação institucional, baseada principalmente na auto-avaliação realizada pelas próprias instituições – o chamado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) – está, no momento, em reformulação e efetivava-se em parceria com a SESu.

Outra iniciativa importante, em curso atualmente sob a orientação da SESu, em articulação com o CNE, é a elaboração das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Este projeto é crucial num contexto de flexibilização e de desburocratização das exigências formais para o funcionamento dos cursos. A partir do trabalho feito pelas comissões de especialistas das diferentes áreas, o CNE vem dedicando bastante tempo à análise dessas diretrizes curriculares, antes de sua aprovação. E, finalmente, temos a já mencionada avaliação da pós-graduação, que tem como foco os programas de mestrado e doutorado e que se realiza sob a responsabilidade da Capes.

A seguir, vamos detalhar os processos de avaliação coordenados pelo Inep.

O Exame Nacional de Cursos – mais conhecido como Provão – foi instituído em 1996 e consiste de uma prova obrigatória, aplicada a todos os concluintes de determinados cursos de graduação. O objetivo principal do Exame é verificar a aquisição e a capacidade de uso das com-

petências e habilidades gerais pertinentes às áreas avaliadas. A cada curso é atribuído um conceito de A a E, tendo em conta o desempenho de seus alunos no teste.

A partir de um trabalho, que é feito com a participação da comunidade acadêmica de cada área, são desenhadas as especificações da prova, com base no perfil que se espera ter do graduando, ao final de cada curso avaliado. Os grupos de especialistas que elaboram as provas são recrutados a partir de consultas às entidades e associações de ensino, ao CNE, à SESu e às comissões de especialistas que atuam em outros programas da comunidade acadêmica.

Há, também aqui, um caminho a ser aprimorado. Sabemos que, por mais que tenhamos avançado, precisamos ter uma reflexão permanente sobre todos os aspectos dos diversos instrumentos de avaliação, uma vez que tem havido, na prática, uma abordagem muito diferenciada em cada uma das áreas avaliadas. Ou seja, o principal instrumento que usamos no Provão é a prova, e um dos problemas centrais que merece uma discussão mais ampla é a questão dos *benchmarks* e dos *standards*. Ao mesmo tempo precisamos ter clareza a respeito daquilo que deve ser um atributo comum aos profissionais de uma determinada área, e que, portanto, deverá ou não ser cobrado dos graduandos em suas provas.

O Provão inclui, além da prova, um questionário-pesquisa, em que os alunos avaliam o próprio curso. Os responsáveis pelo curso submetido ao Provão podem iniciar um debate interno a partir da visão que os alunos têm do curso e dos aspectos que são levantados pela avaliação das condições de oferta. Os estudantes respondem também a um questionário de avaliação da prova, que fornece subsídios importantes na reflexão sobre o desenho do currículo e sobre a formulação do projeto didático-pedagógico do curso avaliado. Há, ainda, produtos conhecidos como o relatório das instituições, o relatório geral do Exame e o boletim individual que cada aluno examinado recebe em seu domicílio.

Com base nos resultados do Provão, as instituições podem, entre outras coisas, repensar seus projetos acadêmicos e comparar seu

desempenho em relação às médias nacional e estadual. Podem, também, balizar seu currículo em relação àquilo que as comissões de cursos estão propondo e que o Conselho Nacional está discutindo, no que se refere às diretrizes curriculares. As informações do Provão fornecem, ainda, boas indicações sobre o que o MEC e a SESu estão fazendo em relação às políticas de ensino superior. É possível acompanhar a evolução do desempenho dos alunos dos cursos ao longo dos anos e, o que é mais importante, as instituições podem investir na melhoria da qualidade dos cursos avaliados.

É interessante observar que aqueles cursos mais novos, implantados a partir de 1994, já nasceram dentro de uma nova conjuntura, em que existe a preocupação com a avaliação como instrumento de promoção da qualidade. Pelos primeiros resultados obtidos nota-se que esses cursos já começam um pouco melhor do que os cursos mais antigos. No Provão, eles tiveram desempenhos melhores do que os cursos mais tradicionais que, obviamente, por estarem consolidados, são mais resistentes à mudança.

Passemos às estatísticas do Provão: de 1996 a 2000, avaliamos 8.188 cursos. Em 1996, ano de início do Exame, avaliamos somente 616 cursos, em três áreas de conhecimento. No ano 2000, foram avaliados 2.888 cursos, em 18 áreas. Em 2001 estaremos avaliando 263 mil formandos, em 3.731 cursos ligados a 20 áreas de conhecimento. É importante lembrar que esses 263 mil formandos representarão, no ano que vem, mais de 80% do total de concluintes de graduação no País. Portanto, estaremos praticamente atingindo o universo dos graduandos brasileiros. Só entre os três maiores cursos em número de matrículas, Direito, Administração e Pedagogia, teremos 140 mil formandos em 2001.

Quanto ao Censo do Ensino Superior, trata-se de uma coleta anual de dados junto a todas as instituições de ensino superior do País. Além dos dados referentes às instituições de ensino, são coletadas informações sobre as suas mantenedoras e aos cursos seqüenciais e de graduação. Há uma proposta em andamento de articulação dos bancos de dados da graduação, da pós-graduação e da pesquisa. As primeiras

discussões nesse sentido já foram feitas com alguns técnicos da Capes e do CNPq. O objetivo é que, num futuro próximo, seja possível dispor de dados mais completos e homogêneos sobre a educação superior, abrangendo a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Há, também, a intenção de incluirmos no Censo o levantamento sobre os cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu*, como os de Especialização e MBAs, já que não dispomos hoje de estatísticas sobre eles. Esses são alguns dos temas que estão, no momento, em discussão no âmbito da implantação do Sistema Integrado de Informações do Ensino Superior (SIEd-Sup).

Os principais resultados do Censo de 1999 mostram uma retomada do crescimento do sistema de ensino superior, fato que já vinha sendo observado nos anos anteriores, mas que alcança uma intensidade muito maior de 1998 para 1999. Há um aumento da oferta de vagas no período noturno, até porque estamos falando da incorporação ao sistema de ensino superior de uma população de mais baixa renda e que trabalha. Observa-se também um processo crescente de diferenciação e de diversificação do sistema de ensino com novos tipos de instituições e de cursos, bem como uma melhoria importante da qualificação docente. Tivemos, ao mesmo tempo, um aumento extraordinário do número de professores doutores e mestres, o que é extremamente importante, pois, até recentemente, tínhamos poucos professores titulados na graduação. E há uma tendência clara de melhoria da eficiência das instituições federais de ensino, tanto no que se refere à expansão da matrícula, como em relação aos indicadores de produtividade do sistema.

Vejamos o que está mudando e a intensidade dessa mudança: Em 1990, tínhamos 1,3 concluintes do curso secundário para cada vaga oferecida no ensino superior. Hoje, temos praticamente dois concluintes do ensino médio para cada vaga oferecida no superior. Isto faz uma diferença relevante, porque permanecemos durante quinze anos com praticamente um concluinte para cada vaga ofertada no ensino superior. E agora estamos mudando de patamar: já são dois os concluintes para cada vaga oferecida no sistema superior.

Quanto às matrículas na graduação, observa-se, que o sistema de ensino superior brasileiro atual é predominantemente privado – 65% das matrículas são da rede privada e 35% são da pública. E, além do fato já conhecido da expansão enorme das matrículas no ensino superior, é importante observar, ainda, a evolução da matrícula no período noturno. Embora se possa dizer que a matrícula no período noturno está crescendo, pode-se observar que o nível de participação das matrículas no turno da noite com relação às matrículas totais praticamente não tem se alterado: eram 55% do total, em 1991, e agora em 2000 são 55,8 % do total. Então não está havendo uma mudança de perfil do sistema, nesse sentido. Mudança há nas universidades públicas federais, que ampliaram significativamente a sua oferta de vagas no período noturno. As instituições públicas estaduais permanecem no mesmo patamar, com 46% das suas vagas no noturno, tanto quanto as públicas municipais e as IES privadas. Assim, o único tipo de instituição que está ampliando a oferta de vagas no noturno, em termos proporcionais, é o sistema federal público de ensino superior. Os demais têm mantido estável a sua oferta.

No que se refere à qualificação docente, temos um incremento importante da titulação dos professores no País, passando de 13% de doutores em 1990, para 20% em 1999, e de 21% de mestres em 1990, para 30% em 1999. Nas instituições públicas, a mudança do perfil de qualificação e titulação docente foi muito maior do que nas IES privadas.

Há muitos desafios a enfrentar. Do primeiro, todos sabem, todos falam, e sobre ele estão de acordo: é preciso continuar a expandir o sistema de ensino superior e a diversificar a oferta, mas sem perder a qualidade. O grande problema está em como conseguir isso. Quanto ao segundo, creio que todos, também, estão de acordo, é garantir essa expansão com menor controle burocrático por parte do governo e com mais ênfase em indicadores de desempenho.

Para vencer o terceiro desafio, será necessária uma série de incentivos e de inovações, o que implica num processo mais demorado pois estão em jogo vários aspectos relacionados,

como a diferenciação, a diversificação do sistema e a flexibilização do currículo. Tudo isso exige um investimento pesado e um trabalho sistemático e permanente do ponto de vista do redesenho dos currículos e dos projetos acadêmicos dos cursos.

O estímulo e a valorização de diferentes perfis institucionais e acadêmicos é algo que a SESu vem fazendo fortemente, com ênfase na flexibilidade e na diversificação, em resposta às exigências de um novo tempo e de novos contextos, inclusive do mercado de trabalho. A descentralização e a interiorização do sistema também vem ocorrendo, como os dados estão mostrando. Está de fato ocorrendo uma dinâmica importante de mudança da configuração do sistema de ensino superior brasileiro.

A incorporação de novas tecnologias é outro aspecto que nos parece fundamental. Sobre isso parece que todos também estão de acordo, ao dizer que é preciso lançar mão delas no ensino universitário. Só que, para isso, será necessário mudar, na prática, a cultura não só da academia, mas da sociedade brasileira. Porque, ainda que se diga que as novas tecnologias são absolutamente indispensáveis para assegurar uma expansão do ensino superior com qualidade, e até como ferramenta de trabalho, sabemos que a forma como são incorporadas acaba sendo interpretada de modo equivocado pela sociedade.

As pessoas perguntam: isso é ensino à distância? Elas acham que se for ensino à distância é ruim, só serve o ensino presencial. Há uma espécie de conflito ideológico, um preconceito arraigado, presente na sociedade, opondo os cursos presenciais e aqueles à distância. No meu modo de entender há, aí, um equívoco a ser superado.

Em relação ao processo de autonomia das universidades federais, a discussão passa, no momento, por questões políticas e financeiras que estão em outra esfera e que estão ainda sendo negociadas entre os diretamente interessados.

A inovação na gestão de recursos humanos e materiais, é também um desafio importante. Há aqui alguns reitores, como, por exemplo, o professor Roberto Cláudio, que atualmente é o

Presidente da Câmara de Educação Superior do CNE e reitor da Universidade Federal do Ceará. Ele sempre disse que a informação é fundamental, mas aquela que é de fato usada. As universidades ainda não estão usando adequadamente toda a massa de informações disponíveis sobre o sistema de educação superior, não estão repensando os seus planejamentos acadêmico-institucionais com base nessas informações, o que torna o processo de aperfeiçoamento institucional e acadêmico muito mais lento.

O professor Roberto Cláudio é um entusiasta, por exemplo, do Sistema Integrado de Informações Educacionais, o chamado SIEd, que estamos implantando, porque ele vê nesse sistema a possibilidade de estarmos compartilhando novas ferramentas de trabalho para investir em inovações de gestão, que são fundamentais e vão assegurar a melhoria da qualidade. Sem uma gestão adequada das instituições e dos cursos, dificilmente se obtém um salto qualitativo em educação. Sem uma gestão mais inovadora vai ser difícil enfrentar e sustentar um ensino de qualidade. Aproveitar bem as informações disponíveis pode facilitar esse caminho.

Vamos tratar agora dos desafios que se colocam para o Sistema de Informação e Avaliação que o Inep coordena. Focalizemos primeiro o Censo. Para aprimorar o Censo do Ensino Superior será preciso articular e simplificar os procedimentos de coleta de informações censitárias. Todo mundo que está na ponta reclama que pedimos muita informação, que toda hora tem um questionário novo, que toda hora tem algo para ser fornecido ao Ministério da Educação. Então, precisamos fazer um grande e rápido esforço de compatibilização e simplificação, para chegarmos a um processo menos desgastante.

A partir do Censo 2000 inovaremos, introduzindo a coleta de informações *on-line*, o que virá a simplificar o tratamento e a disponibilização dos dados. Precisamos também inovar nas formas de disseminação. Muitos se queixam de que a informação não chega nas instituições com facilidade. E se chega, morre no gabinete do reitor. As informações estarão, em breve, disponíveis na Internet. Muitos reclamam também que nem sempre têm acesso à Internet, ou que é difícil

fazer o *download* das informações, que falta outro tipo de disseminação. Continuaremos, portanto, editando as Sinopses e outras publicações interessantes, para dar a conhecer as informações da área.

O já mencionado SIEd-Sup, que é o braço do SIEd voltado à educação superior, também poderá ajudar na melhoria da disseminação das informações educacionais e na produção de indicadores. A articulação, prevista para futuro próximo, das diferentes bases de dados da educação superior – Inep, SESu, Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – parece-me estratégica. Discussões preliminares estão acontecendo entre equipes técnicas do Inep e desses órgãos, com esse objetivo. Já iniciamos, no segundo semestre de 1999, a implantação do SIEd-Sup, com a colaboração de um comitê do qual participam os diferentes órgãos e associações nacionais relacionados ao ensino superior. Se não formos realmente bem-sucedidos nessa articulação entre os diversos órgãos federais que cuidam dos diferentes aspectos da educação superior, vamos continuar duplicando informações, com prejuízo para todos. Pois essas informações nunca vão bater umas com as outras e muito mais recursos materiais e humanos serão despendidos.

Há, também, o desgaste acarretado para as universidades e faculdades, ou seja, para quem está com a mão na massa, na medida em que têm que se organizar, a todo momento, para prestar informações muito semelhantes para diferentes órgãos, durante o ano todo. Ao mesmo tempo, o trabalho do CNE fica muito dificultado em relação aos processos de credenciamento e reconhecimentos, pois há informações objetivas que precisam ser geradas e usadas freqüentemente e que têm que estar sempre sendo atualizadas e ser consistentes, objetivo difícil de se conseguir quando existem diversas bases de dados, metodologias diferentes em uso e muitas lacunas de informações.

Igualmente importante é implantar um sistema de controle de qualidade dos dados da educação superior. Nós fazemos isso para o censo da educação básica com razoável grau de sucesso e de eficiência. Acho que poderíamos fazer

o mesmo com relação às informações sobre o ensino superior. Se pudermos ter uma amostra representativa das IES e dos cursos, e um sistema de controle de qualidade, de monitoramento, para assegurar a correção e a fidedignidade das informações do sistema, teremos dados e indicadores mais confiáveis e mais úteis para o dia-a-dia das instituições, de órgãos como a SESu, o CNE, a Capes e as associações nacionais do segmento.

E, para terminar, falemos um pouco sobre as perspectivas. Gostaria de reforçar que o diálogo com as instituições e entidades ligadas ao ensino superior é obviamente uma tarefa imprescindível e permanente, para que todos consigamos avançar. Devemos trabalhar para termos um sistema de informação de melhor qualidade, que possa auxiliar as instituições nos seus planejamentos, nos seus processos de reformulação e, para que possamos aprimorar o sistema de avaliação externa. Esse sistema certamente vai conviver com outras formas de avaliação que estão surgindo, como é o caso da que está sendo implementada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e daquelas iniciativas de outras entidades, que vêm propondo sistemas de avaliação e de auto-avaliação autônomos. Isso, ao meu ver, é legítimo e saudável.

São iniciativas que convergem para que obtenhamos informações e análises plurais que permitam um conhecimento e uma prestação de contas cada vez maior à sociedade.

Como disse John Randall, em sua palestra, as instituições que recebem dinheiro público não podem se furtar a nenhum tipo de avaliação. E as que não recebem nenhum tipo de dinheiro público também não podem se furtar, porque também elas devem informar à sociedade os serviços que estão prestando, para dar continuidade aos seus sistemas e para que os alunos, as famílias, os professores e toda a comunidade acadêmica estejam permanentemente informados. Quanto ao sistema de informação e de avaliação coordenado pelo Inep, posso reiterar que estaremos realizando os aprimoramentos necessários, com a ajuda e as sugestões de todos os interessados. Terminando dizendo que temos grande expectativa no que se refere ao SIEd-Sup, que, em breve, deverá estar implantado e que vai permitir tanto uma coleta quanto uma disseminação melhor das informações sobre esta área, sejam as informações estatísticas, aquelas referentes às avaliações que vêm sendo feitas ou as necessárias ao trabalho do CNE. Muito obrigada pela atenção de todos.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Antonio MacDowell Figueiredo*

Depois dessas duas apresentações muito interessantes, tanto de John Randall como de Maria Helena, o que eu tenho a dizer fica, de certa forma, facilitado, porque eu trataria de um conjunto de informações básicas sobre o nosso sistema de avaliação, que envolve um complexo de organizações e interarticulações, que, de alguma maneira, já está apresentado. Então, eu vou abordar algumas questões específicas do papel da SESu, nesse contexto, e também tecer

algumas outras considerações de natureza conceitual.

Inicialmente, uma questão: qual é o papel da SESu? O papel da SESu no processo de avaliação se refere ao que genericamente se pode chamar "Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação". Tal qual o processo realizado pela agência do Reino Unido, essa avaliação já vige há três anos. Como disse Maria

* Secretário de Educação Superior (SESu/MEC).

Helena, hoje coexistem diversos estágios, diversos processos específicos de avaliação, que, juntos, compõem o sistema brasileiro de avaliação do ensino superior.

No âmbito da avaliação dos cursos graduação, há três estações: uma, de responsabilidade da SESu, que genericamente recebe o nome de Avaliação das Condições de Oferta. O Inep, por sua vez, é responsável pelo Exame Nacional de Cursos ou Provão. E a Capes incumbem-se da avaliação da pós-graduação. Há, ainda, dois outros processos, que são abrangentes e que, no momento, estão em fase de reformulação e reorganização: a auto-avaliação e a avaliação institucional. Esses dois processos estão atualmente sendo repensados e redefinidos de uma maneira mais intensiva do que todos os outros três, os quais, enfim, são também sistematicamente submetidos a aperfeiçoamento.

O principal meio de avaliação de que esses processos se utilizam, de uma maneira geral, é o recurso às comissões *ad hoc*, às comissões de especialistas. E indistintamente, em maior ou menor grau, todos os processos de avaliação, hoje em curso, se valem dessas comissões de especialistas, em diversos momentos, com diversas intensidades, para executar diferentes tarefas. O momento mais marcante do processo de Avaliação das Condições de Oferta está nas visitas *in loco*, feitas pelas comissões verificadoras.

Já o instrumento básico de análise do Inep é o Censo da Educação Superior. A Capes também faz uma coleta de dados, que não é censitária; é uma coleta cujo objetivo volta-se especificamente para o processo de avaliação e que, portanto, tem um recorte, uma formatação específica: objetiva o processo de avaliação e o planejamento de suas ações.

Todos esses processos de coleta de dados, e também aqueles de verificação, executados pelas comissões de especialistas, conduzem à definição e à aplicação de indicadores, e à elaboração de relatórios. Os resultados ensejam, então, um conjunto de conseqüências. De uma maneira conceitual bastante ampla, ainda que possam assumir denominações especí-

ficas em cada uma dessas agências e instâncias do MEC, essas são as fases dos processos de avaliação.

No contexto da SESu, o processo de avaliação subsidia um conjunto de decisões, um conjunto de processos finalísticos, tanto no nível das instituições, quanto no nível dos cursos e de suas respectivas avaliações. Não vou me deter em cada um deles, porque sua extensão demandaria quase um outro seminário, mas a descrição a seguir dará uma idéia ampla do conjunto de atribuições que, pelo menos no âmbito da SESu, se vale dos processos de avaliação.

Os procedimentos executados no contexto da Avaliação das Condições de Oferta de cursos de graduação operam basicamente em dois momentos. Um é praticamente simultâneo à realização do Provão: aqueles cursos cujos concluintes são submetidos ao Provão, a cada ano, são submetidos a um processo de avaliação das suas condições de oferta. Há um outro momento em que a avaliação das condições de oferta é feita, qual seja, por ocasião da renovação das autorizações para funcionamento dos cursos. Na verdade, ainda há um terceiro momento, que cronologicamente seria o primeiro deles, mas que eu diria que, num sistema estável, ocorreria com menos freqüência: trata-se daquele processo de avaliação que enseja a entrada de um curso em atividade, aquele em que se baseia a autorização inicial para que o curso possa receber o seu reconhecimento, passando a fazer parte do sistema federal de ensino superior.

O processo de Avaliação das Condições de Oferta tem seu conteúdo especificado pelas comissões de especialistas, a partir de vários olhares. O primeiro olhar naturalmente é constituído pelas diretrizes curriculares. Hoje em processo de aprovação no CNE, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação vão se tornar, num futuro próximo, o grande balizador da programação ou da estrutura didático-pedagógica dos cursos. A partir, por exemplo, das diretrizes curriculares, das especificidades de cada área, as comissões de especialistas definem, então, quais serão as perguntas ou o questionamento que será feito aos programas e aos cursos, no decurso da avaliação das condições de oferta.

Quais são as dimensões abordadas pela avaliação das condições de oferta? Uma das três dimensões principais refere-se à qualificação do corpo docente. A qualificação do corpo docente, ainda que, em nosso País, refira-se basicamente, ou principalmente, à questão da titulação acadêmica, também concerne à adequação da formação, em termos de conteúdo, relativamente à proposta didático-pedagógica ou à proposição curricular de determinado curso. Em outras palavras, essa dimensão “qualificação do corpo docente” tem umnexo importante com a segunda dimensão do exame, que é a da organização didático-pedagógica que, por sua vez, é um extrato, ou uma leitura peculiar, decorrente de interesses ou possibilidades de um determinado curso ou instituição, relacionando-se com as diretrizes curriculares, retraduzidas para compor uma proposição curricular específica para aquele curso.

Finalmente, há uma terceira dimensão, que se refere às instalações físicas do curso, incluídas aquelas instalações especiais, por exemplo, no caso dos cursos de Medicina, ou de outros que requeiram também um conjunto específico de equipamentos ou elementos de infra-estrutura física. Fazem parte desse item a estrutura de apoio de informática, os laboratórios e as bibliotecas.

Em termos gerais, essas três dimensões, pelo que ouvi, são cobertas também pela agência britânica. Mas na apresentação de John Randall, uma quarta dimensão mencionada chamou minha atenção. Achei bastante interessante o fato de que, lá, verifica-se a adequação dos mecanismos de aferição de conhecimento, uma aferição dos processos de avaliação do ensino-aprendizagem adotados. Eu diria que este item não trata propriamente de uma condição de oferta, no sentido de ser uma verificação daquilo que é proposto ou suposto que haja, mas faz-se uma verificação do que foi efetivamente adquirido e, nesse sentido, há uma certa superposição com o Provão. A menos que eu esteja equivocado, pareceu-me que a metodologia leva a que se faça esta aferição no decurso do próprio programa de ensino, ao longo da realização do próprio curso.

Voltando ao processo de Avaliação das Condições de Oferta, essas três dimensões – infra-estrutura física, corpo docente e projeto

didático-pedagógico – , são aferidas por comissões de verificação que visitam cada um dos cursos sob avaliação. Essas comissões visitadoras são compostas por indicação dos pares, ou por indicação das próprias comissões de especialistas. Considerando-se que estamos num país com esta dimensão e que conta com um grande número de cursos, pode-se entender que as comissões verificadoras envolvem um conjunto enorme de especialistas, que atuam, quanto ao conteúdo, sob orientação das comissões de especialistas. O trabalho realizado pelas comissões verificadoras retorna às comissões de especialistas para homologação e verificação de coerência e complexidade, inclusive contando com a participação da própria SESu. A expressão concreta da apreciação que as comissões de verificação fazem, é uma conceituação que se refere a cada uma daquelas dimensões analisadas.

Com relação a cada uma das perguntas gerais, a cada uma daquelas dimensões, as comissões verificadoras têm que conceituar, escolhendo uma dentre quatro alternativas: condições muito boas (CMB), boas (CB), regulares (CR) ou insuficientes (CI), chegando-se a uma composição final, que, por sua vez, depende também da situação do curso: se é a primeira vez que é analisado ou se ele já se submeteu ao Provão.

Esse conjunto de resultados de cada curso avaliado enseja recomendações específicas, que consideram também os resultados do Provão. As recomendações podem ser recomendações em aberto, aconselhamentos, por assim dizer, das comissões verificadoras e das comissões de especialistas, assim como podem ser também recomendações formais da SESu ao CNE, que podem ser de natureza positiva ou coercitiva. O aqui exposto é apenas uma ilustração, que serve para dar uma noção da complexidade e do nível de detalhamento a partir do qual cada uma daquelas dimensões é submetida ao escrutínio da comissão verificadora, *in loco*, a partir de material previamente preparado, de muita conversa e de verificação feita por aquelas comissões que visitam os cursos.

Vejamos agora os itens avaliados em relação à qualificação do corpo docente. Primeiro,

ressalto que não está em jogo apenas a questão da titulação acadêmica. Há um conjunto de outros itens que estão englobados nesse grande item da qualificação do corpo docente, e que não dizem respeito, exclusiva e diretamente, à formação pós-graduada do corpo docente.

Da mesma forma, a organização didático-pedagógica envolve desde os objetivos do curso, isto é, dos seus formuladores, gestores, objetivos no sentido do perfil que querem formar, a partir dos quais os seus alunos devem ser formados, até uma adequação desse perfil ao aparato normativo, vale dizer, às diretrizes curriculares e a outros requisitos próprios da instituição, por exemplo, nos cursos de Medicina, a questão do internato, da residência médica, e também outros processos como os de auto-avaliação, os programas de extensão, etc. Então, mais uma vez, sob aquela denominação genérica e abrangente de organização didático-pedagógica há um conjunto de subdimensões, há todo um conjunto de itens submetido pela comissão verificadora, em seu escrutínio do material apresentado pelos cursos visitados.

A terceira dimensão se refere ao aparato físico, às instalações e a toda a condição infra-estrutural de que os cursos dispõem e que utilizam para a realização do seu projeto de ensino. Há elementos relacionados às instalações gerais, e outros relacionados às instalações especiais requeridas, por exemplo, por cursos que exigem uso intenso de laboratório. Ou para os cursos da área médica, que exigem, por exemplo, todo um aparato hospitalar, de residência e de internato. Há uma outra dimensão que se refere às bibliotecas. Todo esse processo se encerra com um procedimento de homologação, que leva àquelas conseqüências – positivas ou coercitivas para o curso – já mencionadas.

Quando o trabalho das comissões verificadoras é concluído, os relatórios, ou o material que as comissões verificadoras produzem, retornam às comissões de especialistas para análise e formulação de recomendação aos cursos avaliados. As instituições e os cursos recebem esse material para conhecimento dos resultados e das recomendações que lhes são feitas. Existe a chance de recurso e a possibilidade de interação

com as comissões verificadoras e com as comissões de especialistas. É evidente, nesse caso, que isso se dá com o objetivo de alterar ou esclarecer pontos que tenham levado às recomendações que não sejam tão favoráveis.

Eu recorro – e compartilho – o ponto de vista a respeito de uma das questões levantadas por John Randall, que é justamente aquela conseqüência de que, ao menos na questão do financiamento, há forte expectativa de que os cursos, antes de apelarem a um recurso, optem por reconhecer suas falhas e adotar medidas corretivas.

Voltando ao papel da SESu, é, então, preparado um relatório de caráter conclusivo, na medida em que recomenda, de forma objetiva, se o curso deve ter a sua autorização renovada, ou se alguma medida de natureza coercitiva deve ser adotada.

O MEC então cumpre a última etapa do seu papel, que é fazer uma ampla divulgação dos resultados da avaliação, cumprindo assim um daqueles objetivos sociais, reiteradamente assinalados – porque todo esse processo tem objetivos internos ao sistema, ou seja, o Ministério e as universidades, mas tem também um objetivo social mais amplo. Então esse é o momento em que o objetivo mais amplo é concretizado, assegurando-se a transparência e o direito de todos à informação, na medida em que tais resultados são divulgados para conhecimento e uso geral pela sociedade. E esse processo desencadeia também conseqüências formais que são da alçada da SESu, além daquelas outras que são decididas pelo CNE.

Finalmente, tenho aqui alguns números. Centenas de cursos de cerca de 20 áreas foram avaliados entre 1998 e 2000. Estamos falando do número de unidades avaliadas, de cursos cujos alunos fizeram o Provão. Foram 811 cursos avaliados em 1998, 683 em 1999 e, no ano 2000, serão mais 1.224 cursos avaliados. O resultado da avaliação das condições de oferta desses cursos, cujos alunos foram avaliados pelo Provão, é, então, exposto aos alunos examinados, aos próprios cursos, às instituições e ao público em geral.

Evidentemente o MEC, a SESu e outros órgãos do MEC dispõem de informações mais detalhadas, que são utilizadas para a formulação de políticas, para a configuração de medidas prospectivas ou de indução. Mas, de uma maneira geral, esses resultados dos processos

avaliativos são oferecidos para conhecimento da sociedade e dizem algo sobre a qualidade desses cursos, ao menos do ponto de vista da avaliação de suas condições de oferta.

Era isso o que eu tinha a dizer. Muito obrigado.

AValiação DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Adalberto Vasquez*

Farei uma apresentação do que é a avaliação na pós-graduação brasileira. Começo dizendo que a Capes é uma fundação do Ministério da Educação, é a agência oficial encarregada do aperfeiçoamento do pessoal de nível superior de todas instituições de ensino superior do Brasil.

Para que os especialistas ingleses bem compreendam, o sistema educacional brasileiro compõe-se da educação básica – constituída pela educação infantil, ensino fundamental e médio – e educação superior, em que temos os cursos de graduação, os de extensão e os programas e cursos de pós-graduação.

A Capes tem seu trabalho direcionado, exclusivamente, para os programas de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado. Estes são os objetos da avaliação por ela realizada.

No que se refere aos programas de pós-graduação, o modelo adotado no Brasil ainda é aquele seqüencial, similar ao antigo modelo americano, em que se tem o mestrado, seguido do doutorado. Há hoje uma movimentação muito grande da comunidade acadêmica para que haja uma consolidação diferenciada de ambos os níveis. Há uma tendência forte de que o mestrado seja totalmente profissionalizante e o doutorado corresponda mais à essência do pesquisador ou, digamos, à busca de uma formação daquele professor que pretende fazer pesquisa científica numa universidade.

Um dos objetivos da Capes é implementar políticas voltadas para o sistema de pós-graduação. Elemento importante para essa implementação de políticas é o processo de avaliação. Porque a avaliação da pós-graduação, tal como a Fundação a empreende, não é, unicamente, um processo de definição de graus. É um processo que inclui uma ampla coleta dados de todos os programas, de todo o País, e que permite à agência formular políticas de desenvolvimento e de expansão para o setor, cuja importância é patente neste País com tão grandes dimensões e onde há uma grande concentração regional da qualificação docente.

Outro objetivo é encorajar e dar suporte à qualificação acadêmica para a educação de nível superior, tanto no ensino como na pesquisa científica. É importante ressaltar que mais de 90% da pesquisa científica brasileira é desenvolvida em universidades. Portanto, essa é a relação existente entre o ensino e a pesquisa que se faz principalmente nas universidades.

Esses objetivos da Capes são atingidos, principalmente, através da avaliação de todos os programas de pós-graduação e ainda do fomento ao desenvolvimento do pessoal de nível superior, por meio de bolsas de estudos e auxílios à pesquisa.

Quanto ao tamanho do nosso sistema, temos, no momento, no País, 667 programas de mestrado – e convém mencionar que esse

* Diretor de Avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

número se refere apenas aos programas de pós-graduação que oferecem exclusivamente o mestrado; há ainda 726 programas que chamamos de completos, ou seja, que têm mestrados e também doutorados. E, finalmente, há 27 programas que oferecem somente cursos de doutorado, totalizando, então, 1.420 programas de pós-graduação, nesses níveis mencionados.

A pós-graduação brasileira experimenta, no momento, uma enorme expansão. São apresentados, anualmente, à avaliação da Capes, visando à aprovação, cerca de 300 novos programas, dos quais se aprovam entre 100 e 150. Vejam que se trata, então, de um sistema que se expande em cerca de 10% ao ano. E esse é um dos problemas que temos. Ainda para dar uma idéia do tamanho do sistema, graduaram-se, no ano de 1999, 1.470 mestrados (ou alunos de mestrado) e 4.670 alunos de doutorado.

O sistema de avaliação da Capes é um sistema peculiar, inclusive em relação aos sistemas que já foram aqui apresentados. Estabeleceu-se de uma maneira um pouco diferente do que preconizavam os teóricos da avaliação.

Iniciou-se no mesmo instante em que começaram a funcionar os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil. Pode-se dizer que esse sistema foi quase uma exigência da comunidade, trazida aos organismos oficiais, para garantir a qualidade do próprio sistema. Criado então pela própria comunidade acadêmica, era, de início, extremamente simples, e foi continuamente se ajustando à complexidade crescente do setor. Esses fatos explicam, de certa forma, porque há uma aceitação, pode-se dizer, total do sistema pela comunidade científica. E eu não tenho nenhum problema em dizer também que esse é um dos sistemas de avaliação mais adaptados àquilo que é avaliado.

Eu gostaria agora de fazer uma pequena digressão, para dizer que não há um sistema de avaliação perfeito. Por mais que procuremos estudar, para ajustar o nosso sistema a uma realidade, o que posso dizer é que aquele sistema que melhor se adapta ao que é avaliado é o que funciona bem. E o sistema da Capes tem funcionado muito bem, porque não tem encontrado ne-

nhum problema maior de aceitação pela comunidade científica acadêmica que desenvolve programas de pós-graduação. E, por outro lado, é também um sistema que responde bem às exigências governamentais de ensino, qual seja, uma expansão controlada com qualidade.

Há alguns aspectos que distinguem o nosso sistema de outros sistemas de avaliação. No nosso caso trata-se sempre de uma avaliação externa aos programas. O sistema da Capes não é, então, uma auto-avaliação, e também não é precedido por auto-avaliações. É um sistema externo. E é compulsório, obrigatório para todos, no sentido de que, legalmente, nenhum programa de pós-graduação estabelecido no Brasil pode emitir diplomas válidos se não foi avaliado pela Capes.

Essa é uma grande força do sistema: o amparo legal. Mestrados e doutorados não podem ser estabelecidos sem que sejam avaliados pela agência. Isso vale para os velhos e novos programas. Esse sistema de avaliação é baseado, na sua maior extensão, na coleta de dados que é feita anualmente, por processos eletrônicos. Essa coleta de dados, permite que a Capes possua um banco de informações formidável, sobre todo o sistema. Tão formidável que não conhecemos ainda a maior parte de suas potencialidades. Temos informações importantes sobre todo o sistema de pós-graduação, com a vantagem de ele ter nascido ao mesmo tempo que os cursos e ser fruto de uma exigência da comunidade que praticava o ensino pós-graduado. É importante dizer também que há um grande interesse da comunidade acadêmica em se conhecer. Por isso é que o nosso sistema de coleta de dados tem esse grau de qualidade.

Assim, o sistema de avaliação da Capes é oficial, compulsório ou obrigatório, e é totalmente baseado em dados coletados junto às instituições e em relatórios externos de comitês *ad hoc* que vão *in situ*, no local em que se realiza a pós-graduação, e nos trazem relatórios informativos.

Quanto às condições operacionais, esse é um tipo de avaliação feita simultânea e nacionalmente, durante seis semanas aproximadamente, e que se realiza a cada três anos.

Portanto, a cada três anos a Fundação realiza aquilo que os ingleses gostam de chamar de “exercício de avaliação”, concentrado num período de seis semanas.

Vejam: todo esse processo é baseado em coleta de dados, longe das universidades, realizando-se nas dependências da Capes. Aproximadamente 500 a 700 avaliadores, também professores universitários, reúnem-se, nesse período, e avaliam todo aquele sistema já mencionado. É importante frisar que toda avaliação da Fundação, embora coordenada oficialmente por agência governamental, é feita por pares. Não há ingerência da agência no sentido de modificar ou conduzir o processo avaliativo, que é conduzido exclusivamente por pares acadêmicos, distribuídos em 42 comitês coordenados por representantes de área. Portanto, dividimos o conhecimento em 42 grandes áreas e temos 42 representantes, um de cada área, escolhidos por indicação dos próprios programas de pós-graduação e com mandato de três anos, que é o período entre duas avaliações. Assim, cada representante desses conduz um processo de avaliação, sendo empossado no fim de um processo e indo até o início e o fim do processo subsequente. Todo o processo é completamente transparente: todos os dados de que a Capes dispõe sobre todos os programas em avaliação estão na Internet, são usados pelos comitês de avaliação e estão à disposição de qualquer pessoa que acesse a página da Fundação. Portanto, os dados que utilizaremos na próxima avaliação, a de 2001, já estarão na página da Capes com bastante antecedência.

Todos os resultados da avaliação são públicos. Não somente as notas, mas também os relatórios de avaliação, na sua forma mais completa, são divulgados pela Internet, para quem quiser usar, e na mesma forma de que dispomos na agência.

Dentro desse processo de avaliação por pares, os representantes de área têm uma tarefa extremamente importante no processo avaliativo. São eles os responsáveis pela definição dos indicadores de qualidade, dos critérios de avaliação e dos pesos que determinados itens da avaliação têm sobre outros, como, por exemplo, as publicações em revistas especializadas, o número de

alunos formados. Cada item de avaliação tem um determinado peso. Esses critérios todos são elaborados pelos 42 comitês, sob a coordenação dos representantes de área. Isso deve ser feito sempre com a devida antecedência. Obviamente, os coordenadores dos comitês de avaliação precisam fazer reuniões constantes para harmonização de critérios, índices e pesos na avaliação, e os resultados são também disponibilizados à comunidade. E esses representantes, indicados pela comunidade, prestam contas não só a ela, mas à sociedade, publicamente, através da página da Capes na Internet. E então, se pode depreender que outra das grandes tarefas da Fundação é coordenar o trabalho dos comitês de avaliação.

Dentre as características do processo de avaliação realizado pela Capes está o fato de que os programas são avaliados como um todo, como um conjunto. Assim, nós não falamos em cursos em separado. Tentando exemplificar, se tivermos um programa de pós-graduação como mestrado e doutorado, não se procura avaliar o mestrado e o doutorado separadamente. Avalia-se o programa como um todo, pois de fato trata-se realmente de um programa de pós-graduação.

Nossa escala de qualificação, no momento, vai de 1 a 7. Ela se parece com a inglesa, que vai de 1 a 5, mas que inclui um 3+ e um 4+. Então, nós temos sete índices ou notas de qualificação, sendo 7 a nota mais alta. Há um detalhe: as notas 1 e 2 desqualificam o programa avaliado, não significando que ele deva ser fechado, mas sim que não pode aceitar alunos no período de duas avaliações, ou seja, por três anos, uma vez que está com um grau abaixo do necessário para emitir diplomas válidos nacionalmente.

Como temos, no Brasil, uma situação peculiar de existirem muitos programas de pós-graduação que só têm mestrado e outros que são completos, houve uma decisão dos comitês de avaliação e da própria Capes, no sentido de que o grau 5 fosse reservado para ser o maior grau possível a ser auferido para um programa que só tenha mestrado. Os graus 6 e 7, portanto a escala completa, se reservariam para as instituições com oferta do programa

completo de pós-graduação, isto é, com mestrado e doutorado.

Devo mencionar que uma novidade, na avaliação de 1998, foi a inclusão de dois novos níveis na escala de pontuação, que são os níveis 6 e 7. Para quem não sabe, a avaliação da Capes antes incluía apenas cinco níveis. A extensão a dois outros níveis serve com que se discriminem, claramente, aqueles programas de pós-graduação que têm níveis internacionalmente aceitos, isto é, são programas que, após avaliados, a Fundação pode afirmar que têm padrões internacionais. Então, um programa que receba o grau 6 ou 7 na avaliação é um programa por cuja qualidade a Capes se responsabiliza, e que é compatível com a qualidade internacional. Alguns itens específicos definem o que seria um curso de nível 6 ou 7. São aqueles elementos reconhecidos internacionalmente, que têm que ser equivalentes aos existentes em programas similares fora do País. O grupo de professores, por exemplo, tem que ter uma liderança e uma inserção internacional indiscutível.

Se estivéssemos discutindo a qualidade do sistema de avaliação da Capes meramente comparando-a com o que pregam os tratados de avaliação existentes, se diria que essa é uma avaliação falha, na medida em que nela faltam alguns itens importantes. Um deles é o acompanhamento dos egressos dos cursos de pós-graduação. Mas eu repito, a minha convicção é que a avaliação da Fundação vem servindo ao propósito para o qual ela foi feita e ela funciona já há vinte e seis anos. E direciona todo o investimento educacional na pós-graduação brasileira, eu diria, com grande sucesso. Então, de fato faltam itens, que, se fossem incluídos, tornariam a avaliação mais perfeita do ponto de vista conceitual. Mas são itens que ainda não foram introduzidos no processo, e que poderão sê-lo futuramente. Costumamos dizer que o sistema de avaliação da Capes tem uma enorme estabilidade, mas com alguns graus de instabilidade. E alguns desses graus de instabilidade poderiam aumentar, caso fôssemos introduzir agora conceitos novos, que poderiam vir a abalar a confiabilidade do sistema. Então esses itens, que, faço questão de di-

zer, não estão esquecidos, não estão, porém, incluídos porque agora ainda não nos parece o momento justo de incluí-los.

Sobre os resultados da última avaliação de 1998, podemos dizer que temos uma distribuição de todos os programas de pós-graduação brasileiros entre o grau 1 e o grau 7. Temos então todos os programas de todas as grandes áreas avaliados – das ciências exatas e da terra, das biológicas, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências humanas, engenharias, ciências sociais aplicadas, artes e letras –, e temos aí, então, o estado da arte da avaliação de 2001.

Eu disse, anteriormente, que o processo de avaliação é realizado de três em três anos pela Capes, mas, a rigor, trata-se de um processo que nunca pára, porque a coleta de dados é constante. As comissões se reúnem durante todo o ano, entre as duas avaliações. E o processo de 2001 já está, nesse momento, se acelerando. O que temos a respeito da avaliação de 2001 é que os dados de 1998 e 1999 já foram coletados e estão disponíveis na Web. Os dados de 2000 serão enviados à Fundação até março de 2001.

Ocorreram dois processos intermediários de avaliação, desde 1998, e que não conduziram a notas, resultando em relatórios, que estão à disposição dos interessados, na Web.

Então, esse é o processo de avaliação da Capes, numa idéia panorâmica e geral.

A Fundação distribui bolsas e auxílio aos programas de pós-graduação, de acordo com os resultados da avaliação. Fornece os seus subsídios de avaliação a qualquer agência nacional – e quase todas os utilizam – e às agências internacionais que queiram valer-se deles. Terminando dizendo que a avaliação não se resume só às notas: é extremamente importante que quem queira conhecer o sistema de pós-graduação brasileiro, leia os relatórios, verifique a qualidade comparativa de cada programa de pós-graduação.

Muito obrigado. Eu me coloco à disposição para as perguntas.

Debate 2

Maria Helena Guimarães de Castro (Inep)

– A partir das apresentações dos representantes do Inep, da SESu e da Capes, tivemos uma visão geral do estado da arte dos processos de avaliação da educação superior brasileira, coordenados pelo MEC. Foram também colocados alguns problemas, a serem solucionados no futuro, especialmente no que se refere à avaliação da graduação. Está, então, aberto o debate.

Participante – É sabido que a existência da

pós-graduação numa instituição de ensino superior é um indicador importante até para a sua sobrevivência institucional. No entanto, nos deparamos com alguns problemas, se quisermos criar um novo curso atualmente, no Brasil. Podemos até ter o número suficiente de doutores, mas pode ser que eles não estejam todos direcionados exatamente para aquela linha de pesquisa do curso em questão. Ou, então, pode ocorrer que os docentes não tenham publicações suficientes, como a Capes exige. Qual seria a alternativa? Porque, por outro lado, se nós não criarmos a pós-graduação, nossa instituição passa a ter uma avaliação pior, o que é inaceitável dentro das nossas pretensões. Quais seriam, então, as alternativas para incentivar a criação de programas de pós-graduação nas instituições privadas, principalmente em certas áreas onde pode existir carência de doutores ou de pesquisadores direcionados para uma única área, ou, ainda, de publicações científicas, problema esse que deve existir em diversas universidades brasileiras?

Adalberto Vasquez (Capes) – A pós-gradu-

ação não é só ensino. Tem uma dose muito grande de treinamento. E treinamento só pode ser dado por pessoas treinadas, e, de preferência, treinadas dentro do mesmo assunto. Há, na sua instituição, pessoas altamente qualificadas, mas que divergem um pouco quanto à essência da área da qualificação exigida, se bem compreendi. Não há

fórmula mágica. Esse grupo terá, assim, grandes dificuldades, mas se é um grupo altamente qualificado e situado dentro da mesma área de conhecimento, poderá encontrar um tema que se constitua como uma área de concentração, em que ele possa também atuar, ou poderá desenvolver um trabalho intradisciplinar, de qualidade também, no suposto de que o grupo é de qualidade.

É possível, dada a situação, apresentar uma proposta menos abrangente à Capes, que permitirá a esse grupo desenvolver uma tarefa que ele individualmente não vinha desenvolvendo e que poderia, por agregação, vir a desenvolver. Não vejo outra maneira, pois a gente não muda as pessoas e é possível tirar delas somente aquilo que elas podem dar. Eu acredito que uma pessoa qualificada pode, sim, ou se direcionar a uma outra área, ou se agregar a colegas e definir uma área comum de trabalho.

Quando se fala em linha de pesquisa, ou em área de concentração, o que queremos dizer é que há um foco. Isto é, o programa de pós-graduação se propõe a um tipo de formação. Por exemplo, na área médica, a cirurgia plástica ou a cirurgia cardíaca, ou algo desse tipo. A sua pergunta é se todos os professores teriam que se adaptar a essa linha? No passado, eles tiveram toda uma formação que os levou a serem qualificados. Eles podem perfeitamente propor uma área de trabalho que se adapte às suas qualificações. E essa área de trabalho define o programa do curso de pós-graduação. À medida que o grupo cresce, ele pode, sim, diversificar e apresentar trabalhos em outras áreas. Quando eu falo em trabalhos, são trabalhos só conectados à pós-graduação. Ninguém impede que cada indivíduo continue trabalhando em pesquisa em outras áreas.

Participante – Sabemos todos que é muito difícil, complexo e caro avaliar seriamente a pós-

graduação. Mas todos temos sentido falta de que esse processo de avaliação da pós-graduação se complete, com a inclusão dos cursos de especialização, os chamados cursos de pós-graduação *lato sensu*, que hoje estão se proliferando grandemente no País. O mesmo se pode dizer sobre os MBAs. O que a Capes está pensando a respeito?

Adalberto Vasquez – Eu vou responder a esta questão, ainda que não de forma oficial, já que para isso não estou qualificado. Veja o seguinte. Todos bem sabem que o tamanho desse universo mencionado é enorme. Face a esses mil e poucos programas de mestrado e doutorado, que nós hoje avaliamos – o que já é uma tarefa notável –, incluir os quatro, cinco ou seis mil cursos de especialização que existem no País, os MBAs inclusive, seria uma tarefa monumental. Não consigo imaginar a Capes tendo capacidade de fazê-lo, na atual conjuntura. Teríamos que ter, entre outros, uma expansão de pessoal, e de pessoal disponível na academia, se quiséssemos continuar com uma avaliação parecida com aquela que fazemos.

O que eu imagino – agora sim, a resposta é puramente pessoal –, é que, no futuro, haverá uma avaliação realizada pela própria comunidade. A comunidade passará a se organizar e definir seus critérios e metodologias de avaliação e virá a realizá-la. Eu vejo enormes dificuldades, e não é só a questão do dinheiro. A nossa comunidade acadêmica é pequena. Se considerarmos o número de consultores disponíveis hoje na Capes, estamos com cerca de cinco mil pessoas. Em cada avaliação da pós-graduação são envolvidas de 500 a 700 pessoas. Caso viesse a assumir a avaliação dos cursos de aperfeiçoamento, de especialização, penso que seria uma tarefa, hoje, praticamente impossível para a Capes, mas se outras condições forem dadas... Sendo a Fundação um órgão do governo, se este assim o desejar, ela o fará.

Antonio MacDowell de Figueiredo (SESu) – Professor Vasquez, gostaria de complementar um pouco a sua resposta a essa última questão. Entendo que a avaliação da graduação e da pós-graduação é uma necessidade tanto pelas consequências legais dos diplomas, quanto pela

adequação ao que se propõem e são autorizadas a ensinar, dadas as necessidades do País, e, ainda, pelo fato de que os sistemas de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* (de que fazem parte os mestrados e doutorados) são objeto de ações de financiamento e de fomento com recursos públicos.

Já a pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização) não é objeto nem de uma coisa nem de outra. Há uma norma geral que estabelece diretrizes para configuração e caracterização dos certificados emitidos nesse nível de ensino, mas a pós-graduação *lato sensu*, em si, não é objeto de fomento público, nem é objeto, ou melhor, não configura, não confere direitos ou titulações profissionais específicos. Então, nesse contexto, é muito mais apropriado que a responsabilidade e a iniciativa de, por um lado, oferecer pós-graduação *lato sensu* de qualidade e, por outro lado, de apreender o ponto de vista, a percepção e o interesse da clientela, sejam atribuições do próprio sistema das universidades e faculdades, em sua relação com a clientela desses cursos. Perceber os sinais que corroboram ou não a qualidade dos cursos oferecidos seria também atribuição das instituições. Sob esse aspecto, acho que não estaria no horizonte visível de médio e curto prazos, o estabelecimento de sistemas oficiais de avaliação da pós-graduação *lato sensu*. Essa opinião só vem para complementar a resposta do professor Adalberto, que abordou mais a questão do impacto, do custo de um eventual processo de avaliação da especialização. Além disso, conceitualmente falando, trata-se de algo que, pelo que eu saiba, não está no horizonte, no momento.

QUESTÕES

Participante – Em primeiro lugar, um comentário sobre o Exame Nacional de Cursos, o Provão. Levanto a questão do valor agregado. Este é um aspecto que o Exame Nacional de Cursos, por ser um exame que mede o desempenho do aluno ao final do curso, não é capaz de alcançar: a qualidade do ingressante em relação à qualidade do egresso. Acho que é importante medir este fator. Há em curso alguma iniciativa que envolva o Exame Nacional de Ensino Médio

(Enem) como um referencial para medir essa capacidade de transformação, ainda que fosse preciso ampliá-lo e que as universidades fossem induzidas a usá-lo como exame de acesso? Esse dado seria extremamente importante para se comparar cursos diurnos e noturnos e nível de qualidade das instituições.

O segundo comentário é sobre o ensino a distância. Por que o Governo não faz um edital dizendo: “Vamos escolher ou autorizar o funcionamento de dez cursos de graduação na modalidade de ensino à distância e vamos acompanhá-los de perto por dois anos. Vamos ver se eles são bons, se funcionam, se a metodologia é apropriada, se os resultados são satisfatórios”. No momento, tem-se julgado os projetos desses cursos no escuro, sem critérios claros nem experiências pregressas. Com isso, poderíamos ver se temos competência ou não para ministrar ensino a distância, se o aluno pode ser bem avaliado e se aprende alguma coisa. E poderemos submetê-los também ao Enem e ao Provão.

Minha última questão é sobre a Capes, que, a meu ver, afastou-se de seu propósito original. Já há algum tempo observa-se que os indicadores da Fundação e do CNPq, para a concessão de bolsas, são os mesmos, o que denota uma certa esquizofrenia institucional. Inicialmente o CNPq e a Capes tinham vocações diferentes. Hoje o fomento da Fundação virou fomento à pesquisa, à formação do pesquisador e ela deixou de lado a formação do professor universitário.

Apresento a sugestão de que a Capes retome de fato os programas de formação de professores, que não seriam programas de introdução à pesquisa. Seria interessante estender o conceito de mestrado profissional para a área do ensino, de nível médio ou superior, aplicando-o à formação de professores nas áreas de conteúdo. Não é nas faculdades de educação, somente, que o professor deveria se formar. Nada tenho contra a fazer Educação, a cursar Pedagogia. Mas essa nova via proposta seria a de uma formação de professores que atuam em disciplinas de conteúdos. Seria uma retomada importante para a Capes e diminuiria em muito a pressão decorrente da confusão entre capacitação docente para o ensino e para a atividade de pes-

quisador. Aliás, entendo que mestrado para pesquisador é até questionável; talvez tivesse que ser reorientado para o ensino. E vamos acreditar no mestrado profissional. Vamos liberalizar um pouco. Acho que essa também seria uma forma de diminuir tensões sem perder a qualidade na pós-graduação *stricto sensu*.

Participante – Tenho algumas indagações, no sentido de testar a visão prospectiva dos expositores. A primeira pergunta é sobre o Enem Na visão do Inep, que ações indutoras poderiam ser tomadas para que o Exame passe a ser um exame generalizado para todos os concluintes do ensino médio? Isso viria a atender à tendência da própria LDB, proporcionando uma alternativa de acesso realmente generalizada, melhorando a autonomia e a mobilidade estudantil. Seria um exame realmente nacional, que poderia ser usado como exame de acesso.

A outra pergunta refere-se ao Provão, que hoje já é uma realidade importante, cobrindo cerca de 80% dos formandos de graduação do País. Ao longo de sua existência, o Provão tem recebido elogios e críticas. Há algumas reações insistentes e muitas explicações circulando sobre o insucesso de várias instituições no Exame. O que se pensa em mudar no Provão, como resultado do atendimento a essas críticas? Sabe-se, por exemplo, que o Enem tem, em sua formulação, determinadas características bem diferentes do Provão, inclusive em termos da construção dos itens. Existe perspectiva de articulação futura entre o Enem e o Provão?

Com relação à pós-graduação, penso que a idéia do mestrado profissional é positiva, porque permitiria superar problemas inerentes a algumas áreas profissionais, que se constituíram enquanto áreas de competência independentemente de certos rituais de titulação acadêmica. Como a Capes vê o mestrado profissional, já que se percebe que este tipo de curso sofre uma reação muito forte e conservadora da academia? Há um número muito pequeno de mestrados profissionais no Brasil. Esperava-se que, depois de anunciada a aprovação desse modelo de curso, tivéssemos uma quantidade bem maior deles. Assim, que ações indutoras a Capes pensa em desenvolver para consolidar os mestrados

profissionais? Pensa-se na criação de um doutorado para dar seguimento àqueles programas de mestrado profissional que tivessem um caráter mais acadêmico?

Participante – Minha questão versa também sobre a universalização do Enem, com a qual concordo. E penso que, para universalizar o Exame, além das questões políticas, temos que contar também com tecnologia. O que se pensaria de uma proposta de se fazer o exame do Enem pelo computador, como se fazem, hoje, os exames para o MBA, em diversas universidades do mundo?

Há também o problema do custo. Caso a realização do Enem não fosse num único dia – porque isso traz um grande problema de logística – o custo do exame se reduziria da metade a um terço. Para fazer o exame de forma universal, seria preciso mudar o modo como o Exame é realizado, pois se tornaria impossível manter o modelo atual, num país com oito milhões de alunos no ensino médio. É importante que se caminhe nessa decisão de universalizar o Enem, para eliminar o vestibular.

O próximo comentário, também de âmbito geral, é sobre quem deveria fazer e onde deveria ficar alocada institucionalmente a avaliação. Em 1995, encaminhei sugestão ao MEC de que todo o levantamento censitário e a avaliação ficassem sob a responsabilidade de um órgão independente daqueles ligados à formulação de políticas e supervisão. Na época, eu não disse que deveria ser o Inep ou outro órgão, mas fiz a proposta. Então, fiquei contente com a fala do ministro, de que a avaliação ficará independente do órgão executor da política. Praticamente em todos os lugares – nos Estados Unidos, na Inglaterra, nos países desenvolvidos – se atua assim. Gostaria que a mesa comentasse isso, porque trata-se de uma questão de princípio. Não importa se vai ser localizado neste ou naquele lugar, ou se vai ou não ser uma agência, mas deve existir um órgão independente para realizar as tarefas de avaliação e de produção das estatísticas oficiais.

E finalmente, uma questão sobre o mestrado profissional. A sugestão é que o Inep faça um

levantamento dos cursos de pós-graduação profissional existentes no País. Pelo menos na região Sudeste, existem hoje centenas de faculdades, escolas de ensino superior que ministram cursos de pós-graduação que, a rigor, não são mestrados profissionalizantes, porque não conferem o título, por não ter aprovação pela Capes, mas que são especializações, são cursos parecidos com os MBAs. Existem instituições em que há mais alunos matriculados nesses cursos – alguns com cargas horárias de 400, 600 horas –, do que na própria graduação. Observo que esses cursos, embora não sejam reconhecidos pela Capes, são reconhecidos pelo mercado: o mercado sabe quem dá boa formação, quem é melhor na área de finanças ou de computação. Os bancos vêm a esses cursos, contratam alunos, financiam os cursos. Não penso que se deveria burocratizar e fazer com que esses cursos fossem todos aprovados ou controlados pelo MEC. Mas deveríamos ter pelo menos um levantamento inicial dessa realidade, da abrangência desses cursos, da duração deles, das áreas de conhecimento que cobrem, dos alunos matriculados neles. Não se trata só de MBAs, mas de todo tipo de curso de especialização ou de educação continuada. Quem se ocupa da educação superior no País deveria ter uma idéia do tamanho e das características desse universo. Acho isso importantíssimo para se fazer um planejamento futuro da educação superior.

Maria Helena Guimarães de Castro – Vou responder às questões dirigidas ao Inep, começando pela questão sobre o Enem. Quando iniciamos o Exame, ele foi definido como sendo de caráter voluntário e isso por duas razões principais: primeiro, porque o grande *boom* do ensino secundário público no País deu-se nos últimos seis anos. Isso significa que temos um secundário que ainda é de uma heterogeneidade brutal, seja do ponto de vista da clientela, seja do ponto de vista dos currículos, do ponto de vista da gestão da escola ou do perfil dos professores que atuam nessas escolas. Esse fato dificultaria muito a realização de um exame único e obrigatório ao final do ensino médio. Sabemos que, historicamente, os países que implantaram exames obrigatórios ao final da escolarização secundária, o fizeram quando os sistemas já estavam consolidados e universalizados.

Mas qual é a idéia presente no MEC hoje? Primeiro, há uma política de investimento em curso, visando à expansão do ensino médio, a partir das pressões vindas do ensino fundamental, cujas taxas de conclusão estão em ascensão. Além dos recursos do MEC, há também a participação de recursos do BID. Por exemplo, agora, com os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (o IDH14), estão sendo alocados dois bilhões de reais para a expansão do ensino médio, nos 14 Estados mais pobres e que estão experimentando um crescimento intenso da matrícula. Esses recursos são canalizados para a adequação da rede física das escolas à demanda, pois embora não tenhamos problemas de falta de vagas, estas estão disponíveis praticamente só no turno da noite. E quando investigamos o perfil do alunado que hoje quer fazer o ensino médio, vemos que ele é tanto o aluno trabalhador quanto aquele que não está podendo se matricular por falta de vagas no diurno. Está havendo uma mudança no perfil da demanda tradicional e a oferta precisa responder de outra maneira. A política está, pois, dirigindo-se nesse sentido.

Do ponto de vista substantivo, há também em curso uma política de reforma do ensino médio, com novas diretrizes curriculares, com uma nova abordagem pedagógica interdisciplinar, estruturada em torno de três eixos articuladores principais. Essa reforma começou a ser introduzida em 1998 e passou a ser efetivamente implantada em 1999. Portanto, estamos no seu segundo ano de implantação. Para todos que estão acompanhando o que está acontecendo no ensino médio, sabemos que ainda estamos muito longe da efetivação da reforma que o MEC iniciou. Isto é, há, por enquanto, todo um imenso trabalho sendo realizado em conjunto com as Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação, mas que ainda não se consolidou. Isso mostra, do nosso ponto de vista, a enorme dificuldade de termos um exame nacional obrigatório ao final do ensino médio, uma vez que sabemos que, os alunos que concluem esse nível, em geral, têm interesses muito diferentes. Cinquenta por cento têm vontade e de fato tentam ingressar no ensino superior. Os outros 50% vão direto para o mercado de trabalho, querem melhorar no emprego, querem ter um curso de língua estrangeira, querem fazer um curso de informática.

E nesse ponto eu introduzo a segunda questão, relativa a um exame que viria a substituir – e que se pareceria com – um vestibular nacional. Não foi com esse propósito que o Enem foi concebido. Ele foi idealizado para ser uma avaliação do perfil de saída da Educação Básica, seguindo a LDB. Nesse sentido, avalia as competências e as habilidades gerais que supostamente o aluno adquiriu, após onze anos de escolaridade. Não tem o caráter de avaliação prospectiva, que muitas vezes é o foco dos exames vestibulares.

A meu ver, o Enem pode ser visto, como de fato vem ocorrendo, como um componente essencial dos processos seletivos de acesso ao ensino superior, por permitir estabelecer uma referência nacional. Aí é que está a diferença. Uma vez que não existe mais a obrigatoriedade do vestibular, o Exame tem sido um instrumento democratizante de acesso. É mais interessante do que nos basearmos no histórico escolar do candidato, estratégia que muitas instituições estão usando para a seleção. Cada histórico escolar é construído de um modo, pois os julgamentos que estão presentes nas avaliações seguem os critérios específicos de uma dada escola. Por isso, parece-me que não é correto usar como critério de acesso algo tão discrepante como o currículo escolar individual. Nesse sentido, o Enem apresenta-se como uma alternativa melhor.

O que estamos estudando, no Inep, em relação ao aprimoramento do Enem? Excluída, ao menos por ora, a idéia de que o Exame se torne universal e obrigatório, estamos estudando uma forma de permitir que todos os alunos egressos de escolas públicas, ao final da 3ª série do ensino médio, se submetam ao Enem com isenção de taxa. Portanto, já existe a preocupação, no Ministério, de estudar maneiras para permitir a todos aqueles que, voluntariamente, queiram fazer o Exame e que sejam alunos egressos de escolas públicas, que o façam, sem pagar nada. Imaginamos que, no dia em que isso se tornar realidade, obviamente quase todos vão querer fazer o Exame. Mesmo aqueles que não queiram ingressar no ensino superior, vão querer fazê-lo, para terem uma orientação pessoal, até porque o mercado de trabalho já começa a sinalizar para a utilização do Enem como um exame

importante para avaliar competências e habilidades gerais. E é isso que o mercado busca hoje: quer saber quem é capaz de resolver problemas, buscar informações, analisar, interpretar, contextualizar, quem tem capacidade de comunicação verbal, raciocínio abstrato. E é isso que o Exame busca avaliar. Isso não significa que o Enem seja perfeito. Vem sendo aprimorado, o que não tem sido fácil. Trata-se de uma prova complexa, difícil mesmo. Eu acho que, ainda assim, tem sido um exame bem-sucedido e aceito.

Por outro lado, também nós, do Inep, entendemos que a questão do valor agregado é um ponto absolutamente importante de ser considerado, no processo de aprimoramento do sistema de avaliação do ensino superior. E não diz respeito só ao Provão. Acho que é importante para o conjunto dos procedimentos de avaliação da educação superior em geral. Nesse sentido, estamos trabalhando em dois caminhos: de um lado, há essa via de ir ampliando cada vez mais o Enem, o que não significa que as universidades vão estar absorvendo todos aqueles que fizerem o exame. Mas é claro que essa tendência vai se expandir. Então, teríamos uma medida de entrada no ensino superior.

Além disso, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa, financiado pelo Inep e realizado por um grupo da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação de José Francisco Soares, ligado a um Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Medidas de Avaliação Educacional – o Game/UFMG. Esse grupo está desenvolvendo uma metodologia com base num estudo feito pelo Educational Testing Service (ETS), dos EUA. Os achados preliminares já foram divulgados por Francisco Soares num seminário que realizamos com o Conselho Britânico. O objeto desta primeira pesquisa foram alguns cursos de nível médio de Belo Horizonte e entorno. Está sendo utilizado o banco de dados da UFMG com informações sobre os vestibulares a partir de 1991, contendo todos os dados cadastrais dos alunos. E aí, como eles fazem um trabalho de acompanhamento dos alunos que não ingressam na UFMG, mas que ingressam em outras faculdades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, é possível ver como é esse desempenho na entrada e na saída do ensino superior. Trata-se

de um trabalho muito promissor. Uma vez que essa metodologia já esteja testada e cientificamente validada, será adotada pelo Inep e também poderá auxiliar os cursos no seu processo de auto-avaliação.

Quanto ao Inep vir a fazer o levantamento dos MBAs, dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e demais cursos de especialização, tenho a dizer que já estamos trabalhando com essa idéia. O grupo que desenvolve o SIEd-Sup, e que é também responsável pelo Censo do Ensino Superior, já está trabalhando com a hipótese de fazer um levantamento especial, que poderá tornar-se mais sistemático, uma vez que esse é hoje um segmento importantíssimo da educação superior, até mesmo para as universidades públicas. Quase todas as instituições públicas e privadas estão oferecendo algum tipo de curso dessa natureza. Portanto, esse não é um fenômeno que se aplica estritamente ao segmento privado; ao contrário, trata-se de um segmento altamente lucrativo também para as universidades públicas. Hoje, a Unicamp, por exemplo, tem mais alunos matriculados nesses cursos do que em quaisquer outros. Essa tem sido realmente uma grande fonte extra de captação de recursos, inclusive para as universidades públicas. Assim sendo, acho importante ter esse mapeamento.

Retorno, a propósito, à questão do Enem, referindo-me novamente aos vestibulares. Sabemos que uma das maiores resistências à universalização do Exame está nas universidades e faculdades que captam recursos financeiros realizando os exames vestibulares. São sistemas de seleção que significam uma entrada de recursos muito importante para as universidades. Assim, abrir mão dos vestibulares é difícil. Por isso, muitas faculdades e universidades usam o Enem como um dos critérios de acesso, mas não o único. No Inep, entendemos que esse exame deve ser complementado por outros critérios, não excluindo, então, outros tipos de provas. Isso não significa, evidentemente, que o vestibular não precise mudar. Precisa mudar e bastante.

Vou me referir, ainda, a outros dois pontos: um, sobre a possibilidade de realização da prova do Enem pela Internet e outro, sobre se a avaliação e as estatísticas deveriam ou não estar

sob a responsabilidade institucional de um órgão independente. A respeito do primeiro ponto – a prova do Enem na rede – estamos estudando essa possibilidade, uma vez que esteja mais desenvolvida a metodologia de elaboração da prova. Este ano estamos trabalhando com oito universidades parceiras, no desenvolvimento da prova, que, como eu disse, é muito sofisticada. Nessas universidades existem grupos já treinados, que estão desenvolvendo os itens para a prova, sob a coordenação do Inep.

Há quem indague se o Inep faz auto-avaliação e se incentiva os cursos de graduação a usarem os resultados do Provão em seus processos de auto-avaliação. Respondo que temos realizado inúmeros seminários nesse sentido, durante todo o ano. Este ano já realizamos pelo menos dez eventos desse tipo. Amanhã, por exemplo, estaremos iniciando um Seminário em Salvador, com mais de 700 coordenadores de cursos de graduação em Administração. Esses seminários destinam-se a trabalhar detalhadamente, com os coordenadores acadêmicos dos cursos, os resultados obtidos no Provão. Buscam verificar como cada curso pode utilizar esses resultados para reavaliar e aperfeiçoar seu projeto acadêmico e sua organização didático-pedagógica, repensar o currículo, fazer uma reflexão sobre a situação geral do curso, auto-avaliar-se, enfim. Temos induzido essa reflexão e esse debate, temos trabalhado junto com os cursos e, da mesma maneira, temos feito com o Enem, em relação às universidades.

Nossa intenção é buscar legitimar o que estamos fazendo e procurar institucionalizar os processos de avaliação. Tentar extrair deles consequências práticas junto às instituições, gerando efeitos concretos no seu interior, atingindo a ponta do processo. Partimos do pressuposto de que quem está hoje em Brasília, não ficará aqui eternamente. Portanto, o processo válido é aquele que for reconhecido e exigido pela comunidade, é aquele que se institucionaliza e se torna legítimo numa relação, numa interação com as instituições de ensino, situadas na ponta. Esse é o nosso objetivo.

Com o Enem consolidado, podem ser desenvolvidas simultaneamente várias ações complementares, na rede ou não, com maior ou me-

nor periodicidade. Essas idéias estão em discussão e dependem de que as instituições parceiras já estejam articuladas e coordenadas para viabilizar um sistema como esse. Queremos descentralizar, mantendo a correção das provas centralizada. Porque entendemos que a correção necessariamente tem que ser centralizada, para garantir a homogeneidade dos procedimentos metodológicos e de aplicação dos critérios.

Onde ficaria localizada essa estrutura de avaliação? A princípio, ao recriar e reestruturar o Inep, para torná-lo responsável pela produção de estatísticas e da avaliação da educação básica e da graduação, o ministro Paulo Renato tinha como objetivo dotar o órgão de uma independência relativa, como a Capes. O Inep é hoje, de fato, uma autarquia federal, dotada de independência administrativa e financeira. Mas, mesmo possuindo independência para realizar as avaliações, o Inep mantém uma articulação permanente com as políticas e com os demais órgãos do Ministério.

É importante dizer que não há nenhum tipo de ingerência do Inep no andamento substantivo das avaliações e nem no levantamento das estatísticas, aspecto que me parece absolutamente necessário para garantir a lisura dos processos realizados e dos resultados atingidos. Buscamos garantir que não haja nenhum tipo de manipulação das informações e dos processos e procedimentos. Da mesma forma que o IBGE é o órgão responsável para coletar dados e produzir estatísticas; o Ipea é responsável pela produção de determinados estudos; a Capes é a instância competente para avaliar a pós-graduação; o CNPq é o órgão responsável pela pesquisa universitária; o Inep tem a missão institucional de produzir estatísticas e avaliações educacionais, no âmbito de uma autonomia relativa. Penso que nunca haverá uma autonomia plena, como aquela experimentada por um órgão independente como a QAA do Reino Unido. Mas, enfim, dentro da nossa concepção de Estado e de governo, é nesse sentido que trabalhamos. Obrigada.

Antonio MacDowell de Figueiredo – Queria fazer três comentários. Um se refere à utilização do Enem como um sucedâneo do vestibular, em substituição a ele. Como Maria Helena falou, o objetivo do Exame é fazer uma inferência em

relação ao processo educacional no secundário, no ensino intermediário, no que concerne à aquisição de um conjunto de conhecimentos e capacidades. Já o vestibular, do ponto de vista teórico, pode ser o exame de acesso a uma certa instituição, pode expressar a política daquela instituição, ou o desejo ou o projeto dela em relação à admissão de alunos com um certo perfil, que não necessariamente coincide com aquele aferido pelo Enem.

Esse é um primeiro aspecto que tem que ser considerado, além de todos os demais, quando se fala em tornar o Enem um exame universal de acesso a todas as instituições. Ainda que o seja só para as instituições públicas, porque as instituições públicas, as universidades particularmente, no contexto de sua autonomia, podem definir perfis de alunado que sejam distintos entre si, aos quais corresponderiam exames de acesso adequadamente estabelecidos. Essa questão que levanto nem é pró, nem é contra, mas é justamente no sentido de que o Enem seja um elemento desse processo, mas que não deva ser necessariamente o único elemento. Pode até ser, se esse for o desejo da instituição. É claro que há esses outros componentes práticos que foram mencionados, mas creio que esse outro elemento precisa estar sempre presente, porque, via de regra, o gestor público, até pela distância em que está, opera muito mais do ponto de vista dos custos, da operacionalidade das medidas, e às vezes esquece um pouco o próprio conteúdo, isso significa do ponto de vista da filosofia, ou daquilo que intrinsecamente está associado àquela medida em termos mais subjetivos.

Por outro lado, essa ponderação não significa que não deva haver um estudo sobre a agregação de conhecimento da escola ao aluno, ou sobre a capacidade ou o resultado do processo de transformação ao qual os alunos se submeteram nas instituições. Isso remete à avaliação institucional. Este é justamente um dos vetores, um dos componentes de uma avaliação institucional, que deveria levar o valor agregado em conta. No entanto, o que se verifica hoje, por exemplo, é que é muito mais difícil, talvez, um bom curso de Medicina agregar valor a um aluno do que um bom curso de Letras, porque, dada a competitividade do vestibular, o

aluno que entra no curso de Medicina já é um aluno de alta qualidade. Então, se as saídas dos dois cursos são mais ou menos equivalentes em qualidade, muito provavelmente o curso de Letras, por exemplo, terá tido uma capacidade de agregar valor muito maior do que o de Medicina, devido justamente à diferença do insumo, da qualidade do insumo. Essa é uma questão que precisa ser analisada, levando-se em conta essas complexidades.

Uma outra questão diz respeito aos cursos de especialização. É evidente que esses cursos de especialização, hoje, atendem a uma demanda social enorme – uma demanda por educação continuada, por complementação de formação, por necessidade individual de desafio intelectual, ou o que seja –, e que é grande fonte de recursos para as instituições. No entanto, eles formalmente não emprestam, não associam àqueles que se certificam, qualidades profissionais do ponto de vista formal, do ponto de vista documental, além daquelas que são estabelecidas pelos cursos de graduação. Isso significa que se fôssemos dar o mesmo valor, hoje, a esses cursos, do ponto de vista da consequência do processo de avaliação e do processo de acompanhamento, se estivesse associado a isso o fato de serem esses cursos fonte de recursos para as universidades, isso poderia desencadear nas universidades um processo de enfraquecimento maior ainda em relação à graduação e pior em relação à pós-graduação *stricto sensu*. Por quê? Porque do ponto de vista do resultado acadêmico, daquilo que seria legitimado pelos processos de avaliação, todos seriam iguais. Do ponto de vista da consequência material seria muito mais interessante um investimento nesses cursos. Há aí uma certa instabilidade nesse equilíbrio. Se viermos a intervir nessa situação, ainda que apenas para configurar esses cursos de especialização, vale dizer, chancelando-os por processos públicos, processos institucionais das agências, processos de avaliação, isso pode resultar num enfraquecimento dos outros dois tipos de cursos de pós-graduação – o mestrado e o doutorado – por causa desse efeito, por causa dessa atração – atração legítima, que procede – nas instituições, que passaram a oferecer, cada vez em maior número, esses tipos de cursos.

Estamos num espaço, que é, de certa forma, uma mistura do espaço da gestão pública e da academia. Bem, o que quero dizer, a respeito dos processos de avaliação, hoje em foco, é o seguinte: a palavra avaliação pode significar – e efetivamente significa – muitas coisas. Um exemplo de ação de avaliação, que efetivamente vai verificar qualidade de resultados, necessariamente seria desejável que se realizasse independentemente de quem formulou o processo que produziu aqueles resultados. Em outras palavras, é absolutamente próprio que o Provão avalie um resultado a partir de um exame, cujos formuladores não são os responsáveis diretos pelo processo que produziu aqueles alunos, ou seja, que produziu aquela qualidade dos alunos que virá a ser mensurada nos exames. Então é próprio e é adequado que esses processos sejam independentes.

No entanto, nem todos os processos que hoje são ditos de avaliação têm a mesma natureza, têm esse caráter de verificação. Há alguns outros processos que são ditos de avaliação, mas que são, em si mesmos, expressões da implementação de políticas, de direcionamento de políticas, de configurações de futuro. Nessa medida, não é próprio – e aí eu não estou me referindo a nenhuma configuração institucional específica, mas apenas à ação – que a ação que concretiza a política seja independente do contexto de formulação política, seja independente do formulador da política, porque a implementação da política é a própria expressão do desejo do formulador da política.

Nessa medida, algumas das etapas, algumas das estações, digamos, disso que nós hoje chamamos de sistema de avaliação, não se referem estritamente à avaliação. Referem-se, sim, à implementação ou à indução de ações, ou ao condicionamento de um determinado espaço para se adequar a um comando de natureza política. Então, tornar esses dois momentos independentes um do outro é tornar a formulação de políticas uma coisa inócua, por falta de instrumento ou de procedimentos de implantação. Então, essa questão tem que ser resolvida, talvez por meio de um outro componente. Seria pela força? Pela coerção? Não me parece. Mas poderia ser por uma força que advém da legitimação, da legitimidade da questão que se coloca e que é defensável.

Por exemplo, hoje ouvimos uma coisa muito esclarecedora, trazida por John Randall. Ele não dirige, não é o diretor executivo de uma entidade independente, mas de uma entidade estabelecida livremente pelas universidades, ainda que sob forte indução governamental, como ele mesmo disse. A QAA não é uma instituição governamental, mas também não é independente. Ela é dependente da vontade das instituições que a suportam, do equilíbrio entre elas e da consistência interna – naturalmente é o que se supõe. Então que se estabeleça *a priori* que, nos processos de avaliação, haja uma consistência, uma coesão, uma substância e uma independência operacional e de conteúdo de atuação. Mas o lugar institucional em que irá se realizar não pode ser algo que flutua entre o governo, independente do governo, e entre as instituições, e também independente dessas instituições.

Aqui temos uma outra formulação. Esses espaços institucionais são, em geral, espaços públicos, espaços articulados pelo poder público. Há duas fontes institucionais que já gozam de ampla legitimação: a Capes e o CNPq. Elas reúnem em si legitimações de duas origens. Por um lado, são a expressão, através da indicação de suas direções, de políticas públicas estabelecidas por mandatos políticos, mandatos que advêm do poder político constituído democraticamente e que se expressa através da escolha de seus dirigentes.

Como foi assinalado aqui, quando se diz que há independência relativa do CNPq ou da Capes, ela fundamenta-se nisso. Por outro lado, essas entidades contam com uma outra legitimação, que vem da comunidade acadêmica via seus Conselhos constituintes. Conselhos que têm, tanto no CNPq como na Capes, uma enorme autonomia em relação aos comandos administrativos, aos comandos dirigentes dessas duas entidades, o que se aproxima mais da fonte de legitimação da instituição dirigida por John Randall.

Então, se a idéia for configurar institucionalmente, também em relação à avaliação das instituições e dos cursos de graduação, há que se configurar, nessa instituição, ou nesse espaço, todos esses mecanismos, de alguma

maneira associados a essas fontes de legitimação. Se esse espaço vier a ser o Inep, a minha opinião é que a ele deverão ser associadas, de uma maneira mais clara e mais direta, ao menos uma ou ambas as fontes de legitimação mencionadas.

Se a opção for para que esse espaço seja autônomo e independente – e aí, nesse contexto, independente em relação ao poder público –, resta a outra fonte de legitimação, que é adotar alguma coisa que já é comum, que já é experimentada no contexto brasileiro, nos espaços institucionais da Capes e do CNPq, por exemplo. Ou dos espaços institucionais da maioria, por exemplo, das fundações de apoio nos estados que congregam esses dois mandatos, essas duas fontes de legitimação.

Penso que a questão da independência institucional, em primeiro lugar, precisa ser bem estabelecida. O que estamos entendendo por avaliação? Se a avaliação é uma referência a algo já “realizado”, ou é a indução para algo “a realizar”? Se é a indução para um “a realizar”, qual é a dimensão, qual é a obrigação, que no caso brasileiro é constitucional, para que esse espaço seja um espaço de políticas públicas explícitas, ou implícitas? Assim é, para que a formação da política não se veja cerceada, nem segmentada, nem amputada do seu instrumento de implementação, porque, nesse caso, passaria a ser inócua, a ser meramente declarativa. Passa a ser apenas objeto de elocuições inconseqüentes? Essa é uma questão que precisa ser elucidada, de alguma maneira, e logo.

E, também, a segunda questão: caso essa instituição seja o Inep, então que lhe seja dada a dimensão da legitimação que vem do poder público ou a legitimação do mandato. Que o órgão use e tenha intrinsecamente a outra fonte de legitimação, e aí, sim, nós poderíamos falar em comparação entre os sistemas, porque eu creio que a Capes e o CNPq estão sempre presentes para nós como referência, ou pelo menos por uma delas, mas freqüentemente por ambas. Essa é uma discussão muito séria e é onde eu acho que se ancora a angústia manifestada hoje pelo ministro.

Outra questão, não menos importante, é como se pode articular esse problema com uma

outra preocupação, a da continuidade do projeto de avaliação educacional, que também é absolutamente legítima e cara a todos nós, que, de alguma maneira, nos envolvemos com ele. Essa é uma preocupação que está presente e cujas conseqüências têm que ser enfrentadas. Como dar continuidade a um projeto que, em quatro, cinco anos, tanto mudou a face, o panorama da educação no País, em todos os níveis? Então, essa é uma discussão polêmica, uma discussão que põe em jogo os pontos de vista mais distintos, desde os mais ideologizados até os mais operacionais. Mas ela tem que ser levada adiante, com clareza, com conseqüências e com conclusão, sobretudo. Porque senão, não conseguiremos resolver o problema do risco da descontinuidade no próprio desenvolvimento educacional em andamento. Eram essas as observações que eu queria fazer. Obrigado.

Adalberto Vasquez – Retomarei duas das questões colocadas e vou começar pela mais difícil: a referente ao mestrado profissional. Por que a Capes não normatiza todo o sistema de pós-graduação? O que ela fez em relação ao mestrado profissional foi, em 1996, baixar uma portaria, dizendo que é possível que haja uma outra terminalidade dentro da pós-graduação que não só o mestrado (acadêmico) e o doutorado. Há várias razões para essa sinalização emitida. A primeira é, como falava Anísio Teixeira, que o ensino de pós-graduação tem que se realizar em todos os níveis, em todos os graus. E o segundo é uma constatação de que, em muitos casos, o aluno não chega a concluir o curso de pós-graduação. Por exemplo, em Administração, a taxa de desistência antes de escrever a dissertação é de 70%. E eles não terminam porque o mercado os chama. Há uma quantidade enorme de estudantes que poderia perfeitamente terminar o mestrado profissional, como fazem na Inglaterra, como fazem nos Estados Unidos, ou em qualquer outro lugar.

Aliás, a minha opinião pessoal também é que o mestrado acadêmico tinha que desaparecer. Acho que mestrado estritamente acadêmico, dentro de um sistema de pós-graduação bastante adiantado, perde a validade. Mas em seguida me contradigo, dizendo: no momento, não. Ou melhor, ainda não. Porque há muitas universida-

des menores que não têm uma massa crítica de pesquisa, onde talvez um pequeno mestrado, ou um mestrado que inicie o grupo daquela universidade na tarefa de pesquisar, ainda é uma semente importante para a pós-graduação. Eu acho que, por um bom tempo, ainda deveremos e continuaremos a apoiar o mestrado. Mas a tendência dos bons programas de pós-graduação, das boas universidades, é terem um mestrado, puramente profissionalizante, e doutorado.

Por que o número de mestrados profissionalizantes, que hoje é 20, não aumenta e não cresce? A questão já foi, de certa forma, respondida por quem perguntou. A academia é que controla isso, porque, repito, a avaliação da Capes é feita por pares, e a comunidade acadêmica ainda é completamente refratária aos mestrados profissionais, resiste a eles. Existem áreas que dizem: “Aqui não se monta mestrado profissional”, há universidades que dizem, simplesmente que “Aqui não haverá mestrado profissional”, e há, também, outros que, com certo grau de argumentação de política partidária, dizem que o mestrado profissional seria o início da universidade paga. Porque na hora em que a Capes legislou, usando um termo meio amplo, sobre o mestrado profissionalizante, disse que o mercado profissionalizante é, ou deveria ser, auto-sustentável. Auto-sustentável significa que alguém tem que pagar. E a Fundação, ali, estava dizendo que não era sua missão pagar por um mestrado que formava pessoas para um mercado de trabalho que não é o ensino superior. Era isso que se dizia. Que alguém tinha que pagar a conta. E não era a Capes. Outras agências podem pagar e nós não legislamos por outras agências. Mas, então, é um problema complexo. Já gastei muito tempo falando e incentivando instituições a montarem seus mestrados profissionais. Tenho dito que nós não estamos nos conspurcando, que a pós-graduação não está sendo aviltada por admitir o mestrado profissionalizante. Temos sido muito ousados.

E a nossa última ousadia vai nos custar muito caro: estamos criando na Capes um comitê de ensino em Ciências e Matemática, desvinculado da área de Educação, que propiciará, sim, e acho que em breve, um mestrado profissional em ensino. Até agora, estamos tendo 90% de

pancada e 10% de tímidas adesões. É para vocês verem o grau de reação. E esse não é um problema da Fundação, que realmente já sinalizou, e que tem promovido inúmeras reuniões em que a comunidade tenta acertar os relógios.

Há, ainda, um outro componente sobre os mestrados profissionalizantes: é que diversos Conselhos Regionais estão contra. Um Conselho Regional sobre o qual não tenho receio de falar, porque isso é público, é o Conselho Regional de Odontologia. Aliás, até o Conselho Nacional, por exemplo, é frontalmente contrário ao mestrado profissionalizante. Porque, segundo ele, tira-lhe um mercado que é o dos cursos de aperfeiçoamento, que conduzem a uma habilitação profissional.

Vejam, há complicações de várias ordens envolvidas. Há complicações porque as pessoas não entendem, ou fingem não entender, que se trata de coisas diferentes. Curso de aperfeiçoamento é uma coisa, mestrado profissional é outra, completamente diferente. Bem, sobre o assunto, é isso, em resumo. O tema é amplo e poderia render muito mais discussão.

Sobre a questão do fomento, penso que a Capes não sabe se comunicar muito bem. Na realidade, a Fundação não faz fomento de pesquisa. Ela só paga taxa de bancada. Paga taxa de bancada e tem somente alguns programas de fomento de indução no Nordeste, Norte, Sul, e agora no Centro-Oeste, para a capacitação de docentes. O que há é que, por ausência de outras agências – aí não vai nenhuma crítica – de fomento à pesquisa, durante alguns anos o único fomento, o único dinheiro livre que sobrou para as universidades foi a taxa de bancada que a Capes concedia.

Participante – Está, portanto, evidenciando-se que se o CNPq está voltado à formação de pesquisadores, a Capes também está. Então, a Fundação está fugindo da sua origem institucional, da sua missão de formar docentes para as universidades, quando fica seguindo o CNPq na pura indução de pesquisa no Brasil e não na formação de docentes. Esse foi justamente o ponto ressaltado.

Adalberto Vasquez – Compreendo, mas não é bem assim que as coisas ocorrem. A Capes

tem seus próprios critérios para a distribuição de bolsas, diferentes dos critérios do CNPq. O que na verdade acontece é que as outras agências, e aí se inclui o CNPq, utilizam muito os critérios de avaliação da Fundação. E tais critérios podem parecer iguais, mas não o são, sinceramente, não o são.

Maria Helena tocou na questão da articulação dos bancos de dados. Eu acho que sim, temos que buscar a centralização, uma articulação de dados, mas essa busca de centralização de dados mostra também a enorme dificuldade dessa tarefa. Porque, por exemplo, dos dados que servem para pós-graduação, alguns servirão para avaliar os cursos de graduação. Mas nem todos. Então, há um perigo muito grande de que, de repente, a gente possa estar exigindo dos pesquisadores, dos professores de pós-graduação, dos próprios pró-reitores, uma imensidão de dados tão grande que pode vir a complicar muito o sistema. Não é impossível, acho que é uma tarefa bastante difícil. Mas acredito que isso ocorrerá no futuro.

John Randall (QAA) – Obrigado pelas questões formuladas. É sempre interessante ouvir alguns colegas de outros países discutirem as mesmas questões que discutimos em nosso país. É interessante ver que isso também acontece em outros lugares. Eu gostaria de começar com um comentário sobre a questão do valor agregado, um tema que temos discutido muito, também. Obviamente é importante tentar identificar que instituições estão fazendo o máximo possível por seus alunos. Gostaria de fazer uma advertência, com base na nossa própria experiência.

Primeiro, ainda não dispomos de qualquer sistema para aferir o valor agregado. Mas observo que, às vezes, as pessoas mais entusiasmadas com a possibilidade de introduzir medidas de valor agregado são as mesmas pessoas que têm as taxas de desperdício mais altas em seus programas, as taxas mais altas de não conclusão. Acho que precisamos ter muito cuidado para nos certificarmos de que não estamos usando valor agregado como desculpa para não apoiar adequadamente os alunos até a conclusão dos seus programas, dos seus cursos.

Outro aspecto do valor agregado é que não se trata apenas das instituições que aceitam alunos menos qualificados. Algumas das minhas perguntas sobre valor agregado seriam para algumas das universidades de elite, mais prestigiadas. Perguntaria por que não estão se saindo ainda melhor com alunos tão mais qualificados? O sistema de valor agregado deve atacar todo o espectro da educação e não apenas ser visto como algo que deve valer para aqueles que estão absorvendo os estudantes menos qualificados.

O debate sobre o mestrado profissionalizante está acontecendo em muitos países e, obviamente, no Reino Unido também. Há um movimento para o distanciamento desses programas, com base no argumento de que são essencialmente programas de pesquisa, que seriam um passo para programas de doutorado, ou para qualificação de pesquisa mais adiantada. Estamos vendo mais e mais programas de mestrado que são inteiramente ensinados e desenhados para pessoas que estão entrando em diversas profissões e ocupações. Se vocês querem aprender com a nossa experiência, tenham muito cuidado com os *standards* desses programas. Há um *standard* que é aceito internacionalmente para programas de mestrado, que se baseia, principalmente, na utilização de pesquisas científicas em áreas comparáveis.

Há alguns programas no Reino Unido que levam o título de mestrado, mas suspeitamos sejam principalmente cursos baseados em programas de “subgraduação”. Podem ser muito úteis em áreas como Direito, Administração, onde os alunos cursam uma matéria diferente no primeiro ano para, em seguida, entrar numa carreira, numa área em que um MBA ou uma qualificação em Direito seria útil. Mas o material que está sendo ensinado não é diferente daquele usado no curso de graduação. Está, apenas, ensinando-se mais rapidamente para que os alunos desenvolvam habilidades com maior rapidez. Somente o fato de vir depois de um primeiro ano não o torna um curso em nível de mestrado.

Acho que há alguns programas, principalmente de mestrado – os MBAs, nos Estados Unidos – , que talvez não sejam genuinamente

desse nível. E acho que isso é verdade também para muitos outros países, em todo o mundo. E se você puder equiparar programas e cursos mais profissionais ao nível do mestrado, se puder fazer com que tenham um nível comparável ao do mestrado de pesquisa, isso vai ajudá-los a manter os *standards* do seu programa de mestrado. E talvez seja algo ao qual deveríamos ter prestado atenção, há alguns anos.

Acho que há alguns outros países que gostariam de ter prestado um pouco mais de atenção ao uso amplo demais do título de mestrado, para cursos que talvez não sejam, efetivamente, cursos de mestrado. Pelo que eu ouvi hoje à tarde, acho que a questão é muito interessante. Vocês estão fazendo mais do que nós. É a área na qual somos mais fracos: supervisão de alunos de pós-graduação e de todos os programas que emitem diplomas de pesquisa. É algo que pode enquadrar-se entre programas de avaliação – que se aplicam a didática de uma forma geral – e aqueles que consideram os resultados gerais de pesquisas. E é muito fácil esquecer a necessidade de se manter uma boa supervisão sobre os alunos que fazem pesquisa, para que seus programas valham realmente a pena. Isso representa um grande compromisso por parte dos alunos. Principalmente nas áreas das grandes ciências, como nós chamamos, são programas muito caros. E é uma área na qual eu espero que, no futuro, façamos mais. Esta é uma das áreas sobre a qual eu, certamente, aprendi muito esta tarde.

Por último, quero fazer alguns comentários sobre outros pontos levantados aqui. Sobre a legitimidade, por exemplo. Eu acho que todo país teve que encontrar o seu próprio equilíbrio entre as diferentes fontes de legitimidade, para decidir por si próprio como refletir essas fontes em suas estruturas. Mas, seja qual for a resposta correta, vocês nunca conseguirão abrir mão dos interesses legítimos daqueles que oferecem programas de educação superior e que podem emitir juízos confiáveis sobre como os seus pares estão se saindo, ou dos interesses daqueles que usam o sistema de ensino superior, seja de que maneira for. E como temos uma participação cada vez maior no ensino superior, esses interesses se tornam uma questão legítima de interesse públi-

co. Os governos se interessarão cada vez mais pelo assunto. E é claro que, em última instância, alguém tem que pagar, e poderá ser o governo, os empregadores, ou seja lá quem for. Essas partes também terão um interesse legítimo nessa temática.

Há três fontes de legitimidade. A legitimidade a que aspira aquele que oferece a educação, aquele que a usa e aquele que paga por ela. Isso tudo tem que ser equilibrado. Temos tentado fazer isso à nossa maneira. Vejo que, em diferentes países do mundo, os órgãos tentam manter esse equilíbrio de diferentes modos. Mas creio que o sucesso é alcançado quando cada uma dessas clientelas sente que a legitimidade a que aspira foi reconhecida, naquilo que está sendo realizado.

Participante – Tenho uma questão sobre o Provão. Como o ministro indicou na parte da manhã, a avaliação, no Brasil foi um processo que se instalou de um modo um pouco forçado e o Provão é o melhor exemplo disso. Inicialmente, houve muita resistência, especialmente por parte do alunado. Agora, já há uma adesão maior. Mas há um fato que ainda hoje traz especulações, que é o fato de ele ser obrigatório para as instituições. Para os alunos, entretanto, a única obrigatoriedade que há é que ele não poderá receber o diploma, caso não faça a prova. E sabemos que isso implica em um grande viés. Os resultados do Provão podem ser colocados em dúvida, em função dessa adesão compulsória, ou seja, do fato de que basta que o aluno simplesmente compareça ao exame e apenas assinhe a prova. O aluno não precisa mostrar o desempenho que a instituição de ensino superior gostaria que ele revelasse. Por que o Ministério ainda não incluiu no histórico escolar do aluno o resultado do Provão que ele fez? É por uma restrição política ou restrição técnica?

Maria Helena Guimarães de Castro – Primeiro, eu gostaria de lembrar que, enquanto o projeto de lei esteve no Congresso Nacional, de março a novembro de 1995, havia muito mais vozes dissidentes do que favoráveis à idéia do Provão. Foi uma batalha que o ministro Paulo Renato venceu praticamente sozinho. Foi dele a iniciativa e o Provão foi por ele brilhantemente

defendido, obtendo a aprovação do Congresso Nacional. A proposta do MEC, naquela época, era a da obrigatoriedade de inclusão do conceito obtido pelo aluno em seu relatório individual, garantido o sigilo. Mas a nota seria obrigatoriamente incluída no histórico escolar do aluno. Isso acabou não passando no Congresso Nacional, acabou sendo uma das emendas que caíram, no processo de tramitação da lei. Um dos argumentos nos debates parlamentares foi de que isso faria com que o objetivo final do Provão fosse distorcido, pois seu objetivo era avaliar o curso e não o aluno.

Aceitamos a argumentação, na época. Aliás, abro um parêntese para dizer a John Randall que todos os relatórios do Provão são públicos, estão disponíveis na Internet e são amplamente disseminados. Também a Capes e a SESu fazem isso com os resultados dos processos de avaliação que coordenam. Voltando ao assunto do Provão, aconteceu que começamos a aprimorar as formas de divulgação dos resultados, até chegarmos, posteriormente, ao boletim individual do aluno. Esse boletim também foi experimentando um aperfeiçoamento constante, até o estágio atual. Hoje, mais de 90% dos alunos optam por receber o seu boletim individual. E só recebe quem quiser. O boletim permite situar o desempenho individual do aluno em relação aos percentis, à distribuição das notas de todos nos percentis.

Atualmente, o mercado já está pedindo ao aluno informações sobre o seu desempenho no Provão. O jornal *Gazeta Mercantil* tem publicado várias matérias sobre esse tema. E tem mostrado que há várias empresas, em diferentes segmentos, e em várias Unidades da Federação, que solicitam ao indivíduo, nos processos de seleção de recursos humanos, o desempenho individual obtido no Provão. Uma dessas reportagens dizia que deixou de ser relevante para as empresas apenas a informação sobre a universidade de onde o aluno vem ou o curso que ele fez. Passou a ter peso também o desempenho individual do aluno no Exame Nacional de Cursos, independentemente da instituição ou do curso ter tido uma avaliação pior ou melhor. O desempenho individual do aluno está registrado no boletim e tem sido solicitado pelas empresas e empregadores como um dado importante nos processos seletivos.

Aproveito finalmente para responder à pergunta sobre o que está sendo pensado em matéria de aprimoramento do Provão. Um dos aspectos destacados foi a questão do desenvolvimento dos itens da prova. Esse fator tem experimentado um aperfeiçoamento constante, a partir de uma interação permanente com os cursos avaliados. Trabalhamos no sentido de abarcar os conteúdos globais e fazer com que as competências e habilidades avaliadas reflitam aquilo que faz parte do conjunto geral, que é consensuado com os cursos avaliados, e que se expressa através da comissão de cursos do Provão. Mas acho que temos ainda um desafio pela frente: a definição de *benchmarks* mais estruturados, mais competentes.

E aí acho que o exemplo da QAA é muito interessante. Lendo os vários documentos da QAA sobre os *benchmarks para as áreas* – de Direito, Administração, História, Geografia, Matemática –, verifico que apresentam um alto grau de elaboração teórico-conceitual, muito mais desenvolvido do que o nosso. Até porque o Reino Unido tem uma experiência de longa data em fazer provas e testes. Ali existe uma verdadeira indústria de testes e provas e de pessoas especializadas em avaliação, que já trabalham com a definição de *benchmarks* e *standards* há muitas décadas. Aqui entre nós, brasileiros, essa é uma cultura mais recente. A minha sugestão é que mantivéssemos sempre o debate aberto com as comissões acadêmicas do Provão e com os cursos avaliados, mostrando, inclusive, quais são os *standards* de qualidade considerados e avaliados em outros países. Acho que é um bom começo para uma discussão complexa que, acredito, não vai se resolver numa única rodada. Mas sempre é um incentivo para estarmos aprimorando os instrumentos que utilizamos. Cito, ainda, um fato interessante. Segundo o diretor de avaliação do Provão, fez-se, no ano 2000, um controle do tempo que os alunos submetidos ao Provão ficavam com as provas em mãos. Concluiu-se que somente 3% dos alunos permaneceram em torno de apenas uma hora nas salas de prova, o que se correlaciona com as baixas porcentagens de alunos que deixaram as provas em branco (1,4%). Por outro lado, cerca de um terço dos estudantes ainda estavam fazendo prova, meia hora antes do término do prazo.

Isso indica que os alunos estão fazendo o Provão com mais responsabilidade, compreendendo que os resultados poderão ser um instrumento útil na sua vida futura, além de ser uma contribuição para a melhoria da qualidade dos seus cursos. Pareceu-me interessante esse acompanhamento e sugeri que seja incorporado às análises constantes no relatório.

Participante – Esta é uma pergunta para John Randall. Comentou-se aqui que, para avaliar todos os cursos de especialização ou de pós-graduação *lato sensu* que estão se realizando no País, seriam necessários muitos consultores. Por outro lado, temos comissões de consultores no CNPq, na SESu, na Capes, enfim, há um giro bem grande. Qual é a política da QAA para selecionar e preparar os consultores? Porque sei que há dois anos houve uma proposta de se montar uma espécie de banco de consultores registrados, consultores da própria agência. Penso em nossos consultores *ad hoc*, que muitas vezes me parecem ser, por assim dizer, “improvisados”, pois, ainda que tenham formação acadêmica, nem sempre têm uma formação como avaliadores. Então, já que no Brasil se faz uso constante de muitos consultores *ad hoc*, por causa da grande demanda por seus trabalhos, eu queria saber como a QAA enfrenta esse processo de treinamento dos avaliadores?

John Randall – Aconselho-o a ler a versão do Manual da QAA em português. Você encontrará a resposta lá. Nele definimos claramente as qualidades que queremos nos nossos examinadores, ou naqueles que sejam líderes de equipes de avaliação. Esses são os critérios que aplicamos quando selecionamos pessoas. Começamos fazendo um anúncio, apenas dentro das instituições de ensino superior, para informar a todos que temos necessidade de examinadores em algumas áreas específicas. Ao mesmo tempo, entramos em contato com organismos profissionais. Portanto, se estamos examinando pessoal na área médica, fazemos contato com instituições da área médica. Para engenheiros, consultamos órgãos ou associações profissionais de engenharia. Queremos ver algumas qualidades nesses examinadores, como as estabelecidas no Manual. Eles precisam ter um compromisso com a área de garantia de

qualidade. Dizemos que precisam assumir uma atitude inquisitiva. Enfim, temos na publicação toda a lista de qualidades que procuramos em nossos examinadores.

Quando os recrutamos, nós os treinamos em seguida. Ninguém sai para uma visita de avaliação a menos que tenha participado de um programa de treinamento, que geralmente dura de dois a três dias. Eles serão liderados por um examinador experiente, que tenha compreensão do processo de exame, e há um especialista envolvido o tempo todo. Sempre publicamos a lista das pessoas que foram aceitas como avaliadores e apresentamos também um resumo da formação desses avaliadores.

Quando designamos uma equipe para uma instituição, esta pode rejeitar algum dos integrantes, se houver conflito de interesses. Por exemplo, se algum deles houver atuado como avaliador externo para uma instituição, ou nela trabalhado, não incluiríamos essa pessoa na equipe. Se não tivermos percebido isso ao contratar aquela pessoa, a própria instituição pode nos dizer que deveríamos substituí-la, e fazemos exatamente isso.

Procuramos identificar alguns conhecimentos e habilidades nos avaliadores. Queremos que os avaliadores que forem professores, ou que tenham sido professores pelo menos durante cinco anos, gozem de credibilidade junto a seus colegas. Queremos que tenham familiaridade com a estrutura de apoio acadêmico dentro dos departamentos, para que não sejam apenas pessoas que tenham simplesmente ensinado, mas que também tenham participado do planejamento de programas, e que tenham o hábito de dar orientação a alunos. Em outras palavras, pessoas familiarizadas com todos os aspectos que estarão avaliando. Queremos que essas pessoas tenham experiência em avaliação, que tenham tempo suficiente como avaliadores em suas próprias instituições ou em outras instituições, para poderem avaliar outras. Queremos que tenham conhecimento amplo do sistema de qualidade em operação na maioria das instituições. Procuramos conhecimento e compreensão dos temas que estarão avaliando e queremos equipes equilibradas entre as diferentes subespecialidades,

que estejam ali, ou que sejam encontradas nas instituições, para que possamos montar equipes que reflitam os níveis de ensino disponíveis em cada instituição. Também procuramos identificar habilidades para realizar reuniões, fazer entrevistas com o corpo docente e com alunos, redigir objetiva e sucintamente relatórios sobre o que viram e trabalhar bem em equipe. Fazemos com que saibam que essas são as qualidades que estamos procurando. Dizemos a eles que na nossa seleção levaremos em consideração esses aspectos, e que, se forem bem-sucedidos no treinamento, poderemos contratá-los e utilizá-los. Geralmente, pedimos às pessoas que façam três ou quatro avaliações ao ano. Queremos que as pessoas assumam um compromisso de 10 a 15 dias ao longo do ano, ou de 20 dias, três a quatro vezes por ano. Suas instituições teriam que autorizar sua liberação durante aquele tempo, três ou quatro vezes por ano, para fazerem essas avaliações.

Maria Helena Guimarães de Castro – Obrigada, Dr. Randall. Não havendo mais perguntas, chegamos ao encerramento deste *workshop*. Parece-me que cumprimos os objetivos dessa reunião.

Procuramos, em primeiro lugar, fazer uma reflexão sobre o sistema de avaliação da graduação, que era nosso principal objetivo. A partir daí, começamos a discutir as estratégias e os mecanismos necessários para que o sistema de avaliação possa ser aperfeiçoado e se consolidar. Debates, também, alguns dos requisitos necessários para que os processos avaliativos realizados ganhem crescente respeitabilidade, credibilidade e qualidade. Constatamos que essa é uma conversa que já se iniciou e que vai demandar algum tempo e a participação efetiva de muitos.

Percebo que, de alguma maneira, os processos que já iniciamos estão sendo interpretados, comentados e criticados pelas instituições de ensino superior. Ao menos nesse grupo que esteve aqui presente, o sistema atual está sendo percebido corretamente como algo que tem seus limites, que tem aspectos a serem melhorados, mas que parece não suscitar nenhum tipo de resistência absoluta ou negativa contra si. Até

porque é um sistema amigável, sobre o qual muito se tem conversado e muito se conversará ainda. Penso também que esse sistema de avaliação deverá conviver com outras formas de avaliação externa, de auto-avaliação, com outros sistemas, enfim, que acabarão por se instalar nesse meio, mais cedo ou mais tarde. Já há movimentos perceptíveis nessa direção.

Antes de passar a palavra para as despedidas dos demais membros da mesa, gostaria de agradecer, em nome do Inep e do Ministério da Educação, a todos os que estiveram aqui conosco. Agradecemos em particular a John Randall, que apresentou o interessante trabalho que vem realizando à frente da QAA. Os materiais que procuramos distribuir para os participantes desse evento são, todos, muito instigantes para quem trabalha com educação superior, especialmente na área de avaliação. Passo então a palavra para as despedidas de John Randall, Antonio Figueiredo e Adalberto Vasquez.

John Randall – Quero agradecer-lhes por me permitirem participar deste *workshop*. Foi muito útil estar aqui com as senhoras e os senhores. Apreendi muito com o que ouvi. Particularmente, ajudou-me a conhecer o trabalho que vocês estão desenvolvendo na área da pesquisa realizada nos cursos de pós-graduação e na área da supervisão de alunos. É algo em que vocês têm muito a nos ensinar, com certeza.

É também muito estimulante constatar que tantas das questões que estamos discutindo lá no Reino Unido são as mesmas questões que vocês estão discutindo aqui, no Brasil. Acho que isso confirma a natureza internacional do ensino superior. Temos enfrentado – todos nós – tantos problemas semelhantes, alguns, resultantes do fato de que o ensino superior está sendo ampliado para oferecer acesso universal em todos os países.

Mas, além disso, para além desse nível geral, há tantas questões específicas, como muitas que foram mencionadas nas discussões, sobre o valor agregado, sobre os mestrados. São problemas comuns que todos enfrentamos. E espero que todos possamos continuar a aprender uns com os outros em eventos como este, no futuro. Muito obrigado por sua atenção.

Antonio MacDowell de Figueiredo – Penso que este Seminário foi muito instigante, dada a agenda e os problemas que identificou, e em relação aos quais certamente continuaremos a manter longa e profunda discussão. Da parte da SESu, penso que necessitamos realmente contar, nessas discussões, com a presença e participação de nosso público-alvo preferencial, constituído pelas instituições de ensino superior. Porque, como foi repetidamente dito aqui, a compreensão destas entidades de que a avaliação é um processo, poderá levar esse mesmo processo a uma boa conclusão.

Outro aspecto dessa discussão é, certamente, o próprio processo de avaliação, o que também poderá conduzir a um conjunto paralelo de questões a discutir. De minha parte, é algo que vejo como um desafio e que tem grande apelo. Assim, muito obrigado pelas questões e pelo que pude ouvir sobre o sistema britânico de avaliação.

Adalberto Vasquez – Gostaria de agradecer o convite e a oportunidade da participação. Gostaria de agradecer a John Randall por suas palavras e penso que, realmente, temos um propósito comum na avaliação, que é a qualidade. Durante este curto tempo que estou no Ministério, percebo diariamente que a avaliação é algo que ganha respeito crescente. Comparado com o que se vê noutros países, as reações no Brasil não têm sido tão exageradas. E isto é excelente. Penso que, qualquer educador que lute pela aceitação da avaliação, estará ajudando a aperfeiçoar o sistema educacional. Porque um sistema educacional que não seja avaliado, que é deixado por si mesmo, certamente conduzirá a sérios problemas. Quero agradecer, finalmente ao Inep, na pessoa de sua presidente, Maria Helena Castro, e a todos, por sua paciência em me ouvir e por todas as suas questões. Muito obrigado.

Maria Helena Guimarães de Castro – Obrigada pela participação de todos em mais um evento promovido pelo Inep. Até uma próxima vez.

ANEXO

Manual de Avaliação Acadêmica
da Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA
(Agência para Garantia da Qualidade da Educação Superior
do Reino Unido)*

Tradução: Beatriz Lobo da Costa

* O Inep agradece a John Randall, diretor executivo da QAA, a gentileza por autorizar a tradução e a publicação do manual em português. A versão original encontra-se disponível no *site*: www.qaa.ac.uk. Endereço da Agência: Southgate House, Southgate Street, Gloucester GL1 1UB, United Kingdom. Fone: 01452-557000, Fax: 01452-557070.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	71
Histórico	71
Código de práticas	72
Intensidade da avaliação	73
PARTE 1 – AVALIAÇÃO POR ÁREA	75
O método da avaliação	75
Entendendo o processo	75
Preparando a avaliação	75
Pontos de referência para a avaliação dos <i>standards</i>	78
Realizando a avaliação	79
Pareceres e relatórios	80
Como o processo funciona	82
• Preparação para a avaliação por área	82
• Realizando a avaliação	84
• Emitindo pareceres	86
PARTE 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	91
Objetivos e abordagem da avaliação institucional	91
• O Código de Práticas e o Quadro de Qualificações	91
• O perfil institucional	92
• Eventos da avaliação	92
• Documento de auto-avaliação	94
• Relatórios	94
ANEXO A – AVALIADORES ACADÊMICOS	97
Introdução	97
Qualidades exigidas de todos os avaliadores	97
Recrutamento, treinamento e papel dos avaliadores especialistas de área	97
Conhecimentos e competências exigidos dos avaliadores especialistas de área	99
Recrutamento, treinamento e papel dos coordenadores de avaliação	100
Conhecimentos e competências exigidos dos coordenadores de avaliação	100
Recrutamento, treinamento e papel dos avaliadores institucionais	101
Conhecimentos e competências exigidos dos avaliadores institucionais	101
Secretários de avaliação institucional	102
ANEXO B – PERFIS INICIAIS	103
Construindo um perfil	103
Utilizando um perfil	103
ANEXO C – LINHAS GERAIS PARA A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO POR ÁREA	105
Introdução	105

Objetivos gerais da oferta	106
Avaliação da oferta na área	106
Anexos	108
ANEXO D – ESPECIFICAÇÕES DE PROGRAMAS	109
O que são especificações de programas?	109
Aprendizagem baseada em resultados	119
O que as especificações de programa descrevem?	110
Conteúdo e formato das informações	110
Determinando os resultados	110
Especificações de cursos/programas e o processo de avaliação por área	111
ANEXO E – AIDE-MÉMOIRE PARA A AVALIAÇÃO POR ÁREAS	113
Introdução	113
Avaliação de <i>standards</i> e da <i>qualidade</i> por área	113
Seção I – Objetivos e resultados	114
Seção II – Currículos	115
Seção III – Avaliação do desempenho dos alunos	116
Seção IV – Aprimoramento	117
Seção V – Ensino e aprendizagem	117
Seção VI – Progressão dos estudantes	118
Seção VII – Recursos de aprendizagem	119
ANEXO F – O FACILITADOR DA AVALIAÇÃO POR ÁREA	121
Introdução	121
Papel do facilitador	121
ANEXO G – EQUIPES DE AVALIAÇÃO POR ÁREA	125
Composição da equipe	125
Função da equipe na avaliação por área	125
Providências de ordem prática para os avaliadores de área	127
ANEXO H – DOCUMENTAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA ÁREA (INCLUSIVE TRABALHOS DE ALUNOS)	129
Documentos institucionais	129
Trabalhos dos alunos	130
ANEXO I – OBSERVAÇÃO DO ENSINO	131
Providências de ordem geral	131
Protocolo para observação direta do ensino	131
Juízos e pareceres	132
ANEXO J – AGENDA PARA AS REUNIÕES COM OS ALUNOS	133
Introdução	133
Assuntos gerais relativos à qualidade e <i>standards</i>	133
O currículo e os resultados pretendidos da aprendizagem	133
Avaliação de desempenho e rendimento	133
Ensino e aprendizagem	134
Progressão e apoio aos alunos	134
Recursos de aprendizagem e sua utilização	134
ANEXO K – PROGRAMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO POR ÁREA – 2000-2006	135

ANEXO L – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	137
Introdução	137
Objetivo da auto-avaliação	137
Natureza da auto-avaliação	137
Escopo da auto-avaliação	138
Estrutura, conteúdo e extensão da auto-avaliação	138
Documentação ligada à auto-avaliação	139
Sigilo	140
ANEXO M – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	141
Introdução	141
Seções do relatório	141

INTRODUÇÃO

HISTÓRICO

1. A missão da Agência é gerar, junto ao público, a confiança de que a qualidade e os *standards* dos títulos de ensino superior estejam sendo garantidos e ampliados. Para este fim, a Agência efetua avaliações acadêmicas do desempenho de áreas e instituições. Este Manual descreve o método e os procedimentos para a realização da avaliação acadêmica, tanto de cursos ou programas (de uma única área ou interdisciplinares), como de instituições; da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas; dos padrões acadêmicos alcançados, e dos sistemas de garantia de qualidade existentes nas instituições de ensino superior do Reino Unido.

2. O método e os procedimentos compreendem uma abordagem integrada, centrada na criação, manutenção e aprimoramento dos *standards* acadêmicos. A responsabilidade fundamental por estas questões cabe às instituições de ensino superior. Entretanto, os Conselhos Financiadores têm, por lei, a responsabilidade de garantir que seja avaliada a qualidade da educação que eles financiam. A Agência atua em nome dos órgãos de financiamento, neste aspecto.

3. Os principais objetivos desta avaliação estatutária são:

- assegurar um bom resultado do investimento público, garantindo que toda a educação que está sendo financiada seja de qualidade aprovada, incentivando a rápida retificação das deficiências de maior vulto na qualidade do ensino, e permitindo que sejam emitidos pareceres ou juízos que sirvam de base para o financiamento, caso o Conselho Financiador assim o decida;
- incentivar melhorias na qualidade da educação através da publicação de relatórios de avaliação por área e de relatórios da análise global das áreas, e também pela divulgação da melhor prática docente; e
- fornecer ao público informações efetivas e acessíveis sobre a qualidade do ensino superior, por meio da publicação de relatórios.

4. A confiança do público na qualidade e nos padrões da educação superior depende da existência de informações objetivas e independentes. A Agência desempenha esse papel, ao cuidar de três aspectos interdependentes:

- apresentação de relatório sobre os *standards* nos resultados ou produtos dos cursos/programas, examinando a adequação dos resultados da aprendizagem previstos na oferta da área (com relação às especificações mais relevantes de *benchmark* das áreas, níveis de qualificação e metas globais da oferta), a eficácia do conteúdo curricular e dos trâmites para a avaliação do desempenho (com relação aos resultados pretendidos na aprendizagem), e o bom desempenho dos alunos;
- apresentação de relatório sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem em uma área, examinando a eficácia do ensino, os recursos de aprendizagem e o apoio acadêmico dado para a promoção da aprendizagem e do sucesso do aluno, entre os vários programas existentes nessa área; e
- apresentação de relatório sobre o gerenciamento institucional de *standards* e de qualidade, analisando o vigor e a segurança dos sistemas institucionais no tocante à função de

outorgar titulação. Isto implica, principalmente, medidas para tratar da aprovação e avaliação dos cursos/programas, administração dos trâmites institucionais para concessão de créditos e qualificação e gerenciamento dos procedimentos de avaliação do desempenho dos alunos.

5. O processo global de coleta de evidências sobre *standards* e qualidade deve ser eficaz e eficiente e evitar, tanto quanto possível, a duplicação de esforços. Os relatórios sobre *standards* nos resultados dos cursos/programas e a qualidade das oportunidades de aprendizagem serão produtos de um único processo de avaliação por área, que forma o núcleo central da Parte 1 deste Manual. Esses relatórios fornecem informações para o processo de análise das instituições, gerando subsídios para os relatórios sobre o gerenciamento institucional de *standards* e de qualidade. Este processo é tratado na Parte 2 deste Manual.

6. Conceitualmente, a avaliação acadêmica pode ser vista como um compromisso dinâmico com os processos internos de uma instituição, durante um ciclo de seis anos. A avaliação por área vai atualizar continuamente a imagem que a Agência tem de uma instituição e fornecer parâmetros para se formar um juízo sobre os sistemas institucionais em sua totalidade. Para a avaliação dos sistemas institucionais, não deve ser necessário coletar grandes quantidades de informações adicionais, exceto no que se refere às camadas superiores da estrutura institucional.

7. A avaliação institucional é, neste sentido, um processo contínuo, em que cada avaliação de área contribui com informações para o quadro geral. Esse quadro vai ajudar a determinar a intensidade do escrutínio necessário para chegar a um relatório confiável em subseqüentes avaliações por área e a fazer julgamentos somativos sobre os sistemas institucionais globais, uma vez em cada ciclo.

8. O método de avaliação acadêmica, tanto por áreas como por instituições, deve ser centrado nos documentos de auto-avaliação, apresentados pela instituição. A orientação para a preparação dos documentos de auto-avaliação encontra-se nos anexos deste Manual. A primeira tarefa dos avaliadores acadêmicos é examinar, por suas próprias observações e análises, as declarações feitas pela instituição em seus documentos de auto-avaliação. A segunda é julgar a adequação e a eficácia da oferta, conforme delineado acima.

CÓDIGO DE PRÁTICAS

9. A Agência publica um *Código de Práticas* para a garantia da qualidade e dos *standards* acadêmicos no ensino superior, com algumas seções dedicadas às boas práticas em áreas da administração acadêmica, individualmente. As seções diretamente referentes à qualidade e padrões fornecem, tanto às instituições como aos avaliadores, um parâmetro para os julgamentos. Os avaliadores devem esperar que os sistemas institucionais tenham, pelo menos, um “efeito equivalente” ao preconizado no *Código*.

10. Os avaliadores acadêmicos devem demonstrar que estão familiarizados com o *Código*. De maneira especial, devem estar cientes dos preceitos das seguintes seções, que tratam diretamente da qualidade e dos *standards*:

- aprovação, monitoramento e avaliação de cursos/programas;
- avaliação do desempenho dos alunos;
- exames externos; e
- ensino oferecido em colaboração.

Os preceitos dessas seções dão os critérios nos quais os avaliadores acadêmicos podem basear seus pareceres, tanto sobre a oferta acadêmica na área, como sobre a administração institucional.

INTENSIDADE DA AVALIAÇÃO

11. Existe uma expectativa justa de que qualquer sistema de garantia de qualidade seja o mais eficiente possível e não utilize mais recursos do que o necessário. Neste aspecto, o método empregado pela Agência:

- dá transparência ao processo, por meio de quadros de qualificação, especificações de *benchmarks* por áreas, especificações de cursos/programas e o *Código de Práticas*;
- inclui o intercâmbio de informações entre os processos de avaliação por área e o da instituição, reduzindo, assim, a um mínimo, a duplicação;
- permite que as instituições negociem o cronograma das avaliações por área e o agrupamento das mesmas. Isto permite que avaliações externas sejam alinhadas com avaliações internas, com processos de revalidação ou com as agendas de órgãos profissionais ou estatutários, se a instituição assim o desejar;
- facilita o alinhamento da avaliação por área com os processos internos, distribuindo as avaliações dentro de um determinado período, em vez de impor uma visita de avaliação estilo “fotografia”. Desta maneira, evidências oriundas de processos internos podem ser providenciadas para os avaliadores a pedido dos mesmos, evitando a necessidade de preparação e montagem de grandes quantidades de documentos antes de uma visita; e
- garante que o tempo exigido para efetuar uma avaliação por área seja o mínimo necessário para que possam ser emitidos julgamentos confiáveis.

12. Qualquer processo de avaliação deve evoluir de um alto grau de intensidade para um grau em que a intervenção esteja na inversa proporção das evidências de sucesso institucional. Nas instituições em que a Agência tenha confiança na habilidade institucional de garantir qualidade e *standards*, pode-se esperar um grau menor de intensidade na avaliação (“um leve toque”), mas onde não existirem evidências convincentes da existência de sistemas vigorosos e efetivos, pode ser necessária uma intensidade maior. Entretanto, no caso de avaliações por área, a Agência, para manter atualizados seus bancos de dados, reserva-se o direito de realizar uma amostra limitada de avaliações de intensidade padrão, mesmo naquelas instituições com os melhores conceitos.

PARTE 1 – AVALIAÇÃO POR ÁREA

O MÉTODO DA AVALIAÇÃO

13. A Parte 1 deste Manual descreve os métodos utilizados na avaliação da qualidade e dos *standards* das áreas. São avaliados cursos/programas em nível de subtitulação, graduação, e pós-graduação, inclusive cursos/programas franqueados para outras instituições do Reino Unido.

ENTENDENDO O PROCESSO

Áreas e cursos ou programas

14. O Manual refere-se tanto a áreas como a cursos ou programas. A Agência apresenta relatórios sobre a oferta em 42 áreas (relacionadas no Anexo K). Para cada área é produzida informação de *benchmark*.

15. Programa¹ refere-se aos cursos ou programas de estudo seguidos pelos alunos. Os cursos/programas podem ser oferecidos em vários níveis (p. ex.: *HND, honours degree ou taught master's degree*), dentro de uma mesma área. Um curso/programa pode ser multidisciplinar, por exemplo, um *joint honours degree*. O termo programa também pode se referir ao núcleo principal dentro de um esquema modular, que pode, por sua vez, incluir várias áreas.

16. A unidade da avaliação é a área. As instituições podem solicitar que um grupo de áreas seja avaliado em conjunto, particularmente, onde elas estiverem vinculadas por cursos/programas acadêmicos conjuntos, ou por esquemas modulares.

Principais características do método

17. Esta seção do Manual descreve as principais características do método utilizado para efetuar avaliações por área. As características foram agrupadas sob os seguintes títulos:

- Preparando a avaliação;
- Pontos de referência para a avaliação;
- Realizando a avaliação; e
- Pareceres e relatórios.

PREPARANDO A AVALIAÇÃO

Pesquisas sobre abrangência e preferências

18. O ciclo 2000-2006 de avaliação por área está dividido em dois períodos de três anos. Aproximadamente um ano antes do início de cada período, será solicitado a cada instituição que preencha um

questionário sobre “abrangência e preferências”, com a finalidade de obter informações sobre a extensão das áreas ofertadas, os cursos/programas a serem incluídos em cada área, o número estimado de alunos por curso, o período preferido pela instituição para a avaliação de cada área e eventuais preferências para a avaliação conjunta de áreas. Essas informações prévias fornecem a base para discussões posteriores com cada instituição, a fim de planejar o escopo e o cronograma das avaliações acadêmicas no decorrer dos três anos seguintes.

19. Dentro do possível, a Agência procurará atender às preferências de época para as avaliações indicadas pelas instituições. Entretanto, é necessário que a carga de trabalho da Agência seja equilibrada no decorrer dos três anos do programa de avaliação, e o cronograma global deve levar em conta a disponibilidade de avaliadores acadêmicos com a especialização necessária. Nos casos em que as respostas sobre “abrangência e preferência” indiquem que uma data escolhida possibilite a coincidência entre a avaliação da Agência e uma avaliação interna já marcada, ou uma visita de credenciamento de uma comissão profissional, ou estatutária com interesse similar, será dada prioridade ao atendimento dessa preferência.

Perfis iniciais

20. O método integrado descrito neste Manual exige o intercâmbio de informações entre as avaliações de área e as avaliações institucionais. Os relatórios das avaliações institucionais informam a abordagem dada à avaliação individual das áreas, indicando o grau de confiança que se pode conceder à eficácia dos processos de garantia de qualidade institucional. Isto ajuda a determinar a intensidade dos processos analíticos adequados à avaliação das áreas. Nos estágios iniciais do ciclo de avaliação 2000-2006, poucas avaliações institucionais terão sido efetuadas com o objetivo de fornecer essa informação. Assim, a Agência utilizará, em substituição, perfis iniciais especialmente elaborados para dar início a um diálogo com cada instituição sobre a abordagem e a intensidade da avaliação como um todo.

21. A Agência dispõe de grande número de informações sobre as instituições, oriundas de avaliações e auditorias de qualidade anteriores. Estas informações serão utilizadas na elaboração de um perfil de cada instituição, que será do conhecimento da instituição em causa, mas não será publicado. Cada perfil resumirá evidências relacionadas com os objetivos mais amplos da instituição, com a adequação dos currículos para promover os resultados de aprendizagem desejados, com a qualidade da transmissão do currículo e o aprendizado dos alunos, com o apoio aos estudantes e sua progressão, com os recursos de aprendizado e com os bons resultados dos alunos. Mais detalhes no Anexo B.

22. Com base no perfil, a Agência discutirá, com cada instituição, a abordagem a ser adotada nas avaliações por área no período seguinte de três anos. Para cada área serão utilizados: o perfil inicial, o(s) relatório(s) prévio(s) sobre a área e outras informações relevantes e disponíveis (p. ex.: relatórios de credenciamento apresentados por entidades profissionais), a fim de se chegar a uma primeira visão do grau de atividade necessária para a realização de julgamentos confiáveis pelos avaliadores. Subseqüentemente, serão utilizadas análises do documento de auto-avaliação feita pela equipe de avaliadores acadêmicos, a fim de confirmar ou alterar a possível intensidade da avaliação. Finalmente, uma vez iniciada a avaliação, caberá aos avaliadores informar se consideram que ela exigirá maior ou menor tempo do que havia sido acordado. Nesse caso, a Agência entrará em contato com a instituição para combinar qualquer alteração no padrão da atividade avaliativa.

23. Os perfis iniciais e as avaliações não serão utilizados para separar as instituições em faixas, com processos analíticos de intensidades variadas aplicados a cada faixa. As instituições de ensino superior são organizações grandes e complexas, que apresentam pontos igualmente fortes e fracos

equilibrados. Não podem ser diferenciadas de maneira tão simplista. Serão efetuados julgamentos individuais, que levarão em conta também as opiniões da instituição sobre suas próprias forças e fraquezas, sua eficácia na identificação e no tratamento de qualquer fraqueza e quaisquer tendências que possam ser identificadas a partir do cômputo global dos resultados de avaliações por área.

Documentos de auto-avaliação e especificações de programas (cursos/programas) (Anexos C e D)

24. O documento de auto-avaliação é a parte central do processo de avaliação por área e preenche duas funções principais. Em primeiro lugar, encoraja o provedor¹ da área a avaliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes e os *standards* atingidos pelos mesmos. Isso dá oportunidade à equipe do provedor para refletir: “O que nós fazemos?”, “Por que fazemos?” e “Por que fazemos da maneira que fazemos?”. Os avaliadores acadêmicos vão querer ver evidências de um auto-exame cuidadoso. Dele deverá constar uma análise dos pontos considerados fortes pela instituição, em relação às evidências que justificarem as declarações feitas, e dos pontos considerados fracos, onde os mesmos forem reconhecidos. Quando forem admitidos pontos fracos, o provedor da área será estimulado a discutir as questões e as providências que estiverem sendo tomadas para promover melhorias.

25. Em segundo lugar, o documento traz um quadro de referência para um processo de avaliação acadêmica baseado na análise e verificação das declarações feitas pelo provedor da área. Esse documento deverá ponderar o que está sendo oferecido atualmente, de modo que avalie tanto os pontos fortes como os fracos, indique as mudanças que ocorreram desde as avaliações externas anteriores e considere o que pode ser necessário para futuras mudanças. É o mais importante dos poucos documentos a serem entregues aos avaliadores, antes de uma avaliação.

26. As orientações para a elaboração de documentos de auto-avaliação encontram-se no Anexo C. Essas orientações têm a finalidade de assegurar que as instituições se refiram às questões mais relevantes e incluam o material necessário aos avaliadores acadêmicos antes da avaliação, a fim de obter um retrato fiel do ensino oferecido. Um documento elaborado para processos de avaliação interna pode atender a essas orientações, evitando-se assim a necessidade de preparar uma auto-avaliação específica para a avaliação externa.

27. As instituições podem desejar agrupar áreas, para fins da avaliação. Isso pode ser aceitável, desde que o agrupamento seja de áreas conexas, e possa ser justificado por referências às maneiras como as combinações de áreas são oferecidas aos estudantes, p. ex. num esquema modular. A avaliação de áreas agrupadas deve ser programada para um mesmo ano. Os documentos de auto-avaliação precisam cobrir toda a oferta que for incluída em tais agrupamentos, seja na forma de um documento único, seja na forma de um conjunto de documentos correlacionados. Se os avaliadores concluírem que alguns cursos ou programas dentro de um agrupamento, de tipo especial, ou em nível especial, estão tendo um desempenho muito diferente dos cursos ou programas daquele agrupamento em geral, as análises e os relatórios deverão ser feitos em separado.

28. As especificações de cada um dos cursos/programas incluídos devem ser anexadas à auto-avaliação, para mais fácil acesso dos avaliadores. As especificações devem conter informações concretas básicas sobre os cursos ou programas, permitindo que a própria auto-avaliação faça uma análise reflexiva da oferta e de seu desenvolvimento.

¹ Provedor refere-se ao setor ou grupo de especialistas responsáveis pelo ensino oferecido e ministrado na área, na instituição. Geralmente é o departamento, podendo também ser uma faculdade específica, ou curso.

29. As especificações de cursos ou programas devem deixar bem explícitos os resultados pretendidos em termos de conhecimentos e compreensão, competências e outros atributos. Devem ajudar os alunos a compreender o que se espera deles. Devem permitir que as equipes de docentes exponham métodos de ensino e aprendizagem que permitam aos alunos atingir os resultados; métodos de avaliação que permitam demonstrar o bom desempenho escolar; e a relação do curso e seus elementos de estudo com o Quadro de Qualificações e com qualquer qualificação profissional ou de carreira subsequente.

30. Para maior eficácia, as especificações de curso devem se tornar parte dos processos de planejamento, aprovação e avaliação de currículos da instituição. Prepará-las dá oportunidade às equipes docentes para refletirem sobre os objetivos e os resultados pretendidos do ensino que oferecem. As especificações dos cursos/programas serão o ponto de partida para os avaliadores acadêmicos, ao buscarem compreender os resultados pretendidos e os métodos de avaliação do desempenho, nos cursos/programas que estão sendo avaliados. A Agência fornece informações que ajudam na elaboração desses documentos (Anexo D).

31. A auto-avaliação deverá ser entregue aproximadamente um mês antes do início do período (geralmente o ano acadêmico) em que a avaliação de área vai ocorrer. Se um período de avaliação começar mais tarde no ano letivo (por exemplo, para coincidir com uma avaliação interna), uma data será acordada com a instituição para sua entrega.

PONTOS DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO DOS *STANDARDS*

Quadro de qualificações

32. O Quadro de Qualificações do ensino superior apresenta pontos de referência a serem utilizados para determinar se os resultados pretendidos dos cursos/programas e o nível real de desempenho dos alunos são adequados ao nível da titulação concedida. O Quadro ajuda a dar ao público a garantia de que qualificações com títulos semelhantes representem níveis semelhantes de desempenho. Existem dois quadros de qualificações: um da Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, e outro da Escócia. Há pontos de contato entre os dois quadros, principalmente no nível da pós-graduação. Este Manual refere-se ao Quadro de Qualificações no singular, para evitar confusão, pois, em geral, um único Quadro se aplica a qualquer uma das instituições de ensino superior.

33. A implementação do Quadro ocorrerá no transcurso do primeiro ciclo de seis anos da avaliação acadêmica. Ao emitir seus pareceres sobre o ensino oferecido, os avaliadores acadêmicos devem reconhecer que as instituições podem precisar de tempo para alinhar com o Quadro todo o ensino que oferecem.

***Benchmarks* das áreas**

34. Os *benchmarks* das áreas são documentos que estabelecem a expectativa geral sobre os *standards* para a concessão de titulação num determinado nível, numa determinada área. Estabelecer *benchmarks* não é tão-somente fazer uma lista de conhecimentos específicos; isso cabe às instituições, ao elaborarem seus cursos/programas. É determinar o quadro conceitual que dá a uma disciplina sua coerência e identidade; trata da capacidade intelectual e da compreensão que devem ser desenvolvidas através do estudo da disciplina até aquele nível em causa; das técnicas e competências que estão associadas ao desenvolvimento da compreensão da disciplina; e das demandas e do desafio intelectual próprios ao estudo da disciplina até aquele nível em questão.

35. Os avaliadores lançarão mão dos documentos de *benchmarks* relevantes como um meio para determinar se os resultados pretendidos na aprendizagem em um determinado curso são pertinentes. As

instituições devem poder demonstrar como os *benchmarks* da área foram utilizados para basear decisões sobre os resultados pretendidos dos cursos/programas e na calibragem das demandas globais do quadro da avaliação de desempenho. A Agência reconhece que as instituições têm seus ciclos próprios de avaliação dos cursos/programas, e é através deles que deverá vir qualquer mudança que reflita documentos de *benchmark*. Os avaliadores devem ser sensíveis aos desafios que as instituições irão enfrentar, trabalhando com *benchmarks* pela primeira vez. Entretanto, os documentos de *benchmark* fornecem um ponto de partida imediato para a discussão e a reflexão, nas equipes de docentes, e entre as equipes de docentes e os avaliadores acadêmicos, quanto à adequação dos resultados de seus cursos/programas. Com o tempo, os documentos de *benchmark* serão revisados, à luz das contribuições das comunidades de cada área.

36. Para alguns cursos/programas pode ser preciso haver mais de um documento de *benchmark*, enquanto que em alguns campos especializados, inovadores ou interdisciplinares, pode ser que nenhum documento seja diretamente relevante. Em tais casos, os descritores de nível do Quadro Global de Qualificações e a orientação contida na seção sobre aprovação, monitoramento e avaliação de cursos/programas do *Código de Práticas* poderão auxiliar as instituições a se assegurarem de que o ensino que oferecem está de acordo com os padrões geralmente aceitos para determinado nível de titulação. Em todos os casos, a instituição é responsável pela identificação e garantia dos padrões de seus títulos, e por garantir que eles reflitam indicadores externos adequados.

REALIZANDO A AVALIAÇÃO

Análise pelos pares

37. A análise pelos pares permite o exame por aqueles que entendem da área sob avaliação e estão familiarizados com os processos de ensino e aprendizagem. Permite que os pareceres tenham credibilidade para os que oferecem o ensino e mereçam seu respeito. Para que um processo de avaliação por pares tenha credibilidade junto a eventuais interessados, tais como empregadores e alunos em potencial, as análises precisam ser feitas de forma transparente e depois divulgadas publicamente.

38. A avaliação por áreas é efetuada por uma equipe de especialistas na área, cuja principal responsabilidade é ler, analisar e testar a auto-avaliação elaborada pela instituição, bem como coletar qualquer evidência adicional de que necessitem para julgar, conforme descrito mais adiante neste Manual. Os avaliadores especialistas da área provêm principalmente do setor do ensino superior, embora a Agência procure com empenho indicações e solicitações de inscrição de pessoas vindas da indústria, do comércio e das profissões. Os especialistas na área são treinados e instruídos pela Agência antes de participarem de avaliações. Mais detalhes sobre suas funções no Anexo A. Há uma nota sobre a composição das equipes no Anexo G.

39. A administração de cada avaliação e os contatos com a instituição são de responsabilidade de um Coordenador da Avaliação. Os coordenadores não são especialistas na área sob exame; são indivíduos com grande experiência em ensino superior e em garantia de qualidade. Cada um deles recebe um treinamento específico para sua função de coordenação e assiste a pelo menos um curso de treinamento para avaliadores de área. Mais detalhes de suas funções encontram-se no Anexo A.

Avaliação em função dos objetivos gerais do provedor

40. Os provedores devem explicar claramente os objetivos gerais de seus cursos/programas. Suas declarações devem indicar, em termos gerais: o que estão procurando alcançar, qual a relação desses objetivos com indicadores externos (tais como: documentos de *benchmark*, exigências de

entidades profissionais, ou expectativas de empregadores), e quais os atributos gerais de seus graduados. Estes objetivos gerais fornecerão o contexto no qual será efetuada a avaliação. Assim, a Agência espera que os objetivos do ensino oferecido sejam declarados logo no início de qualquer auto-avaliação e publicará os objetivos propostos no relatório da avaliação da área. A declaração deve ser suficientemente clara para permitir que sejam estabelecidos os resultados pretendidos da aprendizagem, o que garante que as metas foram atingidas, e também para dar uma base sólida para o planejamento e a realização da avaliação por área.

Avaliação durante um período prolongado

41. A distribuição dos dias reservados para a avaliação por um determinado período deverá dar aos avaliadores uma compreensão melhor do ensino oferecido na área, do que seria possível num uso concentrado, tipo “retrato instantâneo” do mesmo número de dias. Assim, eduz-se a necessidade de preparação de grande volume de documentação para uma única visita. A distribuição da avaliação por determinado período permite aos avaliadores acadêmicos observarem, quando conveniente e mediante acerto com os provedores, alguns “eventos” internos de garantia de qualidade (tais como: reuniões de comitês de cursos/programas, trabalhos para aprovação de cursos/programas, e bancas examinadoras e de avaliação de desempenho) e assim utilizar documentação previamente preparada para fins de garantia interna de qualidade.

42. Ademais, os avaliadores acadêmicos poderão:

- visitar o provedor em ocasiões mutuamente convenientes, durante um certo período;
- assistir a eventos internos relevantes, na qualidade de observadores convidados;
- efetuar análises de dados e informações fora do local, em suas mesas de trabalho; e
- variar o padrão da visita conforme a confiança depositada nos sistemas de garantia de qualidade operacionalizados pelo provedor.

PARECERES E RELATÓRIOS

Pareceres sobre os *standards* acadêmicos

43. São analisados e julgados os *standards* acadêmicos de cada área sob avaliação. Onde houver um grupo de áreas agregadas para serem avaliadas em conjunto, será feito um julgamento em separado de cada uma, para permitir a identificação de pontos fracos e fortes nas áreas, individualmente. Estes julgamentos estão centrados em verificar se os resultados de aprendizagem são adequados e se os resultados obtidos estão de acordo com as intenções. Os pareceres não contêm uma pontuação: ou bem os resultados pretendidos são adequados e foram atingidos, ou não. Os avaliadores farão seu julgamento de acordo com a possibilidade de se confiar, ou não, nos *standards* do ensino oferecido. Se os *standards* estiverem sendo atingidos, mas os avaliadores sentirem preocupação quanto à capacidade da instituição de mantê-los no futuro, pode ser emitido um parecer de “confiança limitada”. Se o fato de deixar de atingir *standards* tiver ocorrido em programas em um só nível, e existir confiança nos *standards* dos outros níveis, o nível faltoso será identificado separadamente. As questões de que os avaliadores acadêmicos deverão tratar para chegar a seus pareceres estão descritas com maiores detalhes em outras seções deste Manual e no *aide-mémoire* para avaliação acadêmica (Anexo E).

44. Onde for feita uma indicação de “confiança limitada” nos padrões acadêmicos, os avaliadores deverão identificar os pontos em que são necessárias as melhorias. Poderá ser solicitado ao provedor que prepare uma estratégia de aprimoramento, cuja implementação será monitorada pela Agência. Se houver um parecer no sentido de que os *standards* não estão sendo atingidos, será feita nova avaliação

formal pela Agência, dentro do período de um ano. Caso os *standards* continuem a não ser atingidos, o financiamento fica potencialmente em situação de risco.

Pareceres sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem

45. Em cada área e através do mesmo processo de escrutínio, é avaliada a qualidade do ensino ministrado. São emitidos pareceres sobre a contribuição dada pelos três aspectos da oferta (descritos abaixo) para que sejam atingidos os resultados previstos da aprendizagem:

- ensino e aprendizagem;
- progressão dos alunos; e
- efetiva utilização dos recursos de aprendizagem.

Pareceres sobre grupos de programas e programas individuais

46. Cada avaliação de uma área vai geralmente cobrir vários programas ou cursos/programas, às vezes em níveis diferentes. As áreas podem também ser agregadas para fins da avaliação. Na maioria dos casos, pode ser formado, com toda confiança, um juízo sobre todos os programas daquela área, ou agrupamento de áreas. Entretanto, se determinado programa, área ou nível estiver tendo um desempenho significativamente melhor ou pior do que o geral, do que é oferecido na unidade de avaliação, ele será comentado em separado no relatório da avaliação, para garantir que não seja feita uma média de desempenho global que possa esconder práticas de qualidade que mereçam louvores, ou deficiências que exijam atenção.

Relatórios de avaliação por área

47. Ao término de cada avaliação de área, será publicado um relatório com aproximadamente quatro mil palavras, descrevendo as averiguações feitas pela equipe de avaliadores. É o resultado documental mais importante do processo de avaliação e fornece o principal retorno (*feedback*) para a instituição e seu provedor da área. O relatório deve incluir:

- breve descrição do método da avaliação;
- os objetivos globais do provedor da área;
- avaliação da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas e dos *standards* acadêmicos atingidos;
- as conclusões alcançadas e os pareceres emitidos; e
- sumário (uma página) com as conclusões principais.

48. A elaboração do relatório sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem deve seguir o modelo de um comentário narrativo sobre cada um dos três aspectos da oferta. Os comentários deverão identificar pontos fortes e fracos especiais e classificar cada um dos aspectos em uma de três categorias: insuficiente (*failing*), aprovado, ou digno de louvor (*commendable*). Na categoria “digno de louvor” podem também ser identificados aspectos exemplares. Mais detalhes sobre as categorias e os critérios para julgamento estão nos parágrafos 88 a 94 deste Manual.

49. A elaboração do relatório sobre os *standards* deve ter a forma de um comentário narrativo que trata dos pontos fortes e fracos, em referência (onde couber) às seções relevantes do *Código de Práticas*, aos documentos de *benchmark* da área, e ao Quadro de Qualificações, encaminhando para um julgamento global. A narrativa pode identificar assuntos dignos de elogios especiais, ou assuntos que causam preocupação, inclusive quanto à capacidade da instituição de manter os *standards* no

futuro. Embora a existência de um ponto preocupante possa não significar que os *standards* não estejam sendo alcançados, a existência de vários pontos preocupantes pode querer dizer que existe confiança limitada na capacidade do provedor da área de manter o padrão. Onde existirem pontos fracos que, se não corrigidos, podem pôr em perigo os *standards*, é importante haver um mecanismo para assegurar que sejam tomadas medidas corretivas adequadas.

50. Alunos em potencial, funcionários e outros elementos do público precisam ter informações claras e concisas sobre o que é oferecido numa área, que lhes permita fazer uma distinção entre diferentes provedores de cursos/programas ou programas similares. Para este fim, cada relatório de área deverá conter um sumário de uma página com as averiguações e os pareceres emitidos, tanto sobre a qualidade como sobre os *standards*.

51. São enviadas às instituições minutas dos relatórios, para que façam seus comentários sobre a exatidão das informações. O retorno (*feedback*) à instituição é feito pela minuta do relatório. Como a avaliação pode ocorrer durante todo um período e incluir considerações feitas fora da instituição a respeito de material escrito e também de observações e reuniões, não há uma sessão de encerramento na qual seja dado um retorno oral à instituição. A Agência pretende publicar os relatórios em sua página da Internet, dentro de 20 semanas a partir do término de uma avaliação.

52. Concluído o programa de avaliação de uma determinada área, é publicado um relatório geral. À luz deste relatório, a comunidade daquela área será convidada a examinar a necessidade de eventuais ajustes ao respectivo documento de *benchmark*. Os relatórios gerais têm a finalidade de registrar as averiguações das equipes de avaliação e promover a melhor prática.

COMO O PROCESSO FUNCIONA

• Preparação para a avaliação por área

Contatos entre a instituição e a equipe de avaliadores

53. As instituições podem nomear um facilitador da avaliação por área para cada avaliação, para intermediar os contatos entre a equipe de avaliadores e a instituição e garantir que a equipe obtenha informações exatas e abrangentes sobre a oferta na área e seu contexto institucional. Pode ser conveniente para as instituições nomear o mesmo facilitador para várias avaliações. A Agência oferece sessões de orientação para os facilitadores.

Planejamento antecipado e reuniões preparatórias

54. O planejamento começa com as respostas dadas pelas instituições ao questionário de "abrangência e preferências", antes do início da primeira ou segunda metade do ciclo de avaliação. Se a Agência concordar com a distribuição proposta das áreas a serem avaliadas durante o período de três anos, a instituição será informada. Se existirem razões operacionais para que o padrão preferido não possa ser adotado, o assunto será discutido com a instituição, no intento de se chegar a um acordo. Na ausência de um acordo, a Agência informará à instituição a distribuição de áreas que será adotada num dado período.

55. Aproximadamente seis meses antes do início de cada ano acadêmico, a Agência dará início a uma discussão com cada instituição sobre o modelo de avaliação mais adequado para cada área a ser avaliada naquele ano. Estas discussões deverão partir do perfil inicial, com base em: evidências históricas sobre a instituição em geral; evidências sobre o desempenho da(s) área(s) em questão,

obtidas na(s) avaliação(ões) anterior(es); e quaisquer relatórios de credenciamento existentes, elaborados por entidades profissionais ou estatutárias. A instituição poderá ser convidada a sugerir o modelo mais adequado de atividade avaliativa, levando em conta a programação de algum evento interno importante, ou uma visita de credenciamento. A Agência procurará então chegar a um acordo com a instituição a respeito do modelo, do cronograma e da intensidade da atividade avaliativa em cada área, ou grupo de áreas. Na falta de um acordo, prevalecerá a decisão da Agência.

56. A Agência levará em conta a intensidade do exame que pareça ser necessária para assegurar a realização de juízos válidos e confiáveis. Por um lado, ela procurará verificar a existência de um histórico de boa prática que possa recomendar a necessidade de intensidade relativamente baixa. Por outro lado, onde tiver havido práticas insatisfatórias, provavelmente será recomendada uma intensidade relativamente mais alta, para que os avaliadores possam estabelecer se houve melhora. Serão considerados os documentos de auditorias acadêmicas e os relatórios de avaliação institucional sobre o nível de confiança que se possa ter no gerenciamento institucional da qualidade e dos *standards*.

57. Os indicadores de boas práticas, oriundos de relatórios institucionais e de avaliações por área, podem incluir:

- recomendações positivas;
- poucas declarações negativas;
- poucas recomendações de maior atenção;
- nenhuma recomendação “essencial” em relatórios de avaliação institucional;
- evidências de gerenciamento de qualidade e *standards*, em conformidade com as expectativas de boas práticas expressas no *Código de Práticas*; e
- nenhuma indicação de desempenho diferenciado, em nível ou modalidade.

58. Os indicadores da necessidade de melhoria, oriundos dos relatórios de avaliações institucionais ou de área, podem incluir:

- recomendação de ações a serem tomadas;
- questões salientadas para receber atenção especial;
- nota(s) 2 ou abaixo (ou equivalente) em perfil(is) de avaliação por área;
- recomendações “essenciais” em relatórios de avaliação institucional;
- evidências de que o gerenciamento da qualidade e dos *standards* não está em consonância com as expectativas de boas práticas expressas no *Código de Práticas*; e
- indicação de desempenho diferenciado entre níveis e modalidades.

Equipes acadêmicas de avaliação

59. O número de avaliadores acadêmicos em cada equipe será um reflexo do tamanho, alcance e complexidade do ensino ministrado. Dentro das possibilidades de recursos disponíveis, a Agência associará o grau de especialização da equipe de avaliadores à ampla especialidade da oferta na área avaliada. Os critérios de composição das equipes encontram-se no Anexo G. O papel dos avaliadores encontra-se no Anexo A.

60. A Agência publica um catálogo de avaliadores.

61. A composição proposta para uma equipe de avaliação será informada à instituição. Preocupações quanto à composição de uma equipe, por exemplo, devido a um conflito de interesses que a Agência desconheça, deverão ser-lhe informadas dentro de quatro semanas. Se uma avaliação tiver que ser combinada com credenciamento por parte de alguma entidade profissional ou estatutária, a composição da equipe será discutida com essa entidade.

Análise da auto-avaliação

62. A equipe de avaliação utilizará a auto-avaliação preparada pela instituição para ajudar a estabelecer prioridades e planejar a avaliação. Os avaliadores deverão examinar se os objetivos mais amplos do ensino oferecido são claros, e se os resultados pretendidos da aprendizagem permitem que esses objetivos sejam atingidos. Os avaliadores devem verificar se:

- os objetivos são uma expressão adequada das finalidades educacionais gerais da oferta;
- os objetivos refletem devidamente os *benchmarks* relevantes da área; e
- existe uma relação clara entre os objetivos gerais e os resultados pretendidos da aprendizagem.

Se os objetivos, ou a relação deles com os resultados pretendidos da aprendizagem, não forem claros, serão solicitados esclarecimentos ao provedor antes dos procedimentos de avaliação.

63. Cada seção da auto-avaliação será escrutinada para se ter certeza de que é avaliativa, e não simplesmente descritiva. Pode ser solicitado a uma instituição que revise um documento, se o mesmo não fornecer uma base adequada para a avaliação.

• Realizando a avaliação

Abordagem geral

64. As avaliações devem ser conduzidas dentro de um espírito de diálogo e cooperação entre as instituições, o corpo docente da área e as equipes de avaliação. Os avaliadores precisam ter condições para coletar suficientes evidências a respeito do ensino ministrado que lhes permitam testar as declarações feitas na auto-avaliação e formarem juízos sólidos sobre a qualidade e os *standards* do ensino oferecido.

65. Em sua primeira reunião, a equipe de avaliação deve examinar:

- a documentação de auto-avaliação e qualquer outra fornecida pela instituição com antecedência;
- a abrangência e natureza do ensino ministrado;
- os assuntos mais importantes para avaliação e julgamento;[
- o papel do facilitador com relação à realização da avaliação;
- a distribuição de responsabilidades individuais entre os membros da equipe;
- as atividades do programa na instituição ou fora dela, necessárias para a avaliação; e
- o modelo e cronograma de visitas ao provedor da área.

66. A equipe de avaliação realizará, em seguida, uma reunião inicial com o provedor. O provedor pode realizar uma breve exposição para apresentar o ensino a ser avaliado e descrever quaisquer acontecimentos posteriores à preparação da avaliação. O coordenador da avaliação deve lembrar à equipe e aos representantes da instituição os métodos e protocolos da avaliação. Os avaliadores darão seu acordo a um programa delineado para a avaliação e determinarão:

- a extensão dos trabalhos dos alunos que deverá estar disponível para a avaliação, e até que ponto constituem uma amostra representativa do grau de aproveitamento dos alunos na área;
- a natureza da documentação relevante em poder da instituição e sua disponibilidade para ser escrutinada pelos avaliadores;
- a abrangência e cronograma dos "eventos" internos de garantia de qualidade, como: comitês de programas, colegiados de docentes (ou equivalente) ou bancas examinadoras, que poderiam fornecer evidências documentais e/ou serem assistidas pessoalmente (com a concordância do provedor da área) pelos avaliadores;

- o cronograma de visitas de entidades profissionais ou estatutárias relacionadas com o assunto; provável agenda e cronograma de reuniões com o corpo docente, alunos e ex-alunos; e
- outras providências práticas para a avaliação.

67. Normalmente, a equipe de avaliação não solicita qualquer documentação preparada especialmente, além da auto-avaliação. Procura fazer uso da documentação já existente, utilizada para processos internos relacionados com qualidade e *standards*. O modelo seguido na atividade avaliativa dentro de um espaço de tempo prolongado permite que seja solicitado material com bastante antecedência, antes de qualquer visita à instituição. O Anexo H resume a documentação à qual os avaliadores esperam ter acesso e também orienta quanto aos trabalhos dos alunos que devem estar disponíveis. Na maioria dos casos, os provedores da área têm condições de identificar amostras adequadas do trabalho feito pelos alunos no ano acadêmico em curso, ou de material rotineiramente arquivado para exames.

Testando a auto-avaliação e coletando evidências

68. O método de avaliação estabelece uma estrutura para a auto-avaliação, as visitas e os pareceres, e os relatórios elaborados pelos avaliadores. Devem ser abordados:

- oferta e objetivos da área;
- resultados da aprendizagem;
- currículos e avaliação de desempenho;
- qualidade das oportunidades de aprendizagem;
- rendimento dos alunos; e
- manutenção e aperfeiçoamento da qualidade e dos *standards*.

Como se pode ver nos Anexos C e E, a auto-avaliação é elaborada dentro deste quadro. O *aide-mémoire* da avaliação da área é estruturado de maneira semelhante.

69. A avaliação da qualidade do ensino oferecido na área e dos *standards* acadêmicos atingidos é feita por meio de uma combinação de observação direta com o exame acurado de comprovantes documentais. Os comprovantes documentais incluem relatórios internos de comitês, bancas e docentes com responsabilidades relevantes; e relatórios externos de examinadores, empregadores, órgãos de validação e credenciamento. Os pareceres resultantes são aprimorados e testados em função de uma gama de evidências a mais ampla possível; por exemplo, as opiniões emitidas em reuniões por docentes ou alunos são testadas comparando-as com a documentação apresentada.

70. Pode ser desnecessário que os avaliadores acadêmicos façam observações diretas do ensino, se o provedor da área puder apresentar comprovação da boa qualidade oferecida. Essa comprovação provavelmente será proveniente de um julgamento interno feito por pares; de questionários respondidos pelos estudantes e outros modos de *feedback*; da utilização dos recursos para aprendizagem; e dos resultados dos estudantes nas avaliações de desempenho. Será necessária a observação direta do ensino se:

- existirem questões que os avaliadores acharem que seriam melhor enfocadas por esse tipo de observação;
- a observação puder ajudar a confirmar um julgamento sobre alguma oferta exemplar;
- houver insuficientes evidências de que está sendo ministrado um bom ensino; ou
- houver indícios de que as oportunidades de aprendizagem para os alunos são insatisfatórias.

71. Cada avaliação implica num certo número de reuniões entre os membros da instituição e os avaliadores, a fim de examinar os vários aspectos do que é oferecido quanto à qualidade e *standards*. O coordenador da avaliação é responsável por garantir que a equipe de avaliação se reúna com suficiente freqüência para examinar as evidências coletadas e as averiguações da equipe. Se essas

reuniões acontecerem na instituição, a equipe pode julgar conveniente que delas participe o facilitador, que pode fornecer informações realistas e relevantes para as discussões da equipe. Entretanto, o facilitador não pode participar de reuniões da equipe, nem de partes de reuniões, nas quais estejam ocorrendo discussões diretas sobre os julgamentos e pareceres.

72. As opiniões dos alunos são importantes, mas devem ser tratadas como mais uma fonte de evidências dentre várias outras. As reuniões com os estudantes ajudam os avaliadores a estabelecer de que modo os alunos:

- compreendem os objetivos gerais e os resultados esperados da aprendizagem;
- reagem ao ensino;
- têm experiências de aprendizagem;
- vêem o apoio acadêmico e os recursos disponíveis; e
- dão *feedback* e fazem acertos para representações.

O facilitador não participa dessas reuniões, mas pode ser consultado a respeito das questões levantadas pelos alunos. Os preparativos para as reuniões com os estudantes estão especificados no Anexo J.

Os avaliadores podem também procurar ouvir as opiniões de antigos alunos, seus empregadores e representantes de indústrias e profissões relevantes.

73. Espera-se que todos os avaliadores identifiquem, socializem, examinem e avaliem os comprovantes relacionados com os cursos/programas que estão sendo escrutinados. Os avaliadores devem guardar anotações de todas as reuniões com os docentes e com os alunos, das observações e comentários dos mesmos sobre a qualidade do trabalho dos estudantes e a avaliação de seu desempenho. As anotações devem ser analíticas e não meramente descritivas, e devem fazer referência a fontes de informação, bem como a observações diretas. Deve ser feito um resumo dos pontos fortes e fracos. Essas anotações devem ser passadas a toda a equipe de avaliação e, juntamente com uma comparação feita pelo coordenador da avaliação, irão contribuir para a criação de uma base coletiva de evidências sobre a qual possam ser feitos julgamentos e emitidos pareceres.

74. As reuniões da equipe são utilizadas para examinar as evidências coletadas, formar juízos preliminares e determinar as questões que exijam uma análise mais aprofundada. Espera-se que os avaliadores analisem a comparação das evidências coletadas com a auto-avaliação preparada pelo provedor da área e testem a força das evidências citadas para apoiar o parecer. As discussões sobre os pareceres em andamento devem envolver toda a equipe de avaliação.

• Emitindo pareceres

Evidências

75. O *aide-mémoire* da avaliação por área existente no Anexo E fornece orientação sobre questões que podem levar às evidências necessárias para formar juízos sobre os *standards* acadêmicos e a qualidade das oportunidades de aprendizagem.

76. Os julgamentos coletivos da equipe de avaliação devem ser baseados na totalidade das evidências e comprovantes acumulados. Assim, espera-se que todos os membros da equipe socializem as informações que tiverem coletado, que pareçam relevantes para qualquer assunto que vá ser julgado.

77. Os *standards* acadêmicos serão julgados em função: da adequação dos resultados pretendidos de aprendizagem determinados pelo provedor da área em relação aos respectivos documentos,

aos níveis de qualificação e objetivos gerais do ensino oferecido; da eficácia do conteúdo curricular e dos procedimentos para avaliação de desempenho em relação aos resultados pretendidos do aprendizado; e do real desempenho dos alunos.

78. As oportunidades de aprendizagem são julgadas em função da eficácia do ensino e das oportunidades de aprendizagem oferecidas; da eficácia na utilização dos recursos/programas de aprendizagem (incluindo recursos humanos); e da eficácia do apoio dado aos alunos, que permita a estes progredir no curso.

79. Os avaliadores devem procurar comprovar se:

- os resultados pretendidos da aprendizagem são claramente expressos, e refletem adequadamente os documentos relevantes de *benchmark* na área e os objetivos gerais do programa ou curso;
- o conteúdo curricular dá apoio aos resultados pretendidos, e as avaliações de desempenho medem devidamente o bom rendimento; e
- há efetiva comunicação ao quadro docente e aos alunos, de modo que aprendizes e professores saibam o que se espera deles.

80. Os avaliadores devem procurar estabelecer, fazendo referência aos documentos de *benchmark* da área quando convier, que o desenho do currículo facilita:

- a aquisição de conhecimentos e compreensão;
- a aquisição de competências cognitivas;
- a aquisição de competências específicas da área, incluindo competências práticas e profissionais;
- a aquisição de competências transferíveis; e
- a progressão para o emprego e/ou a continuidade dos estudos.

Pareceres sobre os *standards* acadêmicos

81. É feito um único julgamento dos *standards* acadêmicos, logo de início. Com relação a todos os assuntos relacionados abaixo, os avaliadores decidirão se confiam ou não nos padrões acadêmicos do ensino que está sendo avaliado. Um julgamento de "confiança" será emitido se os avaliadores estiverem satisfeitos tanto com os *standards* atuais, como com a perspectiva de que esses *standards* sejam mantidos no futuro. Se os *standards* estiverem sendo alcançados, mas há dúvidas quanto à capacidade da instituição de mantê-los no futuro, os avaliadores poderão emitir um parecer de "confiança limitada". Se, em relação a qualquer dos assuntos abaixo relacionados, os avaliadores acharem que as medidas existentes são insuficientes para que os *standards* sejam atingidos ou demonstrados, então seu parecer final será de que não têm confiança nos padrões acadêmicos da oferta que está sendo avaliada.

82. Os avaliadores examinarão, em cada programa, se há resultados claros de aprendizado que reflitam adequadamente os documentos relevantes de *benchmark* da área e o nível da titulação outorgada. Os documentos de *benchmark* da área representam as expectativas quanto a *standards* numa disciplina acadêmica, principalmente com relação às demandas e desafios intelectuais. O Quadro de Qualificações estabelece o que se espera dos títulos num determinado nível, de maneira mais geral. Assim, são dados pontos de referência para ajudar os avaliadores a determinar se o ensino oferecido está atingindo os *standards* esperados pela comunidade acadêmica em geral, de títulos de determinado nível e tipo. Se for verificado que os resultados pretendidos da aprendizagem não estão de acordo com essas expectativas, é pouco provável que os avaliadores tenham confiança nos *standards* do ensino oferecido. Um exemplo de reprovação em potencial seria um programa de pós-graduação que tenha resultados pretendidos de aprendizagem fixados apenas em nível de graduação.

83. Os avaliadores verificarão se o conteúdo e o desenho do currículo são eficazes para que os resultados pretendidos do ensino sejam conseguidos. É o currículo que garante que os alunos sejam capazes de atingir os resultados pretendidos do curso. Os provedores devem poder demonstrar de que maneira cada resultado pretendido é sustentado pelo currículo. Para esta finalidade, “currículo” inclui tanto os conteúdos necessários para o desenvolvimento de compreensão e a aquisição de conhecimentos, quanto as oportunidades de desenvolver competências e habilidades práticas onde estas constarem como resultados pretendidos. Se for verificado que importantes resultados pretendidos de aprendizagem não estão sendo sustentados pelo currículo, é muito pouco provável que os avaliadores tenham confiança nos *standards* da oferta.

84. Os avaliadores verificarão se o conteúdo curricular é adequado a cada etapa do programa e ao nível da titulação. Os provedores devem poder demonstrar de que forma o desenho do currículo assegura a progressão acadêmica e intelectual, impondo crescentes demandas sobre o estudante, com o passar do tempo, em termos da aquisição de conhecimentos e competências, da capacidade de conceitualização, e crescente autonomia de aprendizagem. Os avaliadores encontrarão orientação para planejamento e desenho de programas e cursos/programas na seção do *Código de Práticas* sobre aprovação, monitoramento e avaliação de programas.

85. Os avaliadores verificarão se a avaliação de desempenho foi planejada de maneira adequada para medir o rendimento dos resultados pretendidos. Os provedores devem poder demonstrar que a consecução dos resultados pretendidos é avaliada e que, em cada caso, o método de avaliação escolhido é adequado à natureza do resultado pretendido. Deve também haver confiança na segurança e na integridade do processo de avaliação de rendimento, com o correto envolvimento de examinadores externos. Uma estratégia de avaliação de rendimento deve ter também função formativa, dando aos alunos um retorno rápido e auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências intelectuais. Deve haver critérios claros e adequados para as diferentes classes de desempenho, e esses critérios devem ser comunicados aos alunos de forma eficaz. Se parecer que alguns importantes resultados pretendidos da aprendizagem não estão sendo avaliados, ou se houver sérias dúvidas sobre a integridade dos procedimentos de avaliação de rendimento, é muito pouco provável que os avaliadores possam ter confiança nos *standards* da oferta (v. seção do *Código de Práticas* sobre avaliação do desempenho dos alunos).

86. Os avaliadores verificarão se o rendimento dos estudantes confere com os resultados pretendidos e o nível da titulação. Os avaliadores devem levar em consideração os relatórios de examinadores externos dos três anos anteriores à avaliação, e fazer, eles mesmos, uma amostragem do trabalho dos alunos. O ponto de equilíbrio entre confiar nos relatórios dos examinadores externos e a amostragem direta do trabalho dos alunos vai depender da confiança dos avaliadores nos procedimentos de exames externos da instituição (v. seção do *Código de Práticas* sobre exames externos).

87. Onde a avaliação cobrir várias áreas, serão elaborados pareceres sobre os *standards* em separado, com relação a cada área. Onde forem oferecidos cursos/programas em mais de um nível, serão feitos julgamentos em separado, com relação a cada nível, caso haja diferenças significativas entre eles. Em todos os casos, os relatórios devem conter um comentário, narrando os pontos fortes e fracos com relação a cada aspecto do julgamento dos *standards*.

Pareceres sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem

88. Os juízos sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos serão feitos em função dos objetivos gerais da oferta e os resultados pretendidos da aprendizagem dos cursos/programas. Os julgamentos normalmente incluem toda a oferta no âmbito da avaliação. Entre-

tanto, se o desempenho for significativamente diferente em uma certa área, ou num certo nível, serão emitidos pareceres em separado.

89. Os avaliadores devem examinar a eficácia do ensino e aprendizagem, com relação ao conteúdo dos currículos e objetivos do programa. Devem levar em conta o ensino de grupos grandes e pequenos, trabalhos práticos, aprendizagem individual dirigida, integração de competências aos currículos e o ensino a distância. Os avaliadores devem examinar a intensidade, a profundidade, o ritmo e os desafios do ensino; se existe uma variedade adequada de métodos de ensino; a eficácia da transmissão dos conhecimentos da área; e as competências específicas da área, transferíveis e práticas.

90. Os avaliadores devem examinar a progressão dos alunos através do recrutamento, apoio acadêmico e progressão dentro do programa. Examinarão se existe uma compatibilização apropriada das habilidades dos estudantes recrutados com os requisitos dos programas; e se há medidas adequadas para a inclusão e identificação de necessidades especiais de aprendizagem. Examinarão a eficácia do apoio acadêmico aos indivíduos, inclusive as medidas para a realização de tutorias, e *feedback* sobre o progresso. Levarão em conta a progressão geral nos programas, bem como as taxas de não-conclusão.

91. Ao julgar os recursos de aprendizagem, os avaliadores deverão examinar se um mínimo dos recursos necessários para cada programa encontra-se disponível e verificar o grau de eficácia na utilização desses recursos para dar suporte aos resultados pretendidos da aprendizagem, nos programas sob avaliação. Devem ser considerados: uso de equipamentos (inclusive tecnologias de informação), instalações (inclusive laboratórios) e biblioteca (inclusive recursos eletrônicos). Os avaliadores devem procurar uma abordagem estratégica para a ligação dos recursos aos objetivos dos programas. Será também levada em conta a utilização efetiva das equipes – acadêmica, técnica e administrativa – bem como a compatibilização da qualificação, da experiência e da especialização do corpo docente com as necessidades dos programas.

92. O relatório sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem irá classificar cada um dos três aspectos do ensino oferecido em uma de três categorias: insuficiente, aprovado ou digno de louvor, segundo uma das seguintes bases:

- o ensino oferecido dá uma contribuição menos do que correta para que sejam cumpridos os resultados pretendidos. Grandes melhorias são necessárias com urgência, para que a oferta se torne pelo menos correta. No relatório-sumário, este julgamento será tratado como "insuficiente";
- o ensino oferecido permite que os resultados pretendidos sejam atingidos, mas é preciso que haja melhorias para sobrepujar os pontos fracos. No relatório sumário, este julgamento será tratado como "aprovado". Geralmente, haverá no relatório uma declaração com a frase "aprovado, mas...", na qual serão estipuladas as áreas em que são necessárias as melhorias; e
- o ensino oferecido contribui substancialmente para que sejam obtidos os resultados esperados, com a maior parte dos elementos demonstrando uma boa prática. No relatório sumário, este julgamento será tratado como "digno de louvor".

93. Na categoria "digno de louvor", os avaliadores deverão identificar os aspectos específicos que são exemplares. Para ser considerado "exemplar", um aspecto deve:

- representar a melhor prática, liderando o setor;
- merecer disseminação e emulação, por parte de outros provedores de cursos/programas comparáveis; e
- dar uma contribuição importante para o sucesso da oferta de ensino que está sendo avaliada. Aspectos incidentais ou marginais não serão considerados para essa designação.

As características dos aspectos exemplares, por sua própria natureza, variam entre instituições ou programas. Os critérios relacionados acima garantem que os aspectos identificados como "exemplares" sejam comparáveis em peso e importância, de uma maneira ampla.

94. Ao verificar que a oferta está fracassando em algum aspecto da qualidade, ou se os avaliadores não tiverem confiança nos *standards* alcançados, o ensino oferecido será considerado, de modo geral, "insuficiente". Conseqüentemente, toda a oferta que não for insuficiente, é "aprovada". O relatório da avaliação deve declarar se a oferta está ou não aprovada.

Manutenção e aprimoramento dos *standards* e da qualidade

95. Os sistemas que englobam toda a instituição para a administração e o aperfeiçoamento dos *standards* e da qualidade são tratados pela avaliação institucional. Os avaliadores de área coletarão outras evidências e comprovantes, além de suas conversas com professores e alunos e seu exame dos relatórios de examinadores externos, sobre a operação dos sistemas institucionais em cada área. Na parte final do relatório da área deverá ser apresentada sua confiança, ou falta dela, na capacidade da instituição de manter e aperfeiçoar qualidade e *standards* naquela determinada área. Tais opiniões servirão de base para a avaliação institucional subsequente.

PARTE 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

96. A Parte 2 do Manual descreve o método utilizado na avaliação do gerenciamento institucional dos *standards* e da qualidade acadêmica.

OBJETIVOS E ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

97. A avaliação institucional trata da responsabilidade final sobre o gerenciamento da qualidade e dos *standards*, que recai sobre a instituição como um todo. Preocupa-se principalmente com a maneira como uma instituição exerce seu poder de conceder graus e/ou outros títulos. Ela resulta em relatórios sobre o grau de confiança que se pode, dentro do plausível, conceder à eficiência de uma instituição no gerenciamento dos padrões acadêmicos de seus títulos e da qualidade de seus programas.

98. O processo de avaliação da instituição como um todo é um compromisso contínuo e dinâmico com a instituição e seus processos internos, durante os seis anos do ciclo de avaliação. Grande parte deste compromisso é efetivado pela seqüência de avaliações de áreas durante o ciclo, as quais irão gerar grande número de evidências sobre como os sistemas institucionais estão funcionando na prática. Entretanto, fica faltando uma “camada mais alta” da estrutura institucional, onde reside a responsabilidade geral pela qualidade e pelos *standards*, e que fornece o foco para uma avaliação global, crucial, da eficácia do gerenciamento dessa responsabilidade.

99. Especificamente, a avaliação institucional trata do vigor e da segurança dos sistemas que apóiam a função de concessão de títulos de uma instituição. Na maioria dos casos, eles estão relacionados com o exercício dos poderes da própria instituição. Se uma instituição não tem poderes de concessão de títulos diretamente, a avaliação deverá considerar o exercício de poderes delegados através de uma validação ou outro acordo de cooperação. A avaliação deverá averiguar:

- procedimentos para aprovação, acompanhamento e avaliação dos programas acadêmicos;
- procedimentos para agir em consequência de resultados obtidos por examinadores externos, avaliações por áreas, e outros escrutínios externos;
- gerenciamento global dos processos de avaliação de desempenho;
- gerenciamento global de qualquer sistema de créditos; e
- gerenciamento de acordos de cooperação com outras instituições.

• O Código de Práticas e o quadro de qualificações

100. Há importantes pontos de referência para a avaliação institucional no *Código de Práticas* (v. Parte 1, parágrafos 9 e 10) e no Quadro de Qualificações (Parte 1, parágrafos 32 e 33).

101. As instituições deverão ter em andamento os meios necessários para atender às expectativas contidas nos preceitos de todas as seções do *Código*. A avaliação institucional focalizará as se-

ções que tratam diretamente das responsabilidades institucionais pela qualidade e pelos *standards* do ensino oferecido, a saber:

- aprovação, acompanhamento e avaliação do programa;
- avaliação do desempenho dos alunos;
- exames externos; e
- ensino ministrado em regime de cooperação.

102. No transcurso da avaliação, podem ser feitas perguntas a respeito de outras seções do *Código*. É mais provável que isto aconteça se houver informações, resultantes de avaliações de área ou outras fontes, sugerindo que pode haver dificuldades ou insuficiências nessas áreas.

103. Ao avaliar até que ponto a instituição acatou os preceitos do *Código de Práticas*, o importante é o efeito pretendido do preceito, e não algum meio especial para consegui-lo. Em certos casos, as equipes podem querer discutir por que uma instituição decidiu não seguir a orientação dada numa seção do *Código*, mas não devem criticar a instituição por isso, se o efeito pretendido do *Código* estiver sendo obtido por outros meios.

• O perfil institucional

104. A Agência manterá um perfil dinâmico de cada instituição. Nele estarão contidas as conclusões da mais recente avaliação feita pela Agência em cada área, a partir da última avaliação institucional, e a partir de qualquer avaliação em separado de ensino ministrado em cooperação. Este perfil fornecerá muitas das evidências necessárias para a avaliação institucional.

105. O perfil e os relatórios nos quais está baseado dão às equipes de avaliação institucional:

- exemplos de implementação de procedimentos institucionais de garantia de qualidade;
- exemplos de acatamento dos preceitos do *Código de Práticas*;
- tendências das práticas de garantia de qualidade;
- possíveis áreas problemáticas a se submeterem ao exame especial em nível institucional; e
- exemplos de boas práticas inovadoras de garantia de qualidade.

106. A avaliação institucional proverá um sumário e uma renovação do perfil institucional. A apresentação de relatório sobre o grau da confiança que pode ser atribuído ao gerenciamento de uma instituição sobre seus próprios *standards* e qualidade será um fator da maior importância para se determinar a intensidade do exame apropriado às avaliações por área.

107. Até que a instituição tenha realizado uma avaliação institucional, empregando o método descrito neste Manual, a Agência utilizará um perfil inicial (v. Parte 1, parágrafo 20 a 23, e o Anexo B) nas reuniões com as instituições, sobre a intensidade do escrutínio que cabe executar.

• Eventos da avaliação

I. Avaliação principal

108. Uma vez, em cada ciclo de seis anos, uma equipe de avaliação visitará cada instituição. O objetivo da visita de avaliação é obter discernimento e entender como a instituição está gerenciando a qualidade da oferta de ensino e os *standards* acadêmicos de sua titulação. Ela dura tão-somente o tempo necessário para que a equipe de avaliação colete suficientes evidências confiáveis sobre as quais possa basear seu relatório. Ao decidir a duração da visita, devem ser levados em conta o perfil

institucional e a auto-avaliação da instituição. O mais comum é uma visita durar de dois a três dias, mas em circunstâncias excepcionais (p. ex.: no caso de uma organização especialmente grande ou complexa, ou uma que não tenha se apresentado de maneira muito eficaz em sua auto-avaliação) pode demorar mais. Igualmente, numa instituição pequena com uma auto-avaliação bem apresentada e um número limitado de ofertas, pode não ser necessário que a visita dure mais do que um dia.

109. Durante a visita, a equipe deverá:

- testar e verificar (tanto quanto possível) os juízos emitidos na auto-avaliação;
- avaliar junto com a instituição qualquer ponto preocupante específico surgido das avaliações por área ou do ensino ministrado em cooperação; e
- coletar evidências e comprovantes adicionais que lhe permitam formar uma opinião sobre a eficiência e a eficácia das providências tomadas pela instituição para o gerenciamento global da qualidade e dos *standards*, e de sua função como outorgante de títulos.

II. Aprovação provisória

110. Todo ano, a Agência discutirá com cada instituição o modelo da avaliação das áreas que vão ser avaliadas no ano seguinte (v. Parte 1, parágrafo 55). Três anos após a última avaliação institucional completa, esta discussão será ampliada para conhecer de maneira mais ampla o desempenho da instituição na manutenção, desenvolvimento e aprimoramento de seus *standards* e da qualidade do ensino oferecido.

111. O objetivo dessa discussão será efetuar uma apreciação provisória do perfil institucional em geral, à luz das conclusões das avaliações por área e eventuais avaliações de ensino, ministrado em regime de cooperação, que tenham ocorrido nos últimos três anos. Deve-se prestar atenção especial às ações adotadas em resposta aos resultados apurados pelas avaliações por área e aos pontos de ação sugeridos pela avaliação institucional anterior.

112. A apreciação provisória é uma oportunidade para:

- avaliar o progresso no tratamento dos pontos de ação da avaliação institucional anterior, e verificar se a ação adotada pela instituição autoriza agora a concessão de um grau diferente de confiança em seus sistemas;
- verificar se há problemas recorrentes resultantes de avaliações de áreas que exijam atenção especial em futuras avaliações por área; e
- verificar as tendências gerais das avaliações por área, as ações adotadas para tratar das questões nelas identificadas e o impacto que tais questões poderão ter na intensidade das avaliações futuras.

113. A apreciação provisória será conduzida, normalmente, pelo funcionário da Agência que estiver também conduzindo as discussões com a instituição sobre o modelo de avaliação por área do ano seguinte. Será adotada a forma de discussão estruturada, no dia da reunião sobre a futura avaliação por área, com um ou dois membros *senior* da instituição responsável pela qualidade e os *standards*. Essa ocasião geralmente não exige a preparação de uma auto-avaliação, ou qualquer outra documentação especial. Não haverá publicação de relatório, mas será mantida uma Nota de Acordo sobre as questões discutidas.

114. Se as avaliações por área tiverem revelado um conjunto de dificuldades, a apreciação provisória poderá ser utilizada de maneira mais formal para cuidar da questão. Neste caso, a discussão pode envolver um ou mais avaliadores acadêmicos, bem como uma pessoa do quadro da Agência. A institui-

ção pode ser convidada a apresentar um comentário por escrito, sobre as ações executadas para resolver essas dificuldades. À luz da apreciação, a Agência poderá propor uma avaliação mais profunda das ações para solucionar o problema, ou pode antecipar a data da avaliação institucional principal.

III. Atividades de cooperação

115. A atividade de cooperação é definida como um acordo de colaboração ou parceria com outra instituição ou organização, envolvendo a oferta de programas de estudo e a concessão de títulos e qualificações. Os acordos que exigem o endosso implícito ou explícito da instituição a serviços de terceiros também estão incluídos nesta definição, quer o uso desses serviços seja uma condição para a inscrição em curso ou candidatura a título da instituição, ou não.

116. O objetivo da avaliação das atividades de cooperação é determinar até que ponto uma instituição está:

- garantindo a qualidade dos programas oferecidos por, ou em associação com, uma organização parceira na titulação própria da instituição; e
- garantindo que os *standards* acadêmicos da titulação obtida pelo estudo com organizações parceiras sejam os mesmos que os aplicados no interior da própria instituição.

117. A administração feita por uma instituição, de suas atividades de cooperação, está incluída nos tópicos a serem abordados pela avaliação principal. Quando essa atividade puder ser avaliada de maneira eficaz apenas pela avaliação principal, isso será feito. Há duas circunstâncias nas quais parte ou o total da oferta da instituição em regime de cooperação podem ser avaliados em separado.

118. Primeiro: a oferta pode ser demasiadamente substancial em volume, variada em tipo, ou envolver um número grande demais de parceiros, para que a avaliação principal faça justiça a ela. Nestas circunstâncias, a Agência pode propor uma avaliação em separado, que permita a realização de um julgamento confiável.

119. Segundo: por razões de custo-benefício, a Agência realiza avaliações de acordos de cooperação internacional país por país. A Agência pode sugerir a inclusão de parte ou do total das atividades de cooperação com um determinado país nessas avaliações. Orientações específicas sobre a realização de avaliações de ensino ministrado no exterior podem ser obtidas com a Agência.

• Documento de auto-avaliação

120. O ponto de partida para a avaliação principal será um documento de auto-avaliação. O mesmo deverá conter a análise feita pela instituição do grau de eficiência do gerenciamento da qualidade de seus programas e dos *standards* de sua titulação, e de como atende às expectativas dos preceitos relevantes do *Código de Práticas*. Orientações para a elaboração de um documento de auto-avaliação encontram-se no Anexo L.

• Relatórios

121. A avaliação institucional produzirá um relatório publicado, uma vez a cada ciclo de seis anos, em seguida à avaliação principal, sobre a eficiência dos sistemas de uma instituição no gerenciamento da qualidade de sua oferta, os *standards* de sua titulação e a segurança de suas atividades como outorgante de títulos. O relatório deve ser em estilo narrativo e identificar tanto as boas práticas quanto os pontos que a Agência julgar necessitarem de ações para melhoramento.

122. Os pontos de ação serão classificados como “essenciais”, “aconselháveis”, ou “desejáveis”, com base no seguinte:

- essenciais – questões que estão atualmente pondo em risco os *standards* e/ou a qualidade acadêmica, exigindo uma ação corretiva urgente;
- aconselháveis – questões que têm potencial para pôr em risco os *standards* e/ou a qualidade acadêmica, exigindo ações preventivas ou ações corretivas menos urgentes; e
- desejáveis – questões que podem vir a melhorar a qualidade e/ou garantir mais os *standards* acadêmicos.

No caso de haver algum ponto de ação classificado como “essencial”, a Agência geralmente solicita da instituição um relato das ações adotadas para resolver a questão, 12 meses após a publicação do relatório.

123. Os relatórios deverão conter, também, uma declaração do grau de confiança que a Agência considera razoável depositar na continuidade das medidas da instituição para a garantia da qualidade. Normalmente, tais declarações são relacionadas com as medidas globais existentes na instituição. Pode ser feita uma declaração em separado, com relação aos acordos de cooperação, e globalmente, como resultado de uma avaliação do ensino oferecido nesse regime. Em geral, uma declaração de confiança sobre uma oferta, em cooperação internacional, não é feita em função da avaliação das parcerias em um único país, caso a instituição tenha parcerias em mais de um país.

124. Uma declaração, no sentido de que não se pode depositar confiança nas medidas tomadas pela instituição para o gerenciamento da qualidade e dos *standards*, deve ser um acontecimento raro. Tal declaração possivelmente resultaria da existência de várias questões que exijam ação “essencial”, cujo efeito combinado seria tornar sem efeito as medidas para a garantia da qualidade, em geral.

125. Uma declaração, no sentido de que se pode depositar confiança limitada nas medidas tomadas pela instituição para o gerenciamento da qualidade e dos *standards*, normalmente será feita se houver um ou um pequeno número de questões que exijam ação “essencial” e estiver bem claro que as deficiências poderão ser rapidamente corrigidas. Uma declaração dessas pode também resultar, caso não haja nenhum ponto de ação “essencial”, mas um grande número de questões em que a ação for “aconselhável”. O julgamento vai depender da natureza e do peso dos pontos de ação “aconselháveis”.

126. Em todos os outros casos será feita uma declaração no sentido de que se pode depositar confiança global nos sistemas institucionais de garantia de qualidade. O termo “confiança global” não quer necessariamente dizer que não existam questões passíveis de melhorias; mas pontos fracos de pouca monta apenas não devem colocar a instituição numa categoria mais baixa. A redação do relatório vai discutir os pontos fortes e fracos e também identificar os aspectos exemplares das medidas adotadas.

127. Para ser considerado “exemplar”, um aspecto deve:

- representar a melhor prática, liderando o setor;
- merecer ser divulgado e emulado por outras instituições com missões comparáveis; e
- dar uma contribuição significativa para o sucesso do total de medidas da instituição para assegurar qualidade e *standards*.

As características dos aspectos exemplares, por sua própria natureza, variam de uma instituição para outra, mas tais aspectos devem ser comparáveis em peso e importância, em termos gerais.

128. Mais informações sobre os relatórios no Anexo M.

ANEXO A – AVALIADORES ACADÊMICOS

INTRODUÇÃO

1. A Agência tem uma política de oportunidades iguais. Os candidatos são analisados com base em sua capacidade de atender às especificações abaixo delineadas. A Agência analisa o desempenho de todos os avaliadores, utilizando informações das visitas para avaliação.

2. Há três tipos de avaliadores acadêmicos que a Agência utiliza:

- avaliadores especialistas na área, com experiência recente de ensino na disciplina em questão, ou experiência relevante de prática profissional ou ocupacional;
- coordenadores de avaliação, que dirigem as equipes de avaliação por área e têm ampla experiência em garantia de qualidade e aprovação de cursos/programas no ensino superior, geralmente adquirida no trabalho com esses procedimentos em mais de uma disciplina; e
- avaliadores institucionais, que detêm, ou detiveram recentemente, cargos *senior* na administração de instituições de ensino superior.

QUALIDADES EXIGIDAS DE TODOS OS AVALIADORES

3. Um avaliador eficiente deve ter as seguintes qualidades:

- comprometimento demonstrável para com os princípios da garantia de qualidade no ensino superior;
- natureza inquiridora e cética;
- poderes de análise e sólido julgamento;
- autoridade pessoal e presença, unidas à habilidade de agir como um membro efetivo de equipe;
- notável competência na administração do tempo, incluindo experiência na presidência de reuniões;
- habilidade de emitir pareceres adequados, no contexto de instituições complexas diferentes de suas próprias;
- experiência de organização e gerenciamento, principalmente com relação a questões de ensino e aprendizagem; e
- alto padrão de comunicação oral e escrita, preferivelmente com experiência de redigir relatórios formais dentro de prazos predeterminados.

4. Ademais, espera-se que os avaliadores tenham claro conhecimento e entendimento de todo o processo avaliativo da Agência, razoável conhecimento de todas as partes publicadas do *Código de Práticas* e um conhecimento prático detalhado das partes do *Código* que são objeto de consulta regular nas avaliações.

RECRUTAMENTO, TREINAMENTO E PAPEL DOS AVALIADORES ESPECIALISTAS DE ÁREA

5. Os avaliadores especialistas de área são recrutados pela Agência entre indivíduos indicados por instituições ou outras organizações e entre indivíduos que respondem a anúncios publicados. A

Agência prefere recrutar avaliadores que estejam disponíveis durante todo o período da avaliação, mas pode também considerar um envolvimento mais curto, em certas circunstâncias. Os avaliadores são recrutados e treinados a fim de se garantir que sejam capazes de desempenhar seus deveres de maneira eficaz. Em especial, os avaliadores especialistas de área que trabalham numa avaliação devem:

- possuir os conhecimentos e as competências detalhados mais abaixo;
- ter concluído com sucesso o programa de treinamento da Agência;
- garantir que estarão disponíveis por todo o período da avaliação para a qual tiverem sido selecionados; e
- normalmente, estar disponíveis para até três avaliações por ano.

6. O treinamento dos avaliadores é efetuado em nome da Agência, em cursos/programas presenciais de dois dias. A Agência paga todas as despesas de viagem e estada que os avaliadores fizerem, de acordo com as determinações sobre viagens e subsídios constantes de publicação. Não serão pagos subsídios aos avaliadores pela participação nos cursos/programas de treinamento.

7. A Agência publica um catálogo de avaliadores especialistas de área e o coloca à disposição de todas as instituições. O objetivo básico do catálogo é mostrar a cada avaliador as principais áreas de ensino e aprendizagem às quais está habilitado a avaliar. Para este fim, a Agência utiliza o *Joint Academic Coding System (JACS)* criado por Hesa e Ucas para uso dessas duas organizações a partir de 2002. Dentro do possível, a Agência garante que a experiência e a especialização combinadas dos avaliadores constantes de seu catálogo reflitam toda a gama do ensino oferecido no setor de educação superior.

8. O objetivo fundamental do trabalho do avaliador especialista de área é contribuir para a manutenção e o aprimoramento dos *standards* no ensino superior, informando à Agência os *standards* e a qualidade dos programas acadêmicos escrutinados durante as avaliações por área. Espera-se que os avaliadores especialistas de área combinem seus horários de atividade com o coordenador da avaliação, a fim de dar a máxima contribuição para a avaliação. As responsabilidades do avaliador compreendem:

- ler e analisar a auto-avaliação elaborada pela instituição e qualquer outra documentação enviada antes de uma avaliação;
- participar de visitas ao provedor da área, a fim de coletar, socializar, testar e verificar as evidências;
- emitir pareceres sobre os *standards* acadêmicos atingidos e a qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas; e
- contribuir para a compilação do relatório da avaliação e fazer comentários sobre o mesmo.

A Agência procura fazer com que não só a experiência individual dos avaliadores seja relevante para as avaliações de que participam, mas, também, que, com o passar do tempo, cada avaliador trabalhe em várias equipes, escrutinando uma gama variada de instituições.

9. Os especialistas de área examinam e avaliam a auto-avaliação apresentada para a área, dando especial ênfase aos conteúdos curriculares e sua adequação para que sejam alcançados os resultados do curso ou programa.

10. Os especialistas de área examinam e avaliam os processos de avaliação de desempenho criados para os cursos/programas e determinam se são adequados para avaliar os resultados dos programas conforme consta das especificações dos mesmos.

11. Os especialistas de área julgam os *standards* globais das áreas e os procedimentos referentes à sua manutenção e ao seu aprimoramento.

12. Os especialistas de área examinam e avaliam o rendimento global dos alunos, inclusive: a progressão para o mercado de trabalho; a contribuição dada ao bom rendimento pela qualidade do ensino; as oportunidades de aprendizagem; o apoio acadêmico, com o fim de garantir a efetiva progressão dos alunos; e os recursos de aprendizagem e sua utilização (inclusive recursos humanos).

13. Finalmente, os especialistas de área contribuem para a compilação de um relatório para a Agência. Espera-se que cada especialista de área prepare material para as diversas seções do relatório e pode-se esperar que participe da redação.

CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS EXIGIDOS DOS AVALIADORES ESPECIALISTAS DE ÁREA

14. Para desempenhar o papel delineado acima, em cada avaliação os especialistas de área deverão demonstrar:

Experiência, conhecimento e compreensão do ensino superior

- pelo menos cinco anos de experiência ministrando ensino e aprendizagem em nível superior ou, no caso de avaliadores provenientes da indústria ou das profissões, familiaridade com o ensino e a aprendizagem na educação superior;
- familiaridade com estratégias de apoio acadêmico e as funções das tutorias acadêmicas;
- experiência em realizar exames (e, de preferência, exames externos); e
- conhecimento dos processos de garantia de qualidade empregados pelas instituições que ministram cursos/programas de nível superior.

Conhecimentos e compreensão na área

- conhecimento das informações de *benchmark* produzidas para cursos/programas na área relevante;
- familiaridade com a matéria na auto-avaliação e nas especificações de cursos/programas elaborados para a área;
- familiaridade com programas e *standards* de titulações comparáveis de outras instituições;
- compreensão dos relatórios de examinadores externos e da documentação interna;
- compreensão dos requisitos para ingresso nos programas e habilidade para interpretar as estatísticas de progressão para cada estágio dos programas, inclusive taxas de abandono, transferência e repetência;
- compreensão dos objetivos de aprendizagem do programa; e
- familiaridade com os dados de destino e as estatísticas de emprego.

Competências

- habilidade para realizar reuniões e entrevistas com o corpo docente;
- habilidade para realizar reuniões com vários grupos de alunos, atuais e antigos;
- habilidade para redigir de maneira sucinta e coerente;
- habilidade para cumprir cronogramas e prazos rígidos; e
- habilidade para trabalhar de maneira eficiente como membro de uma equipe.

RECRUTAMENTO, TREINAMENTO E PAPEL DOS COORDENADORES DE AVALIAÇÃO

15. Os coordenadores de avaliação são também recrutados entre indivíduos indicados por instituições ou outras organizações, e indivíduos que responderam a anúncios. Podem ser oriundos de instituições ou consultorias independentes. Todos devem possuir ampla experiência em ensino superior e em garantia de *standards* e de qualidade. Espera-se que se desincumbam de vários deveres, sendo suas maiores responsabilidades administrar as avaliações e redigir os relatórios. Poderão surgir também oportunidades para contribuir em outras atividades, tais como editar relatórios, treinar avaliadores especialistas de área e produzir relatórios globais sobre a área.

16. Pela relativa complexidade do papel desempenhado pelo coordenador da avaliação, os indivíduos recrutados serão submetidos a um processo de introdução e treinamento mais longo do que o dos avaliadores especialistas de área. A introdução ao método de avaliação constará de frequência e participação em pelo menos um curso de treinamento de especialistas de área, e também a frequência a *workshops* e conferências organizadas pela Agência. Esta pagará todas as despesas de viagem e estada que os coordenadores de avaliação fizerem durante o período de introdução e treinamento, de acordo com as determinações sobre viagens e subsídios constantes de publicação. Será paga uma gratificação aos coordenadores de avaliação pela introdução e o treinamento.

17. Os coordenadores de avaliação normalmente devem estar disponíveis para gerenciar até oito avaliações por ano. As avaliações ocorrem durante todo o ano acadêmico e sua extensão varia. Os coordenadores de avaliação precisarão organizar seu tempo e chegar a um acordo com a equipe de avaliadores sobre o modelo das atividades de avaliação, a fim de garantir o uso eficiente do tempo disponível.

18. Todas as avaliações de área consistem de quatro atividades principais:

- preparação para a avaliação da área;
- visitas ao provedor da área;
- análise das evidências documentais; e
- redação de relatório.

O coordenador da avaliação é responsável por manter uma visão global do escopo e do equilíbrio destas atividades, e por ajudar os avaliadores especialistas da área a alocar seu tempo de maneira eficaz. Para atingir um equilíbrio adequado entre as várias atividades, é necessário planejar com antecedência e coordenar, durante todo o processo, a avaliação. Acima de tudo, é preciso dar condições à equipe para criar uma sólida base de evidências sobre a qual os julgamentos possam ser feitos.

CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS EXIGIDOS DOS COORDENADORES DE AVALIAÇÃO

19. Para o desempenho de seu papel, os coordenadores de avaliação precisarão demonstrar:

Conhecimento e compreensão do ensino superior

- conhecimento recente e compreensão das questões atuais;
- conhecimento dos métodos de ensino e dos currículos atuais;
- conhecimento e compreensão da garantia de *standards* e de qualidade; e
- experiência de fazer contatos com a cúpula da administração e com docentes/funcionários de outros níveis.

Competências

- habilidade para administrar pequenas equipes (com experiência no ensino superior ou na indústria);
- habilidade para trabalhar dentro de cronogramas apertados e cumprir prazos rigorosos;
- habilidade para dirigir uma equipe de especialistas;
- habilidade para se comunicar eficientemente na interação direta, face a face;
- habilidade para produzir a tempo relatórios claros e sucintos; e
- experiência em processamento de palavras.

20. As qualidades essenciais delineadas acima podem ser reforçadas por experiência num espectro amplo de ensino em nível superior e por experiência no credenciamento de cursos/programas por entidades profissionais ou estatutárias, em fatos relacionados com a aprovação e validação de programas, em auditorias de qualidade, na avaliação de desempenho de qualidade/avaliação por área, ou na inspeção educacional.

RECRUTAMENTO, TREINAMENTO E PAPEL DOS AVALIADORES INSTITUCIONAIS

21. Os avaliadores institucionais são selecionados dentre os candidatos indicados pelas instituições e também dentre os auto-indicados.

22. Os avaliadores são nomeados por um período de três anos e podem ser convidados a continuar por novo período. Durante o período da nomeação, os avaliadores podem ser solicitados a empreender atividades em até nove avaliações. Não se pretenderá que algum avaliador participe de mais de três avaliações num mesmo ano, mas a Agência não pode garantir a oferta de um número certo de avaliações durante o período de três anos da nomeação.

23. Um programa de treinamento é proporcionado pela Agência, o qual inclui a oportunidade de observar parte de uma avaliação em andamento. A Agência paga todas as despesas de viagem e estada feitas pelos avaliadores, dentro das determinações sobre viagens e subsistência, constantes de publicação. Não paga gratificações aos avaliadores por sua participação em programas de treinamento.

24. As responsabilidades dos avaliadores incluem:

- ler e analisar as auto-avaliações preparadas pelas instituições e qualquer outra documentação encaminhada antes da avaliação;
- participar de reuniões de orientação;
- participar de visitas às instituições, para coleta, socialização, testagem e verificação de evidências;
- emitir juízos sobre o gerenciamento dos *standards* e da qualidade acadêmica por parte das instituições;
- contribuir para a compilação do relatório da avaliação e fazer comentários; e
- participar de reuniões para orientação e treinamento.

CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS EXIGIDOS DOS AVALIADORES INSTITUCIONAIS

25. A Agência realiza a seleção com a intenção de garantir que os avaliadores:

- estejam bem informados sobre as instituições de ensino superior;
- tenham ampla experiência de administração acadêmica e garantia de qualidade;

- consigam assimilar prontamente grande volume de informações díspares;
- consigam analisar e fazer julgamentos confiáveis sobre providências e medidas complexas;
- consigam manter discussões de alto nível sobre abordagens estratégicas e operacionais; e
- tenham credibilidade pessoal junto aos administradores *senior* e aos dirigentes das instituições de ensino superior.

SECRETÁRIOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

26. Algumas avaliações poderão exigir um apoio administrativo especial, que pode ser dado por um secretário de avaliação. Um secretário de avaliação típico é um administrador institucional com experiência de pelo menos três anos na gestão acadêmica, inclusive em apoio a comitês. As indicações de pessoas dispostas a trabalhar como secretários de avaliação são solicitadas, de tempos em tempos, aos chefes da administração das instituições de ensino superior. Dar apoio a uma atividade de avaliação como secretário é geralmente considerada uma valiosa oportunidade para desenvolvimento profissional.

ANEXO B – PERFIS INICIAIS

CONSTRUINDO UM PERFIL

1. O elemento "avaliação institucional", dentro de uma avaliação acadêmica, juntamente com os resultados cumulativos da avaliação por área, fornece as informações sobre os sistemas institucionais de garantia de qualidade necessários para se discutir e acordar a intensidade do exame adequado à avaliação por área. Onde ainda não tiver havido uma avaliação institucional dentro do método integrado, a Agência lançará mão de informações já existentes para construir perfis iniciais, a serem usados como ponto de partida nas discussões com as instituições.

2. A Agência preparará um perfil de cada instituição de educação superior, com duas mil palavras, baseado na análise das informações contidas em relatórios de auditorias acadêmicas, relatórios de auditorias de cooperação e relatórios de avaliações por áreas/avaliações de desempenho da qualidade do ensino. No caso de instituições, tais como as FE, sobre as quais não existem relatórios de auditoria da qualidade, não serão elaborados perfis e as discussões sobre a intensidade das análises e avaliações serão baseadas principalmente no relatório anterior da avaliação por área/avaliação da qualidade do ensino.

3. Para construir um perfil, a Agência:

- examina os relatórios de auditorias e os de cooperação (se estiverem disponíveis) para preparar uma introdução ao perfil, resumindo o *background* institucional, as características gerais e a missão. Deve ser prestada especial atenção à listagem de pontos fortes e fracos que têm sido uma constante nas seções finais dos relatórios de auditoria publicados a partir de 1995. Será elaborado um sumário, com até 500 palavras, descrevendo as características gerais e a missão;
- examina os dados resumidos de avaliações de qualidade de desempenho e de avaliações por área, a fim de identificar aspectos especiais, pontos fortes e fracos mais óbvios e tendências gerais dentre uma variedade de áreas, mais ampla possível. Num resumo, com até 250 palavras, serão identificadas as características institucionais especiais e sintetizados os resultados globais;
- examina os relatórios por área de 1995 em diante, a fim de identificar pontos fortes e fracos relatados pelos avaliadores especialistas de área. Um resumo, com até 1.250 palavras, deverá avaliar as evidências e comprovantes relacionados com:
 - os currículos, seu desenho e conteúdo;
 - aprendizado dos alunos, avaliação de desempenho e rendimento dos alunos, inclusive a progressão para estudos mais avançados e empregos;
 - ensino e aprendizagem;
 - progressão dos alunos, inclusive o apoio acadêmico; e
 - recursos de aprendizagem, incluindo o corpo docente.

UTILIZANDO UM PERFIL

4. As pesquisas sobre "abrangência e preferências" são utilizadas para determinar a amplitude e complexidade das áreas oferecidas pelas instituições, individualmente. Quando estas tiverem sido

completadas, a Agência inicia suas discussões com as instituições, a fim de chegar a um acordo sobre a intensidade do exame cabível para cada avaliação de área.

5. Os perfis iniciais são socializados com a respectiva instituição, mas não são publicados de maneira mais ampla. As informações sobre as quais eles se baseiam são de períodos diferentes; isto será levado em consideração por ocasião da construção do perfil e da discussão com as instituições sobre a intensidade da avaliação.

6. Cada avaliação de área será examinada em separado com a finalidade de determinar a intensidade dos processos de análise. Será dada atenção tanto às informações específicas sobre o ensino ministrado, quanto ao registro total do gerenciamento de qualidade e *standards* pela instituição. Os pontos fortes e fracos do ensino ministrado serão identificados, a fim de orientar as equipes de avaliação para as questões nas quais poderão se concentrar durante a avaliação. Os avaliadores poderão utilizar relatórios anteriores da área, para os auxiliarem nisto, mas precisam levar em conta a atualidade das informações disponíveis e a opinião da instituição sobre seus pontos fortes e suas fraquezas. Não havendo acordo sobre a intensidade da avaliação que seria adequada, a decisão da Agência será final.

7. As discussões sobre a intensidade dos processos de avaliação dão oportunidade às instituições de chamar atenção para mudanças ocorridas depois da última avaliação de alguma área e, principalmente, para as providências que possam ter sido tomadas para corrigir quaisquer deficiências identificadas. O resultado das reuniões deve ser um acordo sobre os aspectos que devam receber atenção especial durante as avaliações e os aspectos em que parece ser possível confiar mais em evidências indiretas.

8. O acordo inicial a que se chegar será reexaminado após a análise da auto-avaliação pelos avaliadores e novamente, se necessário, durante a própria avaliação. Se uma equipe de avaliadores julgar que o trabalho exige mais ou menos tempo do que o combinado, o assunto será encaminhado à Agência e discutido com a instituição.

ANEXO C – LINHAS GERAIS PARA A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO POR ÁREA

INTRODUÇÃO

1. Um documento de auto-avaliação é uma declaração que demonstra que um provedor de área avaliou o seguinte, de maneira construtivamente autocrítica:

- adequação dos *standards* estabelecidos para seus programas;
- eficácia do currículo para ministrar os resultados pretendidos dos programas;
- eficácia da avaliação de desempenho para medir o atendimento dos resultados pretendidos;
- até que ponto os *standards* e resultados pretendidos são alcançados pelos estudantes; e
- qualidade das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

2. Uma auto-avaliação deve discutir tanto os pontos fortes como os fracos do ensino ministrado, na opinião do provedor. O documento dá uma oportunidade para o provedor demonstrar como os pontos fortes da oferta identificados em avaliações anteriores por área ou eventos relacionados a credenciamento, foram acrescidos, e de que maneira os pontos fracos identificados foram abordados. Onde as fraquezas continuarem, deve ser feito um sumário dos planos para seu tratamento. Os avaliadores concederão créditos por planos remediais que forem adequados ao tratamento de qualquer ponto fraco reconhecido.

3. Estas orientações foram preparadas para auxiliar as instituições na preparação dos documentos de auto-avaliação. Não são prescritivas, nem exaustivas. Os avaliadores acadêmicos utilizarão documentos de auto-avaliação de qualquer forma razoável, desde que contenham as informações de que os avaliadores necessitam para planejar e realizar as avaliações.

4. Constam da avaliação acadêmica a testagem e a verificação das declarações feitas nos documentos de auto-avaliação, para chegar assim ao julgamento dos *standards* e da qualidade. Este processo coloca o documento de auto-avaliação bem no centro da avaliação. Um documento reflexivo, de muito boa qualidade, que se baseia em procedimentos sólidos de avaliação interna, possivelmente conduzirá a uma avaliação que cause um mínimo de ônus à instituição. Um documento inadequado, mal organizado e mais descritivo do que avaliativo deixará os avaliadores na necessidade de coletar por sua própria conta uma proporção muito maior das evidências de que irão precisar para formar seus juízos, resultando numa avaliação que pode ser mais pesada para a instituição.

5. Os documentos de auto-avaliação devem começar por uma declaração curta sobre a abrangência da oferta que está sendo avaliada. Devem ser anexadas as especificações do programa ou curso (v. Anexo D). Material concreto apresentado nas especificações do programa não precisa ser repetido no documento.

6. A abordagem à preparação e apresentação do documento de auto-avaliação deve ser flexível, a fim de poder englobar toda a abrangência e possível complexidade da oferta. Por exemplo, algumas áreas podem muito bem conter um número muito grande de programas; alguns "programas" podem compreender esquemas modulares complexos; algumas áreas podem ser agregadas para fins de avaliação.

7. Nos casos em que grande número de programas estão incluídos sob o título de uma área, ou em que uma categoria de áreas contém mais do que uma disciplina individual, pode ser conveniente avaliar os programas individuais ou grupos de programas inter-relacionados separadamente. Quando isto é feito, a estrutura genérica apresentada abaixo ainda pode ser empregada, mas as auto-avaliações devem ser apresentadas na forma de um pacote coerente. Assim, numa área como engenharia, com grande número de subáreas, uma instituição pode querer apresentar auto-avaliações em separado para cada disciplina, com uma introdução dando uma breve visão geral da abordagem da instituição àquela área como um todo.

8. Nos casos em que o ensino for oferecido dentro de um quadro multidisciplinar mais amplo, as informações gerais sobre o quadro e as "rotas" principais no interior de qualquer estrutura modular devem ser anexadas à auto-avaliação. Uma instituição pode preferir indicar um grupo de áreas para serem avaliadas em conjunto, se elas estiverem unidas por opções ou "rotas" existentes dentro de uma estrutura modular. Neste caso, pode ser apropriado fazer uma apresentação introdutória com uma visão geral da abordagem à oferta como um todo.

9. Os documentos de auto-avaliação devem ser estruturados a fim de cobrir:

A Objetivos gerais da oferta

B. Avaliação da oferta na área:

I. resultados da aprendizagem;

II. currículos e avaliação de desempenho;

III. qualidade das oportunidades de aprendizagem;

IV. manutenção e aprimoramento de *standards* e de qualidade; e devem ter como anexos:

C. Informações concretas sobre a oferta na área:

I. uma especificação de programa para cada programa na área que está sendo analisada; e

II. qualquer informação a respeito de estruturas modulares relevantes ou acordos de cooperação.

10. Ao redigirem seus documentos de auto-avaliação, as instituições podem procurar ajuda:

- nos preceitos constantes das seções do *Código de Práticas* diretamente relacionadas com qualidade e *standards*; e
- "dicas" e questões para avaliadores acadêmicos no *aide-mémoire* do Anexo E.

OBJETIVOS GERAIS DA OFERTA

11. É preciso haver uma clara declaração de objetivos gerais da oferta da área. Ela deverá ser usada pelos avaliadores, para verificar se a oferta cumpriu suas finalidades mais amplas. A declaração de objetivos será reproduzida no início do relatório de avaliação da área. Os objetivos gerais devem refletir a missão especial da instituição e poderão inserir o estudo de uma disciplina em contextos como:

- permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de aprender;
- atender a necessidades internacionais, nacionais, regionais ou locais;
- preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou a continuação dos estudos; e
- ampliar o acesso ao ensino superior.

12. As declarações de objetivos devem ser sucintas e transmitir claramente os parâmetros da oferta na área. Podem ser apresentadas na forma de declarações narrativas, questões pontuais, ou uma mistura de ambos. Não devem exceder 500 palavras.

AVALIAÇÃO DA OFERTA NA ÁREA

13. Essa verificação deve indicar onde foram encontradas as evidências para comprovação, p. ex. no seio de outra documentação institucional. Essas referências ajudam os avaliadores a coletar

evidências e evitam a necessidade de que material meramente descritivo seja incluído num documento de avaliação.

Resultados da aprendizagem

14. A primeira parte da avaliação deve tratar da compatibilidade dos resultados pretendidos da aprendizagem com os objetivos gerais da oferta, os documentos relevantes de *benchmark* na área e outros pontos externos de referência. A verificação deve discutir a eficácia das medidas adotadas para assegurar que professores e alunos tenham claro entendimento dos objetivos e resultados pretendidos dos programas.

Currículos e avaliação de desempenho

15. Os avaliadores devem verificar a eficácia do conteúdo e do *design* dos currículos para que sejam alcançados os resultados pretendidos dos programas. Questões específicas que poderão ser aprofundadas pelos avaliadores incluem:

- progressão acadêmica e intelectual no decorrer do currículo;
- adequação do conteúdo ao nível da titulação;
- inclusão de fatos recentes na área; e
- reflexão da melhor prática na pedagogia.

16. Os avaliadores devem verificar a eficácia da avaliação do rendimento dos alunos, ao medir o desempenho nos resultados pretendidos dos programas. Os avaliadores provavelmente terão interesse na eficácia da avaliação de desempenho ao:

- permitir aos alunos que demonstrem seu bom rendimento;
- fazer distinção entre diferentes categorias de desempenho; e
- promover a aprendizagem dos alunos (especialmente através da avaliação formativa do rendimento).

Qualidade das oportunidades de aprendizagem

17. Os avaliadores devem verificar a eficácia do ensino e da aprendizagem, com relação aos objetivos do programa e o conteúdo curricular. Pode interessar aos avaliadores conhecer:

- escopo e adequação dos métodos de ensino empregados;
- maneiras pelas quais a participação dos alunos é estimulada;
- qualidade dos materiais de ensino disponíveis;
- estratégias para desenvolvimento do corpo docente para aprimorar seu desempenho no ensino;
- eficácia do ensino em equipe; e
- carga de trabalho dos alunos.

18. Os avaliadores devem examinar a progressão dos alunos. Deve ser discutida a eficácia das estratégias de apoio acadêmico e até que ponto elas levam em conta a capacidade de absorção dos alunos com relação aos objetivos dos programas. Pode interessar aos avaliadores conhecer:

- recrutamento e introdução dos alunos;
- identificação de necessidades especiais de aprendizagem, e respectivas medidas;
- retorno (*feedback*) aos alunos sobre seu progresso;
- orientação e supervisão acadêmica em geral; e
- apoio de tutoria.

19. Os avaliadores devem verificar a adequação dos recursos de aprendizagem e a eficácia de sua utilização. De maneira especial, a avaliação deve demonstrar uma abordagem estratégica na ligação dos recursos/programas aos resultados pretendidos dos programas.

Manutenção e aprimoramento de *standards* e de qualidade

20. Deverá haver uma avaliação da eficácia das medidas tomadas para manter e aprimorar a qualidade e os *standards* do ensino ministrado. Os avaliadores deverão ter interesse especial na eficácia da verificação e do uso de dados quantitativos e do *feedback* qualitativo numa estratégia de aprimoramento e contínuo aperfeiçoamento.

21. Os dados quantitativos podem incluir:

- estatísticas sobre o rendimento dos alunos em todas as formas de avaliação somativa de desempenho;
- classificações dos títulos ou graus;
- qualificações para admissão;
- taxas de progressão e conclusão; e
- primeiros destinos no mercado de trabalho.

22. O *feedback* qualitativo pode incluir;

- *feedback* dos alunos;
- *feedback* dos docentes;
- relatórios de examinadores externos;
- opiniões de empregadores sobre ex-alunos formados que recrutaram;
- relatórios de credenciamento e acompanhamento elaborados por entidades profissionais ou estatutárias;
- anteriores avaliações por área; e
- comentários de revalidação interna.

23. A avaliação da oferta da área não deve exceder seis mil palavras.

ANEXOS

24. Deve ser anexada uma especificação de programa para cada curso ou programa coberto pela avaliação. Não são necessárias especificações de programas em separado para toda e qualquer possível "rota" dentro de uma estrutura modular. Para a concessão de títulos honoríficos ou combinações semelhantes de programas de estudo, uma pequena declaração do raciocínio que levou à combinação deverá acompanhar as especificações do programa para cada área.

25. Onde couber, devem também ser apresentadas breves explicações concretas sobre:

- estruturas curriculares, opções e "rotas" oferecidas na(s) área(s) em análise, incluindo detalhes de qualquer esquema modular que se aplique; e
- qualquer relacionamento com uma instituição colaboradora, por exemplo, se um programa for ministrado em conjunto, ou em franquia.

Cada explanação não deverá ultrapassar 500 palavras.

ANEXO D – ESPECIFICAÇÕES DE PROGRAMAS

O QUE SÃO ESPECIFICAÇÕES DE PROGRAMAS?

1. Numa especificação de programa uma equipe de docentes estabelece clara e concisamente:
 - os resultados pretendidos do programa em termos de aprendizagem;
 - os métodos de ensino e aprendizagem que permitam aos aprendizes atingir essas metas e os métodos de avaliação de rendimento empregados para demonstrar seus bons resultados; e
 - as relações entre o programa e seus elementos de estudo com o Quadro de Qualificações.

2. As especificações de programa fornecem informações para variados grupos de interessados, inclusive alunos, futuros alunos e empregadores. Promovem também um diálogo profissional no interior das equipes docentes e das comunidades da área, a respeito da maneira como esses resultados estão representados nos *standards*, de que modo as estratégias de ensino e avaliação de desempenho permitem que os resultados sejam alcançados e demonstrados.

3. As especificações de programas usam o termo "resultados" para explicar intenções de aprendizagem, e não o mais tradicional "metas e objetivos" porque o conceito de um resultado está mais intimamente ligado ao processo de aprendizagem e avaliação de rendimento.

APRENDIZAGEM BASEADA EM RESULTADOS

4. Reduzida à sua expressão mais simples, uma abordagem da aprendizagem, baseada em resultados, tem três componentes:

- uma declaração explícita da intenção da aprendizagem, expressa na forma de resultados que refletem objetivos e valores;
- o processo de permitir que os resultados sejam alcançados e demonstrados (currículo, ensino, aprendizagem, avaliação de desempenho e métodos de apoio); e
- os critérios de julgamento do bom rendimento dos resultados pretendidos.

5. As especificações dos programas incentivam o quadro acadêmico docente a identificar os resultados de seus programas e apresentá-los como afirmações concisas daquilo que um *aprendiz típico* terá aprendido se tiver cumprido os requisitos para aquela titulação. O processo de criação de uma especificação de programa também incentiva os docentes a pensar criticamente sobre a maneira de atingir os resultados. Isto exige uma análise sistemática e cuidadosa do currículo, dos métodos de ensino e da avaliação de desempenho.

6. As especificações de programa não podem explicar, por si mesmas, os *standards* (de rendimento ou desempenho) que os alunos deverão alcançar, coletiva ou individualmente, em diferentes etapas do programa. Algumas das maneiras de transmitir desempenho ou rendimento incluem:

- descritores de nível, descrevendo as características do aprendizado que se espera em cada etapa do programa;

- critérios de avaliação geral e específica do desempenho, que discriminam o rendimento diferenciado quando o trabalho dos alunos é avaliado;
- exemplos de avaliação de desempenho em trabalho de aluno, que incorporam os *standards* de aprendizagem que se estão buscando;
- boletins que fornecem um registro sucinto do aprendizado e do desempenho; e
- registros pessoais de aprendizado criados e mantidos pelos estudantes, que fornecem evidências e comentários sobre seu próprio aprendizado e desempenho.

O QUE AS ESPECIFICAÇÕES DE PROGRAMA DESCREVEM?

7. Ao elaborar uma especificação de programa, presume-se que um conjunto de resultados possa ser identificado com relação a qualquer currículo ou experiência de aprendizagem. Quanto maiores forem as oportunidades de escolha dentro do currículo, mais difícil pode ser definir os resultados com base em conhecimentos. Entretanto, outros tipos de resultados podem ser genéricos numa determinada área, a despeito do que é realmente estudado.

8. Nos casos em que um programa tiver sido planejado para integrar duas ou mais áreas, com resultados pretendidos que reflitam a natureza integrada do estudo, torna-se conveniente fazer uma especificação em separado do programa integrado. Nos casos em que os elementos da área forem combinados, como num programa conjunto de *Honours*, pode não ser necessária uma especificação do programa global em separado; deve haver, contudo, uma breve descrição do raciocínio que levou à combinação.

CONTEÚDO E FORMATO DAS INFORMAÇÕES

9. Todas as especificações de curso/programa devem incluir um conjunto de informações básicas que tornem implícitos os resultados pretendidos, em termos de conhecimentos e compreensão, competências e outros atributos. As especificações de programa podem incluir informações adicionais como, por exemplo, apoio à aprendizagem.

10. As instituições podem criar especificações de cursos/programas seguindo um gabarito, ou em forma de texto aberto. Uma série de modelos de gabaritos encontra-se à disposição na página da Agência na Internet.

DETERMINANDO OS RESULTADOS

11. A determinação dos resultados de um programa é uma importante responsabilidade da instituição, mas existem várias fontes de informação às quais os planejadores de currículos devem recorrer na elaboração de documentos básicos de resultados, tais como:

- políticas institucionais a respeito de, por exemplo, competências gerais de comunicação, alfabetização em letras e números, uso de tecnologia da informação, trabalho em equipe, competência no gerenciamento da carreira ou planejamento do desenvolvimento pessoal;
- documentos de *benchmark* da área, que representem expectativas gerais a respeito de *standards* para a concessão de qualificações num determinado nível, naquela área;
- informações prestadas por órgãos profissionais ou estatutários da área, sobre os conhecimentos e competências que devem possuir os que desejam obter uma qualificação profissional;
- informações sobre *standards* ocupacionais em campos nos quais isto for relevante; e
- descritores em nível institucional ou nacional.

12. As especificações de cursos/programas devem indicar os pontos de referência utilizados para a elaboração de um documento de resultados do programa.

13. Os avaliadores podem querer compreender de que maneira alguns documentos relevantes de *benchmark* na área foram utilizados como base para a especificação de cursos/programas. Entretanto, os resultados de um curso/programa devem ser determinados através de um processo deliberativo por parte da instituição, não devendo ser simplesmente copiados de um documento de *benchmark* da área. Ao contrário, o documento de *benchmark* deve ter o papel de um ponto de referência sobre o qual os resultados e processos da instituição possam ser avaliados e justificados. Os documentos de *benchmark* devem estimular o diálogo profissional sobre os resultados educacionais dos programas, entre os responsáveis por planejar, ministrar, avaliar o desempenho e garantir os cursos/programas.

14. Finalmente, é de responsabilidade das instituições e das equipes docentes decidir e justificar quais os resultados que serão adotados e determinar como esses resultados serão concretizados e avaliados. O objetivo da especificação de programa é esclarecer essas decisões de maneira publicamente acessível. Em áreas em que não houver documento de *benchmark* relevante, outros pontos de referência, como descritores de níveis para o Quadro de Qualificações e a parte do *Código de Práticas* sobre aprovação, acompanhamento e avaliação de programas, podem ser úteis.

ESPECIFICAÇÕES DE CURSOS/PROGRAMAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR ÁREA

15. As especificações de curso/programa devem ser anexadas ao documento de auto-avaliação da instituição. Dentro do contexto do processo de avaliação, elas constituem um ponto de referência para a análise do desenho curricular, os métodos e estratégias utilizados na promoção e apoio ao ensino, e a relação existente entre os cursos/programas e as unidades que os compõem, e o Quadro Nacional de Qualificações.

16. As especificações de curso/programa devem apresentar uma visão geral concisa do programa. Serão corroboradas por informações mais detalhadas a serem encontradas nos documentos curriculares, especificações de módulos/unidades, manuais de professores e alunos, e guias de cursos/programas.

17. Com o tempo, as especificações de curso/programa devem ficar embutidas nos próprios processos de planejamento, avaliação e validação curricular da instituição. Documentos institucionais relacionados serão boa fonte de informações sobre os processos deliberativos que sustentam a especificação do programa.

18. A Agência publica orientações para especificações de cursos/programas, nas quais estão incluídos exemplos.

ANEXO E – AIDE-MÉMOIRE PARA A AVALIAÇÃO POR ÁREA

INTRODUÇÃO

1. Este *aide-mémoire* consiste de perguntas e "dicas" para auxiliar os avaliadores acadêmicos. Pode ser utilizada na:

- análise da auto-avaliação;
- coleta de evidências e comprovantes durante a avaliação; e
- preparação e elaboração do relatório da avaliação.

2. O *aide-mémoire* cobre os aspectos principais do processo de avaliação, mas não é nem prescritiva, nem exaustiva. A auto-avaliação do provedor, a declaração de objetivos e os resultados previstos dos programas podem todos eles levantar questões que sejam peculiares ao curso/programa em avaliação.

3. As "dicas" específicas para os avaliadores estão distribuídas sob vários títulos. O processo de avaliação é centrado no estabelecimento de *standards* acadêmicos por parte do provedor da área, no rendimento por aluno e na qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas. Nem os *standards*, nem a qualidade podem ser avaliados isoladamente. São inter-relacionados e como tal devem ser avaliados. O *aide-mémoire* fornece perguntas e "dicas" a respeito de:

- objetivos e resultados;
- currículos;
- avaliação do desempenho dos alunos;
- aprimoramento;
- ensino e aprendizagem;
- progressão dos alunos; e
- recursos de aprendizagem.

4. O *aide-mémoire* deve ser lido em conjunto com os parágrafos 68 a 95 deste Manual.

AVALIAÇÃO DE STANDARDS E DA QUALIDADE POR ÁREA

5. O processo de avaliação por área:

- atende a grande diversidade de missões institucionais e abordagens às áreas;
- reflete os processos acadêmicos centrais de planejar, ministrar, apoiar, avaliar o desempenho e analisar os programas de estudo; e
- articula-se com os processos internos da instituição na regulação dos *standards* e da qualidade acadêmica.

6. Incluem-se entre os pontos-chave de referência para os avaliadores as seções relevantes do *Código de Práticas*, o Quadro de Qualificações, os documentos relevantes de *benchmark* na área e os objetivos gerais do provedor da área. É preciso dar atenção também às exigências das entidades profissionais e estatutárias em relação aos programas por elas credenciados.

7. O *aide-mémoire* divide-se em sete seções (I-VII) que contribuem para estabelecer os parâmetros para a avaliação como um todo. Cada seção compreende:

- um conjunto de perguntas, para coletar informações;
- as questões-chave para a avaliação;
- indicação de possíveis fontes de informação;
- indicação dos possíveis tipos de atividade a serem empreendidos durante a avaliação; e
- pareceres que devem ser emitidos.

SEÇÃO I – OBJETIVOS E RESULTADOS

Avaliação dos resultados pretendidos da aprendizagem em relação aos pontos externos de referência e aos objetivos gerais da oferta

8. Os avaliadores devem perguntar:

- Quais são os resultados pretendidos da aprendizagem de um programa?
- Qual a relação dos mesmos com pontos externos de referência, inclusive documentos relevantes de *benchmark* na área, o Quadro de Qualificações e as exigências de entidades profissionais?
- Qual sua relação com os objetivos gerais da oferta, conforme declarado pelo provedor da área? E
- São adequados aos objetivos?

Devem então avaliar os resultados pretendidos da aprendizagem em função de pontos externos de referência e dos objetivos da oferta, conforme descritos na auto-avaliação.

As possíveis fontes de informação incluem a auto-avaliação (e as especificações do programa a ela anexadas), os documentos curriculares, os documentos de *benchmark* da área e detalhes sobre exigências de entidades profissionais.

As atividades de avaliação podem incluir uma análise do conteúdo do curso ou programa e dos documentos de *benchmark*, discussões com membros do corpo docente e com examinadores externos.

9. Em consequência dessas atividades, os avaliadores devem ser capazes de julgar:

- se os resultados pretendidos da aprendizagem estão redigidos de maneira bem clara; e
- se refletem adequadamente os documentos relevantes de *benchmark*, outras referências externas e os objetivos gerais da oferta.

Os meios pelos quais o provedor da área planeja currículos que permitam que os resultados pretendidos sejam alcançados

10. Os avaliadores devem perguntar:

- De que maneira o provedor assegura que o conteúdo do currículo capacita os alunos a alcançar os resultados pretendidos da aprendizagem? e
- De que maneira o provedor assegura que o desenho e a organização do currículo são eficazes para promover a aprendizagem dos alunos e para que os resultados pretendidos da aprendizagem sejam atingidos?

Devem então avaliar a eficácia da maneira pela qual o provedor planeja, desenha e aprova os currículos.

Incluem-se, entre as fontes de informação: documentos curriculares da instituição e relatórios de avaliação e validação curricular. Os avaliadores devem procurar extrair informações sobre os níveis e modos de estudo, amplitude e profundidade do estudo, inter e multidisciplinaridade, coerência, flexibilidade e escolhas dos alunos, bem como o papel de entidades profissionais e/ou estatutárias, quando relevante.

As atividades de avaliação incluem reuniões com membros do corpo docente, a equipe de apoio e o pessoal administrativo, e reuniões com os estudantes.

A seção do *Código de Práticas* que trata de aprovação, acompanhamento e avaliação dos programas é um importante ponto de referência.

11. Como resultado destas atividades, os avaliadores devem poder julgar a adequação dos procedimentos para assegurar que os programas sejam desenhados de forma a permitir que os alunos alcancem os resultados de aprendizagem pretendidos.

A maneira pela qual os resultados pretendidos são comunicados aos alunos, ao corpo docente e aos examinadores externos

12. Os avaliadores devem perguntar:

- De que maneira os resultados pretendidos da aprendizagem são comunicados aos alunos, ao corpo docente e aos examinadores externos? E
- Os estudantes sabem o que se espera deles?

Devem então avaliar a forma utilizada pelos provedores da área para transmitir suas expectativas ao corpo docente, aos alunos e aos examinadores externos.

As fontes de informação incluem manuais do curso, programa ou área e documentos curriculares, como guias de módulos ou unidades.

As atividades de avaliação devem incluir reuniões com equipes docentes, alunos e examinadores externos.

Os resultados principais devem ser pareceres sobre a adequação das medidas tomadas na área para comunicar os resultados pretendidos da aprendizagem.

SEÇÃO II – CURRÍCULOS

Avaliação dos meios pelos quais o provedor da área cria condições para que os resultados pretendidos da aprendizagem sejam atingidos.

13. Os avaliadores devem perguntar:

- O modelo e o conteúdo dos currículos propiciam que sejam obtidos os resultados pretendidos da aprendizagem, em termos de conhecimento e compreensão, competências cognitivas, competências específicas da área (inclusive competências práticas/profissionais), competências transferíveis, progressão para o mercado de trabalho e/ou continuação dos estudos, e o desenvolvimento pessoal?

Devem então avaliar o plano e o conteúdo do currículo de cada curso/programa, em relação ao potencial do mesmo para assegurar que os alunos atinjam os resultados pretendidos da aprendizagem.

As fontes de informação incluem: manuais da área ou do curso/programa e documentos curriculares, tais como guias de módulos ou unidades, manuais práticos e demais estatísticas de estudo e emprego.

As atividades de avaliação devem incluir a análise de documentos curriculares e reuniões com o corpo docente e os alunos.

Como resultado dessas atividades, os avaliadores devem ter condições de julgar se os resultados pretendidos da aprendizagem são devidamente apoiados pelos currículos.

14. Os avaliadores devem perguntar:

- Há evidências de que o conteúdo e a forma do currículo tenham sido instruídos pelos mais recentes acontecimentos nas técnicas de ensino e nas exigências profissionais ou ocupacionais relevantes ?

Devem então avaliar se tais acontecimentos já foram devidamente considerados no currículo.

Entre as fontes de informação, incluem-se: manuais da área ou do curso/programa, documentos de validação ou revalidação e relatórios de credenciamento de entidades profissionais ou estatutárias.

Das atividades de avaliação devem constar reuniões com o corpo docente e com examinadores externos, reuniões com organismos profissionais ou estatutários, e reuniões com empregadores (se relevante e possível).

Como resultado destas atividades, os avaliadores terão condições de avaliar a atualidade dos currículos.

SEÇÃO III – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Avaliação do processo de avaliação do desempenho e do *standard* que ele apresenta

15. Os avaliadores devem perguntar:

- processo de avaliação do desempenho permite demonstrar o atingimento dos resultados pretendidos?
- Existem critérios que permitam a examinadores internos e externos distinguir entre diferentes categorias de rendimento?
- Pode-se ter total confiança na segurança e integridade dos procedimentos de avaliação do desempenho? E
- A estratégia da avaliação de desempenho tem uma função formativa adequada ao desenvolvimento das habilidades dos alunos?

Devem então avaliar se o processo de avaliação de rendimento, em sua totalidade, e os instrumentos particulares de avaliação de desempenho escolhidos são apropriados e eficazes.

As fontes de informação incluem: critérios de avaliação do desempenho e orientação para os que forem dar notas; relatórios de examinadores externos e procedimentos para monitorar e registrar o rendimento obtido.

Entre as atividades de avaliação deverão constar: reuniões com equipes docentes, alunos e examinadores externos, bem como a análise dos métodos empregados para registrar o progresso e o rendimento obtido.

As seções do *Código de Práticas* que tratam da avaliação do rendimento dos alunos e dos exames externos constituem importantes pontos de referência.

Como resultado destas atividades, os avaliadores deverão poder julgar se os processos de avaliação do rendimento podem medir adequadamente o rendimento obtido nos resultados pretendidos do programa.

16. Os avaliadores devem perguntar:

- Que evidência existe de que os standards alcançados pelos estudantes atendem às expectativas mínimas para essa titulação, em relação a *benchmarks* relevantes da área e ao Quadro de Qualificações?

Devem então avaliar se o rendimento obtido pelos alunos atende a essas expectativas.

As fontes de informação incluem: relatórios de examinadores externos, atas de bancas examinadoras e amostras de trabalhos dos alunos.

As atividades de avaliação incluem: reuniões com equipes de docentes e examinadores externos e observação de bancas examinadoras, sempre que possível.

Documentos relevantes de *benchmark* na área e os descritores de nível do Quadro de Qualificações constituem importantes pontos de referência.

Como resultado destas atividades, os avaliadores deverão poder julgar se estão sendo alcançados os *standards* apropriados.

SEÇÃO IV – APRIMORAMENTO

Avaliação das abordagens adotadas pela instituição para analisar e aprimorar os *standards* alcançados

17. Os avaliadores devem perguntar:

- De que maneira o provedor da área analisa e aprimora os *standards*?

Devem então avaliar a adequação dos processos utilizados.

As fontes de informação incluem: documentos de avaliação interna e externa, relatórios de examinadores externos, relatórios de credenciamento de entidades profissionais e/ou estatutárias e atas de bancas examinadoras.

As atividades de avaliação incluem: análises das informações, práticas e procedimentos, reuniões com as equipes docentes e reuniões com examinadores externos.

Como resultado destas atividades, os avaliadores devem ter condições de avaliar a capacidade dos provedores da área para avaliar, calibrar e promover o aprimoramento de seus *standards*.

SEÇÃO V – ENSINO E APRENDIZAGEM

Avaliação da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo provedor da área: o ensino ministrado pelo corpo docente e seu impacto na aprendizagem dos alunos

18. Os avaliadores devem perguntar:

- Até que ponto o ensino é eficaz em relação ao conteúdo curricular e aos objetivos do programa?

- Com que eficiência o corpo docente recorre a suas pesquisas, sua escolaridade ou sua atividade profissional como base para o ensino?
- Os materiais fornecidos para dar suporte ao ensino são bons?
- Existe um compromisso efetivo com os estudantes e a sua participação?
- A qualidade do ensino é mantida e aprimorada através do efetivo desenvolvimento do corpo docente, da análise do ensino feita por pares, integração de docentes em tempo parcial ou visitantes, ensino efetivo pela equipe e processo de introdução e orientação de novos professores? e
- A aprendizagem é facilitada de maneira efetiva em termos de cargas de trabalho dos alunos?

Devem então avaliar a eficácia geral das atividades de ensino e aprendizagem, em particular no que diz respeito à:

- amplitude, profundidade, ritmo e desafio do ensino;
- existência de variedade adequada de métodos de ensino;
- eficácia do ensino do conhecimento da área; e
- eficácia do ensino de competências específicas, transferíveis e práticas da área.

As fontes de informação podem incluir: questionários respondidos pelos alunos, documentos de avaliação interna, documentos de desenvolvimento do corpo docente, manuais da área ou do curso/programa e documentos de nomeação da equipe acadêmica.

As atividades de avaliação incluirão: a observação direta do ensino (onde os avaliadores julgarem necessário), reuniões com o corpo docente e reuniões com os alunos.

Como resultado destas atividades, os avaliadores deverão ter condições de efetuar um julgamento global da contribuição dada pelo ensino para que os resultados pretendidos sejam alcançados.

SEÇÃO VI – PROGRESSÃO DOS ESTUDANTES

Avaliação da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo provedor da área: progressão dos estudantes e apoio acadêmico

19. Os avaliadores devem perguntar:

- Existe uma estratégia geral apropriada para apoio acadêmico, inclusive orientação por escrito, que seja consistente com o perfil do alunado e os objetivos gerais da oferta?
- Existem medidas eficazes para admissão e introdução que sejam entendidas de maneira geral pelo corpo docente e os candidatos?
- A aprendizagem é facilitada através de orientação acadêmica, *feedback* e medidas de supervisão, de maneira eficaz? e
- As medidas tomadas para o apoio acadêmico de tutoria são claras e bem compreendidas por docentes e alunos?

Devem então avaliar se as medidas existentes são eficazes para auxiliar a progressão dos estudantes para o término bem-sucedido de seus programas de estudo.

As fontes de informação podem incluir: manuais da área ou do curso/programa, questionários dos alunos, documentos de avaliação interna, dados sobre recrutamento e dados sobre progressão.

As atividades de avaliação incluirão: reuniões com a comissão de admissão, reuniões com o corpo docente e reuniões com os alunos.

Como resultado destas atividades, os avaliadores deverão ter condições de julgar a eficácia das medidas existentes para o recrutamento, a estratégia de apoio aos estudantes e a progressão dos mesmos.

SEÇÃO VII – RECURSOS DE APRENDIZAGEM

Avaliação da qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo provedor: recursos de aprendizagem e sua utilização

20. Os avaliadores devem perguntar:

- A especialização coletiva da equipe acadêmica é adequada e está disponível para que os currículos sejam efetivamente ministrados, para a estratégia geral de ensino, aprendizagem e avaliação de desempenho, e para que os resultados pretendidos da aprendizagem sejam atingidos?
- Existem oportunidades adequadas de aprimoramento do corpo docente? e
- Existe apoio técnico e administrativo adequado?

Devem então avaliar a eficácia da utilização do corpo acadêmico e de apoio, em sustentação aos resultados pretendidos da aprendizagem.

Entre as fontes de informação, incluem-se: os CV de membros da equipe docente, documentos de avaliação interna, relatórios de examinadores externos e documentos sobre o aperfeiçoamento dos docentes.

As atividades de avaliação poderão incluir: a observação direta do ensino (onde o mesmo for ministrado), reuniões com equipes docentes e reuniões com alunos.

Como resultado destas atividades, os avaliadores devem ter condições de julgar se há docentes devidamente qualificados, que estejam contribuindo efetivamente para que os resultados pretendidos da aprendizagem sejam atingidos.

21. Os avaliadores devem perguntar:

- Existe uma estratégia global para a utilização dos recursos de aprendizagem?
- A aprendizagem é apoiada de forma eficaz em termos da oferta de recursos?
- Existem instalações adequadas para o ensino e a aprendizagem?
- Os livros e periódicos da área são adequados e encontram-se disponíveis? e
- Há equipamentos e instalações apropriadas de tecnologia de informação à disposição dos alunos?

Devem então avaliar a adequação dos recursos de aprendizagem disponíveis, e a eficácia de seu emprego.

As fontes de informação incluirão: listas de equipamentos, acervos de biblioteca e documentos de avaliação interna.

As atividades de revisão deverão incluir: a observação direta das instalações e dos equipamentos, reuniões com a equipe docente e reuniões com os alunos.

Como resultado destas atividades, os avaliadores devem ter condições de julgar a eficácia do emprego dos recursos de aprendizagem, em apoio aos resultados pretendidos.

ANEXO F – O FACILITADOR DA AVALIAÇÃO POR ÁREA

INTRODUÇÃO

1. Cada instituição pode nomear um membro do corpo docente (ou membros – normalmente não mais que três) para assumir o papel de facilitador, embora não haja uma exigência nesse sentido. O objetivo disto é proporcionar uma ligação estreita entre a equipe de avaliadores e os docentes da área, além de assegurar que a equipe obtenha informações exatas e abrangentes sobre o ensino ministrado e seu contexto institucional.

Com o tempo, a experiência adquirida pelos facilitadores no trato com a avaliação de vários departamentos deve permitir que auxiliem os provedores a se prepararem para a avaliação, divulguem as boas práticas dentro da instituição e destaquem as áreas carentes de melhorias que forem identificadas em cada avaliação. Os facilitadores devem receber instruções da Agência para seu trabalho.

2. Os elementos da instituição que desejarem atuar como facilitadores devem possuir:
- profundo conhecimento de estrutura, políticas, prioridades, procedimentos e práticas de sua instituição;
 - amplo conhecimento e experiência de trabalho em ensino superior em nível *senior*;
 - ampla experiência em procedimentos de garantia de qualidade;
 - conhecimento e compreensão do método de avaliação da Agência;
 - habilitação e experiência numa área de conhecimento que não seja a que está sendo avaliada; e
 - capacidade de manter sigilo.

É preferível também que os facilitadores tenham experiência direta no ensino superior ou experiência como administradores *senior* de uma instituição de ensino superior.

3. Se não for nomeado nenhum facilitador pela instituição, as funções de ligação descritas neste anexo serão desempenhadas por um docente integrante do departamento acadêmico, especialmente designado para tal.

PAPEL DO FACILITADOR

Assuntos gerais

4. A organização e a administração da avaliação são de responsabilidade do coordenador da avaliação. A responsabilidade de garantir que a equipe de avaliação receba as evidências apropriadas que lhe garantam chegar a suas conclusões compete basicamente ao provedor da área. O papel do facilitador é garantir que os canais de comunicação entre os dois funcionem de maneira eficaz. Entendimentos entre o facilitador e o coordenador da avaliação devem garantir que o provedor da área esteja ciente das questões que estiverem sendo tratadas pelas equipes e os comprovantes e evidências que forem necessários para esclarecimento. Seria desejável que as instituições de ensino superior fornecessem aos coordenadores da avaliação breves esboços da experiência anterior do facilitador e os papéis que desempenha atualmente na instituição.

5. Durante toda uma avaliação, o facilitador ajuda os avaliadores a chegarem a uma compreensão clara e exata das estruturas, políticas, prioridades e procedimentos da instituição, e da natureza do ensino que está sendo avaliado. Poderá desejar trazer informações adicionais à atenção da equipe e poderá procurar corrigir fatos inexatos. Cabe aos avaliadores, porém, decidir qual a melhor maneira de utilizar as informações fornecidas. O facilitador não é um membro da equipe e não deve formar juízos sobre o ensino ministrado.

6. O papel do facilitador exige que observe de maneira objetiva, comunique-se com a equipe e o provedor de maneira clara, respeite os protocolos a respeito de sigilo delineados mais adiante, e estabeleça relações efetivas com o coordenador e a equipe da avaliação, bem como com os docentes da área. Os facilitadores devem evitar agir como defensores do ensino ministrado que estiver sendo avaliado. Entretanto, podem, com legitimidade:

- auxiliar a instituição a compreender questões que preocupam os avaliadores;
- responder a pedidos de informação e comentários;
- chamar a atenção da equipe de avaliação para questões que podem ter sido ignoradas;
- identificar a localização de evidências; e
- dar conselhos sobre questões institucionais.

Atividades que antecedem a avaliação

7. Pode ser útil às instituições envolver os facilitadores integralmente na preparação da avaliação da área, inclusive na reunião inicial com a Agência para discutir o grau de intensidade da avaliação. O facilitador responsável por uma avaliação deve receber cópias de toda a correspondência trocada entre a Agência e a instituição e deve participar da reunião inicial da equipe, ou ser bem instruído a respeito dela pelo coordenador da avaliação.

Atividades durante a avaliação

8. O modelo extenso da avaliação exige que os facilitadores desempenhem três funções principais, além do papel de contato geral delineado acima. Primeiro, devem monitorar o padrão das visitas dos avaliadores acadêmicos. Se parecer que houve um desvio do padrão acordado, a questão deve ser discutida imediatamente com o coordenador da avaliação.

9. Segundo, o facilitador deve manter contato regularmente, por telefone ou por *e-mail*, com o coordenador da avaliação, a fim de garantir que os avaliadores estejam recebendo as informações e a documentação de que necessitam, principalmente para análises fora do local.

10. Terceiro, os facilitadores podem participar de todas as seguintes reuniões:

- reuniões da equipe, exceto aquelas em que juízos e pareceres estiverem sendo discutidos pela equipe de avaliadores;
- reuniões formais dos avaliadores com a instituição para investigar questões específicas de *standards* e de qualidade, com exceção daquelas realizadas com alunos e ex-alunos; e
- reuniões de "progresso" realizadas pelo coordenador da avaliação com os docentes da área.

Sigilo

11. Os facilitadores devem observar as mesmas convenções de sigilo a que estão sujeitos os avaliadores especialistas de área. De maneira especial, nenhuma informação obtida durante uma ava-

liação pode ser usada de modo a permitir a identificação de indivíduos. Os facilitadores devem tomar cuidado ao apresentarem relatório aos docentes da área, para manter o sigilo do material escrito produzido pelos avaliadores para a reunião inicial da equipe, ou em outras ocasiões durante a avaliação. Entretanto, os facilitadores podem tomar notas das discussões da equipe, a fim de ajudar os docentes da área a compreenderem as questões que estiverem sendo tratadas pelos avaliadores. Isto pode melhorar a eficácia de uma avaliação e contribuir para o aprimoramento de *standards* e de qualidade no seio da instituição.

ANEXO G – EQUIPES DE AVALIAÇÃO POR ÁREA

COMPOSIÇÃO DA EQUIPE

1. Cada equipe de avaliação reflete a natureza e a extensão do ensino oferecido na área a ser avaliada, levando em conta a natureza da instituição. O número de avaliadores acadêmicos em cada equipe reflete o tamanho, a abrangência e a complexidade do ensino ministrado. Na medida do possível, a Agência procura combinar a alta especialização coletiva da equipe com as especialidades amplas do ensino oferecido. Utilizando seu catálogo de avaliadores e os critérios para a composição das equipes, delineados mais adiante, a Agência propõe à instituição uma equipe de avaliação por área, antes do início da avaliação. Os conflitos de interesses declarados pelos avaliadores acadêmicos são levados em conta. Se uma avaliação for combinada com atividades de uma entidade profissional ou estatutária, as necessidades dessa entidade também serão levadas em consideração.

2. As instituições são convidadas a fazer comentários sobre a composição das equipes e confirmar sua concordância por escrito à Agência, dentro de quatro semanas da notificação. Qualquer dúvida sobre a adequação dos avaliadores deve ser discutida com representantes da Agência, o mais rapidamente possível, após a notificação; caso não seja resolvida de maneira satisfatória, deverá ser encaminhada por escrito à Agência.

3. O critério principal, empregado pela Agência, para determinar o número de avaliadores necessários para uma certa equipe, é o tamanho da oferta, descrito nas respostas da instituição ao questionário sobre "abrangência e preferências". De acordo com isso, como uma orientação aproximada, as equipes de avaliação constarão de:

- três especialistas da área e um coordenador da avaliação para toda oferta com 30 a 250 estudantes em tempo integral (FTE);
- quatro especialistas de área e um coordenador da avaliação para 250-500 alunos em tempo integral (FTE);
- cinco especialistas de área e um coordenador da avaliação para 500-1.000 alunos em tempo integral (FTE); e
- seis especialistas da área e um coordenador da avaliação para 1.000 alunos em tempo integral (FTE).

4. Normalmente, as equipes não têm menos de três avaliadores especialistas. Avaliações muito grandes e/ou complexas podem exigir mais avaliadores do que o sugerido acima.

FUNÇÃO DA EQUIPE NA AVALIAÇÃO POR ÁREA

Assuntos gerais

5. Os avaliadores especialistas da área centram sua atenção na matéria e somente tratam de assuntos institucionais, quando os mesmos têm relação direta com o processo de aprendizagem do aluno. É importante, porém, que os coordenadores da avaliação assegurem sempre que as questões

relacionadas com funções institucionais, que atraírem a atenção da equipe, sejam relatadas, tornando-as, dessa maneira, acessíveis aos avaliadores que efetuam a avaliação institucional. Por exemplo, os avaliadores de área podem coletar informações relevantes para as práticas institucionais sobre exames externos, ao examinarem práticas de avaliação de desempenho em função de uma área.

6. Os avaliadores especialistas de área assumem responsabilidade coletiva pela coleta e verificação de evidências referentes a *standards* acadêmicos, mas podem se concentrar individualmente em questões específicas com relação à qualidade das oportunidades de aprendizagem. Entretanto, todos os pareceres são feitos coletivamente. Para esclarecimento dos demais membros da equipe, o coordenador da avaliação pode solicitar aos especialistas da área que redijam rápidos comentários baseados na auto-avaliação e nas evidências coletadas durante a avaliação. Esses comentários devem fazer uma referência abrangente aos objetivos do provedor da área e identificar aspectos sobre os quais são necessárias evidências adicionais. Devem informar as prioridades da equipe, o balanço das atividades empreendidas e os julgamentos coletivos formados.

Reuniões da equipe

7. Por ocasião da primeira reunião da equipe, devem ser tratados os seguintes pontos:

- auto-avaliação e qualquer outra documentação fornecida pela instituição antes da avaliação da Agência;
- âmbito e natureza da oferta e identificação dos principais assuntos para avaliação e julgamento;
- papel do facilitador da instituição em relação à condução da avaliação;
- alocação das responsabilidades individuais entre os membros da equipe;
- possíveis atividades, na instituição e fora dela, necessárias para a avaliação; e
- possível modelo de visitas ao provedor da área.

8. A reunião inicial da equipe pode ocorrer na instituição ou em outro lugar, mas ela deve ser seguida o mais depressa possível por uma reunião com o provedor da área, durante a qual a equipe discutirá com o corpo docente da instituição o modelo pretendido para a avaliação. A equipe e o provedor podem então discutir as possíveis providências para as visitas à instituição e identificar "eventos" internos de garantia de qualidade que possam ser observados com proveito. A reunião dará também oportunidade para que os representantes institucionais, se assim quiserem, façam uma breve apresentação da oferta que será avaliada e informem à equipe eventuais acontecimentos posteriores à auto-avaliação apresentada. Se for conveniente, representantes dos estudantes podem participar dessa reunião.

Visitas da equipe

9. O coordenador da avaliação deve também confirmar o modelo de avaliação que se pretende utilizar com a Agência, para que esta possa verificar se ele está de acordo com o que já foi indicado à instituição sobre a intensidade dos processos de análise necessários para avaliar essa oferta. Se uma equipe de avaliadores decidir que necessita de mais ou menos tempo para uma avaliação do que o que foi acordado entre a Agência e a instituição, as razões para isso deverão ser discutidas com a Agência.

10. Os avaliadores podem visitar a instituição em qualquer época durante o ano acadêmico da avaliação, mas sempre em comum acordo com o provedor da área e dentro do número total de dias de avaliação alocado pela Agência. Isto pode implicar que a equipe visite a instituição em conjunto, para a reunião inicial com o provedor, ou também que dois ou mais avaliadores visitem a instituição para observações específicas ou reuniões. Entretanto, as equipes de avaliadores não devem aceitar que avaliadores especialistas de área visitem os provedores da área individualmente.

11. Cada avaliação incluirá certo número de reuniões de membros da instituição com os avaliadores, para examinar os vários aspectos da oferta relativos a *standards* e qualidade. O coordenador da avaliação é responsável por garantir que a equipe examine as evidências que se acumulam e chegue a conclusões.

12. Podem ser utilizados contatos por telefone ou *e-mail* entre a equipe e a instituição, para solicitar informações ou dar notícia de questões que os avaliadores possam querer explorar.

13. Todos os avaliadores deverão identificar, compartilhar, examinar e avaliar as evidências relacionadas com os cursos/programas que estiverem sendo escrutinados. Os avaliadores devem tomar e manter apontamentos de todas as reuniões com docentes e alunos, suas observações, comentários sobre os trabalhos dos estudantes e a avaliação do desempenho dos mesmos. A circulação desses apontamentos entre a equipe ajuda a criar uma base coletiva de evidências sobre as quais os juízos possam ser feitos. Espera-se que os avaliadores comparem as evidências que vão sendo acumuladas, com aquelas fornecidas na auto-avaliação pelo setor responsável pela oferta da área, e testem a força das evidências aduzidas para apoiar os julgamentos. A discussão dos julgamentos daí decorrentes deve envolver a equipe de avaliação em sua totalidade.

14. Minutas dos resumos escritos pelos avaliadores durante uma avaliação devem se centrar na avaliação de evidências relacionadas com suas responsabilidades em particular, conforme foi acordado pela equipe no início da avaliação. Os resumos devem ser analíticos e não descritivos, e devem fazer referência a fontes de informação, bem como à observação direta. Qualquer avaliação por escrito deve resumir os pontos fortes e fracos relevantes da oferta e, acima de tudo, deve corroborar os julgamentos feitos. Será utilizada uma reunião final dos avaliadores para examinar alguma evidência adicional, acordar quanto aos pontos fortes e fracos com relação a *standards* e qualidade, concluir os pareceres e determinar precisamente o que deve constar do relatório.

Relatórios

15. O coordenador da avaliação deve redigir a primeira minuta do relatório imediatamente após o término da avaliação, baseando-se na auto-avaliação e nos resumos elaborados pelos avaliadores acadêmicos. Esta minuta é então examinada pelos avaliadores para verificar a exatidão dos fatos, dando oportunidade a que sejam feitos maiores comentários antes que o relatório seja enviado à instituição. Como os relatórios são a principal fonte de *feedback* para a instituição sobre as avaliações, é de especial importância que as equipes verifiquem sua exatidão com todo o cuidado.

16. Os relatórios publicados são os principais resultados documentais do processo de avaliação da área. A publicação deve ocorrer dentro de 20 semanas a partir do término da avaliação. Os relatórios devem se caracterizar por uma redação sucinta e exata, em estilo claro e coerente. A base de evidências deve ser sólida e deve ser relatada de maneira precisa pelos avaliadores.

PROVIDÊNCIAS DE ORDEM PRÁTICA PARA OS AVALIADORES DE ÁREA

17. As providências de ordem prática tomadas pela Agência para os avaliadores incluem:

- instalação em hotel, quando necessário;
- reembolso de despesas de viagem e estada; e
- apoio administrativo.

18. Os avaliadores precisam ter acesso a computadores equipados para o processamento de textos. Os avaliadores com computadores pessoais compatíveis com o equipamento da Agência

podem compilar e transferir seus resumos por meio eletrônico. Os avaliadores deverão obedecer aos procedimentos descritos nas orientações sobre tecnologia de informação fornecidos pela Agência, pois eles têm a finalidade de proteger seus computadores contra danos e vírus.

ANEXO H – DOCUMENTAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA ÁREA (INCLUSIVE TRABALHOS DE ALUNOS)

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

1. Além da auto-avaliação, os avaliadores acadêmicos normalmente não esperam que sejam preparados documentos especialmente para a avaliação. Os provedores da área devem orientar os avaliadores, na auto-avaliação e/ou por meio de uma lista em separado, quanto a documentos disponíveis e relevantes que possam ajudá-los a testar e verificar as declarações feitas na auto-avaliação, ou que sejam relevantes para os julgamentos que efetuarão.

2. Os seguintes documentos são exigidos antes da avaliação:

- auto-avaliação, com as especificações do curso ou programa em anexo;
- folhetos e prospectos relevantes; e
- mapa de localização.

3. A existência e relevância de documentação adicional será discutida durante a reunião inicial com o provedor da área. À medida que a avaliação for avançando, os avaliadores podem solicitar documentação adicional. Os seguintes documentos podem ser relevantes para a avaliação:

- manuais da área ou do curso ou programa;
- documentos curriculares, guias de módulos ou unidades;
- relatórios de acompanhamento da área ou do curso, incluindo os de fontes externas como entidades profissionais e/ou estatutárias, se disponíveis;
- dados do questionário dos alunos;
- relatórios dos examinadores externos dos três anos anteriores; e
- dados sobre o ingresso de alunos e sua progressão nos três anos anteriores.

Os seguintes documentos podem também ser relevantes, mas esta lista não é nem prescritiva, nem exaustiva:

- atas de reuniões relevantes, inclusive de bancas examinadoras;
- listas de equipamentos;
- manuais práticos ou de colocação;
- documentos de aprovação do programa ou curso, validação e revalidação;
- estatísticas de continuação de estudos e emprego (destino dos estudantes); e
- listagem e breves perfis do corpo docente acadêmico (informando os principais interesses em ensino e pesquisa e responsabilidades administrativas).

Os avaliadores não pedirão necessariamente cópias dos documentos. Podem preferir ler os documentos durante uma visita. Os documentos podem ser fornecidos em meio eletrônico mediante mútuo consentimento entre o provedor e a equipe da avaliação.

Não há exigência ou expectativa de que os documentos estejam reunidos em uma “sala especial” para uso dos avaliadores. Se os avaliadores desejarem ver algum documento, podem solicitá-lo. Como

a avaliação ocorre durante um período prolongado, não é necessário que todos os documentos que podem ser solicitados estejam imediatamente disponíveis.

TRABALHOS DOS ALUNOS

4. Os avaliadores devem pretender ver uma amostra dos trabalhos dos alunos. O âmbito e a natureza dos trabalhos a serem apresentados aos avaliadores devem ser discutidos na reunião inicial. Os avaliadores vão examinar os trabalhos para avaliar se:

- o rendimento dos estudantes está de acordo com os resultados pretendidos do(s) curso(s) ou programa(s);
- a avaliação do desempenho é planejada de maneira adequada para medir o atendimento dos resultados pretendidos da aprendizagem;
- os instrumentos da avaliação de desempenho dão uma base adequada para fazer distinção entre as várias categorias de rendimento; e
- os resultados dos programas de fato cumprem as expectativas mínimas da titulação.

Os avaliadores não devem duplicar nem reinterpretar o trabalho dos examinadores externos. Assim, os avaliadores não devem esperar, em geral, ver trabalhos que estejam naquela ocasião sendo analisados por examinadores externos.

5. Os avaliadores acadêmicos precisam ver uma amostra de bom tamanho do trabalho estudantil, que demonstre todo o conjunto de instrumentos de avaliação de desempenho empregados tanto na avaliação de desempenho formativa, quanto na somativa. Para poderem compreender totalmente a estratégia de avaliação de desempenho, os avaliadores precisarão ver as orientações para concessão de notas ou outros critérios de avaliação do desempenho, e qualquer orientação existente sobre a prestação de *feedback* aos alunos por meio da avaliação do desempenho. Farão uso dos relatórios de examinadores externos para fazer uma triangulação com suas próprias observações do trabalho em cada nível/ano de estudo, amostras do trabalho de módulos centrais e opções de especialistas e de um amplo espaço representativo dos resultados obtidos. As amostras dos trabalhos podem incluir, por exemplo:

- trabalhos do curso, de vários tipos;
- cadernos práticos, de laboratório ou de seminários;
- projetos e/ou dissertações; e
- roteiros de exames.

6. Os avaliadores devem registrar as evidências resultantes desse escrutínio do trabalho dos alunos, utilizando o formulário padrão "*Student work and assessment pro forma*" fornecido pela Agência para esta finalidade.

ANEXO I – OBSERVAÇÃO DO ENSINO

PROVIDÊNCIAS DE ORDEM GERAL

1. Os acertos para a avaliação do ensino ministrado pelos provedores da área variam de acordo com a natureza e o âmbito da oferta. As circunstâncias, nas quais a observação direta do ensino pode ser mais adequada, estão descritas no parágrafo 70 do Manual. Os avaliadores acadêmicos podem dispensar as observações diretas do ensino, quando um provedor puder demonstrar que tem provas de um trabalho de boa qualidade, e quando as observações dos trabalhos dos alunos indicarem um desempenho estudantil de acordo com os resultados pretendidos da aprendizagem.

2. Por mais eficiente que seja a maneira de um provedor definir os resultados pretendidos da aprendizagem para os alunos e o conteúdo curricular próprio para ministrá-lo, se o ensino for fraco, ou se houver restrição às oportunidades de aprendizagem, a experiência total do aluno será fraca. Utilizando evidências relativas ao conteúdo curricular e evidências indiretas relativas ao ensino, tais como o *feedback* dos alunos e a avaliação interna dos pares, os avaliadores deverão tentar estimar a amplitude, a profundidade, o ritmo e o desafio para a execução do currículo. Devem verificar se existe uma boa variedade de métodos de ensino, se o conhecimento intelectual e as competências são transmitidos de maneira eficiente, e se os conhecimentos práticos e as competências são transmitidos em matérias nas quais são relevantes. Se não existirem evidências suficientes que permitam a realização de uma avaliação confiável, os avaliadores devem utilizar a observação direta, efetuada de acordo com o protocolo abaixo.

PROTOCOLO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA DO ENSINO

3. Quando a observação direta do ensino ocorrer, os avaliadores devem se reunir com o docente responsável pela sessão de ensino antes do início da mesma, a fim de se apresentarem, discutirem os objetivos gerais da sessão e determinar de que maneira se pretende que os estudantes sejam beneficiados por ela. É essencial compreender o objetivo preciso da sessão. Por exemplo, uma palestra proferida com a finalidade expressa de transmitir informações será estruturada de maneira diferente de uma aula planejada para incentivar a participação dos alunos ou estimular extensa leitura adicional. Os avaliadores não devem tecer comentários durante uma palestra, seminário ou sessão com tutores; não devem ser invasivos, nem envolver-se diretamente na atividade. Em sessões com mais de uma hora de duração, pode ser acordado previamente um período adequado para a observação. A instituição pode também tomar providências para a observação de “*placements*” e outras atividades fora da sede.

4. Sempre que os avaliadores acadêmicos fizerem uma observação do ensino, deve ser preenchido um formulário padrão, “*Teaching Observation Note*”, fornecido pela Agência. Ao emitirem juízos sobre as sessões de ensino, os avaliadores devem dar um *feedback* oral aos membros do corpo docente, mesmo que isto exija a marcação de um encontro posterior. O *feedback* oral é confidencial para os docentes e deve ser realizado em particular. O objetivo é fazer comentários construtivos, de preferência a indicar uma prática alternativa preferida. Os avaliadores devem também preservar o anonimato

de todos os docentes observados em seu ensino, em todos os relatórios escritos e nas discussões com outros docentes da instituição.

5. Ocasionalmente, os avaliadores podem pedir a alunos engajados em atividades de aprendizagem em sessões práticas, ou durante sessões independentes de aprendizagem, que falem de suas experiências de aprendizagem e de que maneira a atividade que está sendo observada se encaixa no programa mais amplo de estudo. Da mesma forma que em outras observações, os avaliadores devem procurar conversar com o docente em causa para apurar os resultados pretendidos da aprendizagem daquela sessão e dar seu retorno (*feedback*) sempre que possível. É também importante que os avaliadores procurem o consentimento do docente com relação às suas conversas com os alunos.

JUÍZOS E PARECERES

6. Todos os juízos a que os avaliadores chegarem sobre a qualidade do ensino e das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes devem ser feitos em função dos objetivos gerais do provedor da área e dos resultados pretendidos da aprendizagem.

ANEXO J – AGENDA PARA AS REUNIÕES COM OS ALUNOS

INTRODUÇÃO

1. As reuniões com os estudantes permitem aos avaliadores tomar conhecimento das opiniões dos alunos sobre as questões que estiverem sendo analisadas. Estas reuniões dão oportunidade não apenas para ouvir as opiniões diretas dos presentes, mas também para determinar de maneira mais geral se há acertos efetivos para o *feedback* e a representatividade dos alunos.

2. A reunião é normalmente presidida pelo coordenador da avaliação, que apresenta os avaliadores especialistas de área e dá um rápido resumo do método da avaliação. Informa, em linhas gerais, o objetivo da reunião, enfatizando a importância da transparência no processo de avaliação. O diálogo com os estudantes geralmente começa com uma pergunta, a fim de estabelecer em que bases os alunos foram selecionados para participar da reunião.

3. O facilitador da avaliação da área não deve participar desta reunião. Durante todo o evento, devem ser dadas aos estudantes oportunidades para levantar questões não constantes da agenda.

ASSUNTOS GERAIS RELATIVOS À QUALIDADE E *STANDARDS*

- De que maneira são consultadas as opiniões dos estudantes?
- Os estudantes estão representados nos comitês? Em caso positivo, que papel desempenham?
- As opiniões dos alunos contam? Podem dar exemplos? e
- Os estudantes contribuem para a auto-avaliação?

O CURRÍCULO E OS RESULTADOS PRETENDIDOS DA APRENDIZAGEM

- Os estudantes são informados sobre os resultados pretendidos da aprendizagem através das especificações do curso/programa, ou por outro meio?
- Qual é a relação entre as expectativas dos alunos, os resultados pretendidos da aprendizagem e o conteúdo curricular?
- Conteúdo curricular estimula o desenvolvimento de conhecimentos e competências?
- Qual a sua relevância para estudos posteriores e empregos em perspectiva?
- Os horários e as cargas de trabalho são adequados? e
- Quais as oportunidades que existem para experiência prática e vocacional?

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E RENDIMENTO

- Os alunos compreendem os critérios para avaliação do desempenho e os métodos empregados?
- A avaliação do desempenho é formativa, além de somativa?
- Qual o *feedback* que existe? É rápido e eficaz?

- Na experiência deles, os resultados pretendidos da aprendizagem são atingidos?
- corpo docente discute o rendimento estudantil com os alunos? e
- Há possibilidade de serem atendidas as aspirações à continuação dos estudos e a uma carreira?

ENSINO E APRENDIZAGEM

- A variedade existente de métodos de ensino e aprendizagem são apropriados para que o currículo seja ministrado?
- Como os alunos vêem a qualidade do ensino? e
- Existem apoio e orientação eficazes para o estudo independente?

PROGRESSÃO E APOIO AOS ALUNOS

- Quais são os procedimentos de admissão e introdução em vigor?
- Quais são as providências para apoio acadêmico?
- Essas providências tratam também de experiência no trabalho, colocação, estudo no exterior e outras experiências fora da instituição?
- Quais as competências adquiridas? Elas ampliam as possibilidades de emprego? e
- Os alunos recebem apoio efetivo?

RECURSOS DE APRENDIZAGEM E SUA UTILIZAÇÃO

- Qual a qualidade dos serviços de biblioteca em termos de horários, acesso, apoio aos usuários, disponibilidade de livros e publicações científicas?
- Qual o apoio em tecnologia da informação? Os horários, o acesso, o apoio ao usuário e a disponibilidade de postos de trabalho (terminais) e *software* são apropriados?
- Os materiais próprios da área existentes são adequados? e
- As instalações e o equipamento são adequados?

ANEXO K – PROGRAMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO POR ÁREA – 2000-2006

Biblioteconomia e Gestão da Informação
Economia
Política e Relações Internacionais
História Clássica e Antiga
Arqueologia
Filosofia
Teologia e Estudos de Religião
Hotelaria, Lazer, Esportes e Turismo
Negócios e Administração
Educação
Políticas Sociais, Administração e Serviço Social
Sociologia e Antropologia
Inglês
Engenharia
Geografia
Ciências da Terra e do Meio Ambiente e Estudos Ambientais
Arquitetura, Tecnologia de Arquitetura e Paisagismo
Computação
Direito
Contabilidade
História

Medicina
Odontologia
Medicina Veterinária
Biotecnologias
Áreas Paramédicas
Enfermagem e Obstetrícia
Física e Astronomia
Química
Psicologia
Agricultura, Engenharia Florestal, Ciências Agrárias e Engenharia de Alimentos
Materiais
Construções e Levantamento Topográfico
Planejamento Urbano e Regional
Matemática, Estatística e Pesquisa Operacional
Linguística
Estudos Regionais
Línguas e estudos correlatos
Comunicação, Mídia, Cinema e Televisão
Arte e *Design*
Dança, Teatro e Artes Cênicas
Música

ANEXO L – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

INTRODUÇÃO

1. A auto-avaliação de uma instituição é o principal documento de referência a ser analisado por uma equipe de avaliação acadêmica ao efetuar uma avaliação institucional. Esse documento é produzido a cada seis anos, como preparação para a avaliação do ciclo. Não é necessário para a reunião de apreciação provisória. Esse documento descreve brevemente, analisa com alguma profundidade e comenta a eficácia da instituição, ao desempenhar sua responsabilidade pelos *standards* acadêmicos, e a qualidade deve fazer referência às averiguações feitas nas avaliações por área e às eventuais implicações das mesmas sobre a eficácia da administração geral da instituição quanto à qualidade e os *standards*. A auto-avaliação deve também indicar de que maneira a instituição vem respondendo às expectativas dos preceitos contidos no *Código de Práticas para a garantia da qualidade e dos standards acadêmicos no ensino superior*. A auto-avaliação deve ser elaborada à luz dos objetivos, dos resultados e do escopo da avaliação institucional, que estão resumidos nas três seções seguintes.

OBJETIVO DA AUTO-AVALIAÇÃO

2. A avaliação da Agência pede a cada instituição que:

- I. demonstre estar desempenhando eficientemente sua responsabilidade pelos *standards* de todos os títulos outorgados em seu nome, e zelando pela qualidade do ensino por ela ministrado para permitir que os estudantes atinjam esses *standards*; e
- II. confirme e demonstre que suas maneiras de assegurar os *standards* acadêmicos e a qualidade refletem as expectativas contidas nos preceitos do *Código de Práticas* da Agência.

3. A auto-avaliação dá à instituição sua principal oportunidade para estabelecer suas respostas bem ponderadas a estas questões, e é em grande parte neste documento que será baseada a primeira visão da sua eficiência como outorgante de títulos. Por este motivo, a instituição deve se certificar de que a auto-avaliação seja uma declaração exata e comprovável do real estado de coisas e não seja usada como uma oportunidade de fazer alegações exageradas que levem a equipe de avaliação a duvidar da confiabilidade da opinião da instituição sobre si mesma.

4. Quando uma instituição estiver em processo de mudança em algum aspecto de seus sistemas ou procedimentos, por ocasião da avaliação, podem não existir ainda evidências ou comprovantes que ilustrem a eficácia dos novos procedimentos. Quando for este o caso, a instituição será instada a incluir em sua auto-avaliação a informação sobre a maneira que está administrando o processo de mudança.

NATUREZA DA AUTO-AVALIAÇÃO

5. Bem no centro das questões levantadas pela equipe de avaliação encontra-se a maneira pela qual a instituição desempenha seu papel de outorgante de títulos. A auto-avaliação tem que refletir isto. A "função de órgão outorgante" não é simplesmente questão de solidez dos procedimentos administrativos

que a instituição adota ao outorgar graus, títulos ou outras qualificações (embora isso esteja incluído). É uma questão mais ampla que reflete o papel da instituição como membro da comunidade de ensino superior do Reino Unido, incumbido da responsabilidade pública de outorgar títulos acadêmicos reconhecidos nacionalmente (e internacionalmente), de maneira coerente e consistente. De que maneira são decididos os procedimentos e as políticas, de que modo atendem às expectativas do setor de ensino superior como um todo (por exemplo, por meio do Quadro de Qualificações, documentos de *benchmark* das áreas e o *Código de Práticas*), a contribuição específica dada para assegurar a qualidade e os *standards* acadêmicos, e a sua eficácia para atingir seus objetivos, são questões que dão um foco ainda maior à avaliação institucional. Verificar até que ponto estas questões são tratadas de maneira válida e sincera na auto-avaliação da instituição será um fator importante para que a equipe de avaliação possa julgar a confiança que a Agência pode depositar na instituição como uma efetiva entidade outorgante de títulos.

6. A auto-avaliação deve incluir reflexões sobre os resultados das avaliações de áreas. Estes relatórios nos dão parâmetros valiosos para testar a eficácia da aplicação das políticas institucionais nos departamentos e em outras unidades. A auto-avaliação deve analisar a efetividade, mais do que fazer uma simples descrição das políticas e processos da instituição para garantia da qualidade, embora possam ser necessárias algumas descrições que permitam à equipe de avaliadores compreender o contexto no qual as políticas são estabelecidas. Se o documento não contiver uma análise cuidadosa e exata, a equipe de avaliação poderá solicitar uma visita mais longa, para que possa empreender suas próprias pesquisas. Nos casos em que uma instituição declarar que está satisfeita com a eficácia de seus processos, as evidências nas quais tiver sido baseada essa opinião devem ficar muito claras na auto-avaliação.

7. Algumas instituições – aquelas sem os poderes necessários – não têm responsabilidades de entidade outorgante de títulos e graus. Entretanto, têm obrigações semelhantes de atender aos requisitos da instituição para cujos títulos seus alunos estiverem matriculados e podem, ademais, outorgar seus próprios certificados e diplomas. Na qualidade de parceiros efetivos em atividades de cooperação, estão comprometidas com a garantia de que os *standards* acadêmicos e a qualidade do ensino ministrado, dos títulos e programas seguidos por seus alunos estejam salvaguardados tanto pelas ações da própria instituição, quanto pelas responsabilidades formais da instituição outorgante. A auto-avaliação dá uma oportunidade para que estas instituições mostrem que estão cientes de suas responsabilidades formais e não-formais, e possam demonstrar seu comprometimento com a garantia da qualidade e dos *standards* acadêmicos.

ESCOPO DA AUTO-AVALIAÇÃO

8. A avaliação em nível institucional refere-se a toda a oferta educacional pela qual a instituição é responsável, incluindo cursos/programas de graduação, pós-graduação (por ensino e por pesquisa), de tempo integral, de tempo parcial, em cooperação, no exterior, ensino a distância e pela Internet. A auto-avaliação deve refletir todas as atividades de uma instituição cobertas por estas áreas. As atividades em cooperação não precisam ser incluídas se tiver sido acordado que serão objeto de uma avaliação em separado. Em todos os demais casos, a auto-avaliação deve levar em consideração a maneira pela qual a instituição encara os preceitos da seção do *Código de Práticas* a respeito do ensino em regime de colaboração.

ESTRUTURA, CONTEÚDO E EXTENSÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO

9. As instituições são convidadas a redigir suas auto-avaliações tendo em mente que as equipes de avaliação irão elaborar um relatório centrado nas questões contidas no parágrafo 2.

Ao preparar sua auto-avaliação, uma instituição deve:

- I. descrever e analisar quaisquer acontecimentos desde a última auditoria de qualidade/avaliação institucional do HEQC/QAA (incluindo a reunião de apreciação provisória);
- II. descrever e analisar suas respostas a avaliações de áreas individuais efetuadas a partir da última reunião de apreciação provisória, e de que forma as lições aprendidas com as mesmas foram levadas em consideração no aprimoramento da prática institucional;
- III. descrever brevemente as características básicas dos processos voltados a assegurar os *standards* acadêmicos de seus títulos e a qualidade dos seus cursos/programas, focalizando as duas principais áreas de escrutínio constantes do parágrafo 2;
- IV. identificar os preceitos do *Código de Práticas* que não estiverem sendo cumpridos, explicando quais as abordagens alternativas tomadas para garantir um efeito equivalente ao pretendido pelo preceito;
- V. apresentar uma opinião sobre os pontos fortes e as limitações detectados, em suas atuais medidas para garantia de qualidade; e
- VI. descrever e discutir a estratégia pretendida para os próximos três anos para aprimorar ainda mais a prática e remediar qualquer deficiência que tenha sido identificada.

10. Ao preparar suas auto-avaliações, pode convir às instituições ter em mente, como uma “dica”, os critérios aplicados às instituições que desejam obter poderes para a concessão de títulos ou graus, ou a designação de universidades. Incluem-se aí, entre outras, as exigências de que:

- tenham aplicado mecanismos para o estabelecimento de seus objetivos e resultados acadêmicos de maneira clara e coerente;
- procurem garantir que seus cursos/programas consistentemente atinjam os objetivos e resultados anunciados;
- desempenho do curso/programa seja monitorado de maneira regular e cuidadosa;
- a efetividade de sua infra-estrutura de ensino e aprendizagem seja cuidadosamente monitorada;
- as necessidades acadêmicas e de apoio aos alunos que estudam fora do *campus* sejam levadas em consideração;
- os *standards* de rendimento dos alunos sejam mantidos em um nível reconhecido, e haja uma estratégia para desenvolver a qualidade da oferta acadêmica;
- sejam tomadas medidas efetivas para cuidar dos pontos fracos, promover pontos fortes e demonstrar transparência;
- seus sistemas administrativos sejam suficientes para gerenciar suas operações, agora e num futuro previsível;
- as qualidades e competências do corpo docente sejam adequadas a uma instituição com poderes para outorgar titulação e graus;
- os docentes estejam ativamente engajados no desenvolvimento pedagógico de suas disciplinas; e
- os docentes mantenham padrões profissionais elevados e aceitem de bom grado as responsabilidades profissionais associadas ao trabalho num ambiente universitário.

11. As auto-avaliações, em geral, podem ter de 30 a 40 páginas, embora não haja penalidades para a apresentação de documento mais curto ou mais longo. Uma auto-avaliação bem-sucedida minimiza a necessidade de esclarecimentos adicionais por parte da equipe de avaliação e apresenta um ponto de partida confiável para a visita de avaliação, mantendo assim num mínimo o tempo que a equipe necessita gastar coletando evidências adicionais.

DOCUMENTAÇÃO LIGADA À AUTO-AVALIAÇÃO

12. Dentro do possível, a auto-avaliação deve ser um documento que fale por si. Não deve precisar ser acompanhado de muitos outros papéis. Entretanto, as instituições podem, se o desejarem,

complementar sua auto-avaliação com outros documentos que considerem úteis aos avaliadores para melhor compreensão da instituição, sua estrutura e função. Após a reunião de instrução (*briefing*), a equipe de avaliação pode solicitar que alguns documentos principais sejam entregues aos seus membros antes da visita, mas a quantidade de documentos solicitados para essa circulação prévia deve ser mantida num mínimo absoluto.

13. A auto-avaliação deve também incluir uma lista de todas as parcerias de cooperação nas quais a instituição tenha responsabilidade por um título e/ou pela qualidade do ensino ministrado. Nesta lista devem ser incluídas as parcerias com instituições e outras entidades do Reino Unido e de outros países. Deve incluir, ainda, todas as validações, franquias, consórcios, acordos de articulação e credenciamento e parcerias para ensino a distância, inclusive aquelas que envolvem agentes facilitadores.

SIGILO

14. A auto-avaliação permanece confidencial para a Agência, mas será cedida aos avaliadores acadêmicos que realizarem avaliações de áreas. É possível que o relatório faça referência à auto-avaliação e inclua citações da mesma.

ANEXO M – ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

INTRODUÇÃO

1. Este Anexo oferece orientações para a preparação e redação dos relatórios de avaliações institucionais. Deve ser lido em conjunto com as seções pertinentes do *Manual*, principalmente os parágrafos 121 a 128.

2. Cada relatório de avaliação institucional deve conter as seções seguintes:

- breve introdução contextual;
- retrato da instituição, conforme fornecido pela auto-avaliação;
- abordagem global da garantia de qualidade, conforme observações da equipe de avaliação;
- comentários sobre a função como outorgante de títulos;
- *Código de Práticas*: cumprimento;
- sumário; e
- pontos que exigem ação e eventuais aspectos exemplares.

Deve haver também dois apêndices:

- uma apresentação em tabela dos principais dados numéricos referentes à época da avaliação; e
- uma lista de cursos/programas e títulos outorgados em regime de cooperação.

3. Essas seções podem ser subdivididas, dependendo dos assuntos tratados em cada avaliação.

4. Cada seção será redigida por um membro da equipe de avaliação. A atribuição de responsabilidades pela redação das seções será acordada na reunião de instrução (*briefing*). As seções devem ser elaboradas no formato:

Descrição >> Análise >> Julgamento

SEÇÕES DO RELATÓRIO

5. As seções do relatório serão elaboradas como se segue:

Seção I – Breve introdução contextual

Esta seção deve dar uma breve descrição da instituição e de suas características principais, bem como um esboço do processo de avaliação. Deve resumir os resultados gerais das avaliações de áreas e cursos/programas, identificando os tópicos principais salientados para a avaliação e as razões

de sua escolha. Deve também dar informações sobre as atividades em cooperação e como isto foi tratado no relatório – (alvo: mil palavras).

Seção II – Retrato da instituição, conforme apresentado na auto-avaliação

Esta seção deve descrever e analisar a auto-avaliação e o retrato que a instituição faz de si mesma. Deve comparar este retrato com o resultante do perfil inicial ou institucional feito pela Agência e os registros do rendimento demonstrado pelos relatórios das avaliações por área e institucional. Deve identificar qualquer discrepância aparente de maior monta, para posterior discussão no relatório. Deve também salientar os pontos fortes e as limitações que a própria instituição reconheceu. Ao término desta seção, o leitor deve ter clareza sobre as questões tratadas na auto-avaliação e aceitas pela equipe de avaliação, bem como sobre os pontos separados pela equipe de avaliação para consideração especial durante a avaliação – (alvo: 1.500 palavras).

Seção III – Visão da equipe de avaliação sobre a abordagem geral da garantia de qualidade

Esta seção deve conter uma visão sobre a efetividade da abordagem estratégica da instituição no tocante ao gerenciamento da qualidade, segundo as evidências da auto-avaliação, dos relatórios de avaliação das áreas, outros documentos relevantes e discussões realizadas durante a visita de avaliação. Deverá tratar da adequação da abordagem, como base para a segurança atual e futura dos *standards* acadêmicos de seus títulos e da qualidade de sua oferta, inclusive a oferta realizada em regime de colaboração com parceiros ou a distância. Deverá descrever brevemente os aspectos centrais dos arranjos institucionais para o gerenciamento da qualidade e dos *standards*, além de eventuais desenvolvimentos relevantes, recentes e propostos. Deverá incluir, também, até que ponto a totalidade das evidências disponíveis demonstra tanto a capacidade de autocritica da instituição quanto sua predisposição de agir a partir dessa auto-avaliação.

Se grandes mudanças estão sendo, ou tiverem sido, recentemente introduzidas, esta seção poderá incluir uma discussão sobre o modo de gerenciamento dessas mudanças – (alvo: 1.500 palavras).

Seção IV – Comentários sobre a função de órgão de concessão de títulos

Esta seção deverá cobrir o modo como a instituição gerencia sua função de titulação. Deverá tratar de uma variedade de tópicos, incluindo a solidez dos procedimentos administrativos seguidos pela instituição na concessão de títulos ou outras qualificações. Deverá, ainda, comentar o papel da instituição, como membro da comunidade de educação superior do Reino Unido, responsável por outorgar, de maneira coerente e consistente, títulos acadêmicos nacionalmente (e internacionalmente) reconhecidos. Assim, deverá analisar de que maneira as práticas e procedimentos relacionados aos *standards* atingem as expectativas do setor de educação superior como um todo (através, por exemplo, da implementação do Quadro de Qualificações, dos *benchmarks* das áreas e do Código de Práticas), bem como as expectativas da própria instituição, fornecendo uma visão sobre sua efetividade no atingimento desses objetivos. A amplitude com que esses assuntos são tratados de maneira objetiva e satisfatória na auto-avaliação institucional – referindo-se ao nível de relatórios de avaliação por área, quando conveniente – será um fator importante para que a equipe de avaliação possa julgar até que ponto a Agência pode ter confiança na instituição como órgão de titulação.

Nesta seção, o relatório deverá observar particularmente os procedimentos internos para:

- Definição e manutenção dos *standards* acadêmicos;

- Avaliação dos estudantes e classificação dos títulos, inclusive o papel e utilização de examinadores externos;
- Garantia de comparabilidade interna e externa dos *standards* acadêmicos; e
- Avaliação, melhoria e desenvolvimento dos procedimentos de gerenciamento dos *standards* acadêmicos – (alvo: 1.500 palavras).

Seção V – Código de Práticas: cumprimento

Esta seção informa especificamente de que maneira a instituição está encarando as expectativas do *Código de Práticas* da Agência. Em sua auto-avaliação, a instituição deve ter declarado que está cumprindo todos os preceitos do *Código*, informado em que pontos ainda está trabalhando, ou explicado onde está sendo utilizada uma abordagem alternativa. Esta declaração será, no limite do possível, publicada *ipsis litteris* no relatório. O relatório passa, em seguida, a discutir com detalhes qualquer área importante de não-cumprimento que tenha sido examinada durante a avaliação. Em todos os casos, será incluída uma discussão das respostas da instituição às seções do *Código* que tratam de:

- aprovação, monitoramento e avaliação de cursos/programas;
- avaliação do rendimento dos alunos;
- exames externos; e
- oferta em regime de cooperação.

Esta seção deve informar se a Agência considera algum não-cumprimento como sendo suficientemente importante para afetar o nível da confiança depositada na capacidade e efetividade da instituição para funcionar como entidade outorgante ou como uma instituição de ensino superior responsável – (alvo: mil palavras).

Seção VI – Sumário

Esta seção deve conter um sumário das averiguações feitas pela avaliação. Será redigida para um amplo público leigo e deve ser de fácil leitura, como um documento que fala por si. O sumário deve refletir de maneira precisa os conteúdos do relatório completo; não deve ser necessário ler o corpo principal do relatório para compreender as recomendações.

O sumário deve começar com um comentário geral sobre até que ponto a estratégia adotada pela instituição para assegurar a qualidade de sua oferta acadêmica, e as medidas que promoveu para tornar efetiva essa estratégia, capacitam a instituição, agora e no futuro, a administrar eficientemente suas responsabilidades pela qualidade e pelos *standards*. Assim fazendo, dará destaque a quaisquer fatores que influenciem, ou possam vir a influenciar no futuro, a capacidade da instituição de atuar de forma mais (ou menos) capaz nesta área, juntamente com quaisquer outras circunstâncias das quais o leitor precise tomar conhecimento. Deve ainda oferecer um parecer sobre a confiabilidade da auto-avaliação da instituição e até que ponto ela reflete com exatidão o nível de autoconhecimento da instituição e sua capacidade de refletir criticamente sobre suas responsabilidades acadêmicas.

A segunda parte deve oferecer um parecer sobre a instituição em seu papel de outorgante de títulos. Deve comentar se a instituição está plenamente ciente de suas responsabilidades de manter os *standards* acadêmicos, e se tem o devido controle dos *standards* de todos os seus títulos, inclusive os que forem outorgados através de parcerias de cooperação. Devem ser consideradas as evidências resultantes de avaliações por área, no que se refere à maneira pela qual a instituição utiliza os pontos de referência dados pelos documentos de *benchmark* da área e o Quadro de Qualificações. Deve ser

apresentada uma opinião sobre a segurança do sistema regulatório interno da instituição e os procedimentos que adota para titulação.

A terceira parte deve dar um breve sumário de comentários sobre o cumprimento do *Código de Práticas* por parte da instituição, destacando os motivos mais importantes de preocupação, ou as áreas onde seria aconselhável uma avaliação mais detalhada.

A parte final deve fornecer um breve resumo do relatório. Deve incluir uma declaração sobre o nível geral de confiança que a Agência deposita na instituição como uma organização eficiente, capaz de desempenhar suas obrigações acadêmicas como uma instituição de ensino superior responsável e entidade outorgante de títulos e qualificações. Esta declaração pode incluir referências a exemplos de práticas exemplares ou a áreas específicas nas quais não há (ou não pode haver, por ausência de evidências adequadas) confiança nas políticas e práticas da instituição. Mais informações sobre a natureza desta declaração encontram-se na Parte 2, parágrafos 123 a 126 – (alvo: mil palavras).

Seção VII – Pontos para ação e aspectos exemplares

Esta seção deve incluir uma lista dos pontos que a equipe de avaliação considera exigirem maior atenção por parte da instituição. Esses pontos serão categorizados de acordo com sua importância e urgência, em três grupos:

- essenciais – questões que a equipe acredita estarem pondo em risco, naquele momento, os *standards* acadêmicos e a qualidade, e que exigem uma ação corretiva urgente;
- aconselháveis – questões que a equipe acredita terem potencial para por em risco os *standards* acadêmicos e a qualidade, e que exigem uma ação preventiva ou corretiva, menos urgente; e
- desejáveis – questões que a equipe considera terem potencial para aprimorar a qualidade e/ou garantir ainda mais os *standards* acadêmicos.

Esta seção deve também incluir referências a características exemplares encontradas pela equipe de avaliação (v. Parte 2, parágrafo 127) – (sem alvo, mas com poucas probabilidades de exceder 300 palavras).

Apêndices

Além das oito seções do relatório, haverá dois apêndices:

Apêndice 1: apresentação em tabela dos principais dados numéricos referentes ao período da avaliação (a serem fornecidos pela instituição); e

Apêndice 2: lista das parcerias em cooperação, cursos/programas oferecidos e titulação (a ser fornecida pela instituição).