

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DANIELE DUARTE DA CUNHA

**AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO E GESTÃO:
UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA NO CAMPUS BAGÉ DA
UNIPAMPA**

**Bagé
2022**

DANIELE DUARTE DA CUNHA

**AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO E GESTÃO:
UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA NO CAMPUS BAGÉ DA
UNIPAMPA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino

Orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

**Bagé
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C972a Cunha, Daniele Duarte da

Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão:
uma investigação em cursos de licenciatura no Campus Bagé da
Unipampa / Daniele Duarte da Cunha.

127 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2022.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Autoavaliação. 2. Educação superior. 3. SINAES. 4.
Licenciatura. 5. Autoavaliação formativa e emancipatória. I.
Título.

DANIELE DUARTE DA CUNHA

AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO E GESTÃO: UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA NO CAMPUS BAGÉ DA UNIPAMPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 15 de dezembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Clarice Monteiro Escott
(IFRS)

Prof.^a Dr.^a Juliana Brandão Machado
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/12/2022, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA BRANDAO MACHADO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/12/2022, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Clarice Monteiro Escott, Usuário Externo**, em 28/12/2022, às 19:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1003974** e o código CRC **23CA9C0C**.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha amada mãe, Maria Antônia. Meu primeiro exemplo de amor e dedicação, que estará para sempre presente em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família, em especial a meus pais, por todo amor e apoio ao longo de minha caminhada.

Ao meu amor e companheiro Rogério, pela parceria de sempre, incentivo e suporte!
Aos meus amados filhos Pedro, Ane e Vicente, que me mostram todo dia a beleza dessa vida. Amo vocês “mil milhões”!

À minha orientadora Ana Cristina da Silva Rodrigues, pela forma amorosa de conduzir o trabalho de orientação, demonstrando que é possível que este processo aconteça com alegria e leveza sem sucumbir à pressão e competitividade tão presentes em nosso tempo. Aos docentes do programa pelo conhecimento compartilhado e apoio ao longo do caminho.

Aos meus colegas do grupo de orientação pela parceria, em especial à Angelina Gottardi que foi companheira nos momentos de alegria e de insegurança, os quais as horas de áudios de whatsapp podem comprovar!

Aos amigos, que não vou me atrever a tentar citar nomes correndo o risco de esquecer algum, meu agradecimento pela amizade inabalável, pelo apoio e carinho.

Aos participantes da pesquisa, pela cooperação e confiança, demonstrando o compromisso com o desenvolvimento da Unipampa.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo explorar e compreender o processo de autoavaliação de cursos de Licenciatura do Campus Bagé da Unipampa. Desenvolvida como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, buscou por meio de Encontros Pedagógicos com os coletivos dos cursos investigados a construção de conhecimento sobre o processo de autoavaliação de cursos e o contexto em que este se desenvolve. Para a análise das informações geradas, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, a partir da transcrição dos encontros e registros dos participantes. Como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa são apresentados conceitos em torno da caracterização do sistema de avaliação da educação superior, os tipos de avaliação existentes, a contextualização social e política onde atuam as Universidades e os cursos de Licenciatura e a definição da autoavaliação em uma perspectiva formativa e emancipatória. Para isto, integram esta pesquisa autores como José Dias Sobrinho, Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, José Carlos Rothen, Dilvo Ristoff, Ana Maria Saul, Menga Ludke, Mara Regina Lemes de Sordi, Michel Thiollent entre outros. Como resultados, foi identificado que os cursos participantes não realizam a autoavaliação e também não utilizam os resultados de avaliações previstas no SINAES. Com este diagnóstico inicial, se estabeleceu a discussão sobre o potencial deste processo, identificando obstáculos e debatendo as possibilidades para sua realização, tanto internos como externos aos cursos. A partir do diálogo estabelecido, foi possível a construção de novos olhares através dos quais se pode enxergar a contribuição deste processo para o desenvolvimento dos cursos de graduação, bem como colaborar para futuras pesquisas acerca do tema ao desvelar novos questionamentos a partir da investigação realizada.

Palavras-chave: Autoavaliação. Educação superior. SINAES. Licenciatura. Autoavaliação formativa e emancipatória.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo explorar y comprender el proceso de autoevaluación de los cursos de grado en el Campus Bagé de la Unipampa. Desarrollada como una investigación-acción, de naturaleza cualitativa, buscó, a través de Encuentros Pedagógicos con los colectivos de los cursos investigados, la construcción de conocimiento sobre el proceso de autoevaluación del curso y el contexto en que se desarrolla. Para el análisis de la información generada se utilizó el Análisis Discursivo Textual, a partir de la transcripción de las reuniones y actas de los participantes. Como base teórica para el desarrollo de la investigación, se presentan conceptos en torno a la caracterización del sistema de evaluación de la educación superior, los tipos de evaluación existentes, el contexto social y político en el que se desenvuelven las Universidades y carreras de grado y la definición de autoevaluación. en una perspectiva formativa y emancipadora. Para ello, hacen parte de esta investigación autores como José Dias Sobrinho, Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, José Carlos Rothen, Dilvo Ristoff, Ana Maria Saul, Menga Ludke, Mara Regina Lemes de Sordi, Michel Thiollent, entre otros. Como resultado se identificó que los cursos participantes no realizan autoevaluación y tampoco utilizan los resultados de las evaluaciones previstas en el SINAES. Con este diagnóstico inicial, se estableció la discusión sobre las potencialidades de este proceso, identificando obstáculos y debatiendo las posibilidades para su realización, tanto internas como externas a los cursos. A partir del diálogo establecido, fue posible construir nuevas perspectivas a través de las cuales se puede ver la contribución de este proceso al desarrollo de los cursos de pregrado, así como colaborar para futuras investigaciones sobre el tema al develar nuevos interrogantes a partir de la investigación realizada.

Palabras clave: Autoevaluación. Educación universitaria. SINAES. Graduación. Autoevaluación formativa y emancipatoria

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Codificação atribuída aos sujeitos da pesquisa	19
Quadro 2 – Informações gerais sobre os cursos participantes.....	20
Quadro 3 – Informações sobre a situação regulatória dos cursos participantes.	20
Quadro 4 – Estrutura do Sistema de Avaliação.....	51
Figura 1 – Amostra da unitarização e denominação inicial das unidades de sentido.....	34
Figura 2 – Resumo visual do processo de ATD	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CC – Conceito de Curso

CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

ENADE – Exame nacional de Desempenho dos Estudantes

IGC – Índice Geral de Cursos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Unipampa – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA	17
2.1 O campo de pesquisa	17
2.2 Classificação e delineamento da pesquisa.....	21
2.3 O desenvolvimento da pesquisa: O caminho percorrido, seus obstáculos e aprendizagens	22
2.3.1 Contatos iniciais e as atividades da fase exploratória da pesquisa	23
2.3.2 O planejamento e a fase de coleta de informações.....	25
2.3.2.1 Encontro Pedagógico 1: Formação e debate a partir de (re)conhecimento mútuo	28
2.3.2.2 Encontro Pedagógico 2	29
2.3.2.3 Encontro com os discentes.....	31
2.3.2.4 Encontro Pedagógico 3	32
2.3.3 Análise das informações	33
3 INICIANDO A CONVERSA: COMPREENDER O ESPAÇO DE ATUAÇÃO E ALGUNS CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO	37
3.1 O Cenário da Educação Superior: Onde estamos e o que se pretende avaliar?.....	37
3.2 Avaliação: concepções e relevância como parte do processo educacional	42
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
4.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Compreensão e possibilidades de ação	47
4.1.1 Uma visão geral do Enade e seu impacto nos cursos pesquisados	52
4.1.2 O papel das avaliações de curso	57
4.1.3 Avaliação institucional: CPA e o papel da Autoavaliação institucional dentro do Sistema	59
4.2 Unipampa e a cultura de avaliação: pensando aspectos internos como condicionantes para o engajamento e desenvolvimento da autoavaliação.	61
4.2.1 O desenvolvimento das atividades de avaliação na Unipampa, estrutura e iniciativas para promover a reflexão junto com a comunidade acadêmica.	61
4.2.2 As percepções sobre a autoavaliação institucional, organização geral da Universidade e seu impacto na prática de autoavaliação dos cursos.	64

4.3 Os cursos de Licenciatura e uma breve contextualização do espaço político e social que ocupam	70
4.3.1 Os cursos participantes e sua dimensão política na região: Qual o cenário percebido e os obstáculos enfrentados?.....	73
4.3.2 A organização do curso, a atuação e percepção de seu coletivo e o impacto no seu desenvolvimento pedagógico.....	77
4.4 Autoavaliação de cursos como espaço de formação e autonomia	85
4.4.1 Refletindo sobre possibilidades para a autoavaliação: dos objetivos à forma de sua divulgação	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

A decisão por este ou aquele problema de pesquisa é influenciada por diversos fatores. O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir da observação do contexto institucional do processo de autoavaliação ao longo dos anos de funcionamento da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, bem como da percepção, a partir de minha prática profissional, da dinâmica adotada para viabilizar a realização da autoavaliação de cursos na Universidade. Considerando a falta de uniformidade nos relatos sobre como os cursos desenvolvem este processo, cabe refletir se está claro para quem e para quem é feita a autoavaliação e qual o seu papel no contexto de gestão e desenvolvimento acadêmico e pedagógico dos mesmos.

A Unipampa, criada como parte da política de expansão e interiorização do ensino superior, exerce importante papel na região colaborando com o desenvolvimento social e econômico. Os cursos de graduação possuem papel fundamental neste cenário, uma vez que representam a atividade fim da Universidade e representam a porta de entrada da comunidade na instituição. Desde 2008, ano de publicação da Lei 11640 de 11 de janeiro, que cria a Universidade, exerço minhas atividades na reitoria da Unipampa, em Bagé. Pude acompanhar a organização interna da Universidade, incluindo os primeiros processos avaliativos externos dos cursos e da instituição, bem como os primeiros passos dos processos autoavaliativos da instituição e de cursos. Além da evidente riqueza que é observar o nascimento de uma universidade, os anos em que atuei como Pesquisadora/Procuradora Educacional institucional - PI¹, proporcionaram espaços de ação e observação em que foi possível verificar as expectativas, necessidades, dificuldades e demandas que constituem os processos avaliativos em uma instituição de ensino deste porte. A experiência que tenho hoje, como servidora pública, se soma, inevitavelmente, com a vivência de uma formação exclusivamente na rede pública de ensino, tanto de nível básico como superior, se estendendo até estes dias com minha formação *stricto sensu*. Finalizan-

¹ Cargo ocupado por servidor da instituição que realiza a interlocução entre a IES e o Ministério da Educação/INEP nas questões relativas à avaliação/regulação.

do minha graduação na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL em 2007, mesmo ano em que fui nomeada para o cargo de administradora que ocupo na Unipampa, posso dizer que o espírito público faz parte ativamente de minha constituição profissional. Foi neste lugar que me deparei com os primeiros desafios profissionais, desde organizar junto com os colegas um espaço físico (naquela época muito limitado!) para desenvolvimento de nossas atividades, passando pela participação em grupos de trabalho/comissões que tinham o objetivo de construir coletivamente os primeiros documentos, participando do grupo que formou a Coordenadoria de Avaliação, responsável pelas primeiras orientações em relação aos processos de avaliação na Universidade. Minha formação como profissional foi construída junto com o aprendizado e a responsabilidade de lidar com o bem público. Como administradora, ficou claro para mim a importância de perceber as peculiaridades que atravessam as atividades de gestão para viabilizar o funcionamento das instituições de ensino a partir de políticas educacionais para a oferta de um ensino público, gratuito e de qualidade. A partir de minha formação e minha prática profissional, reconheço a fundamental importância da avaliação dentro dos processos de gestão e da construção de espaços democráticos de reflexão. Como planejar, demandar, inovar, sem avaliar o que temos, como estamos caminhando, como estamos desenvolvendo nossa experiência? Do que ainda precisamos? Não é incomum perceber a dificuldade no meio acadêmico quanto ao estabelecimento de processos de gestão que sejam adequados aos princípios e finalidades da atividade desenvolvida. Seja pelo volume de atividades que são realizadas por docentes e técnicos, os primeiros muitas vezes acumulando as atividades acadêmicas e de gestão sem contar com a estrutura necessária para realização das mesmas, seja pelo entendimento de que, muitas vezes, determinados processos trazem consigo um significado atrelado à conceitos mercadológicos, associados a uma busca incessante pelo aumento de produtividade e eficácia, padrões estes estabelecidos a partir de uma lógica de mercado, em que tudo vira produto. Certamente, as práticas de gestão em uma Universidade exigem considerar sua natureza de instituição social que, segundo Chauí (2001) caracteriza-se assim pois representa e se manifesta de acordo com a sociedade a qual pertence, não existindo de forma separada da realidade histórica que está inserida. A mesma autora complementa, ressaltando que a característica mais expressiva desta instituição é justamente a heterogeneidade que a constitui, o que a diferencia de uma em-

presa que, na lógica mercadológica, busca a hegemonia que viabiliza um sistema de padrões avaliativos aplicados universalmente. Logo, não se trata de aplicar cegamente as estratégias e conceitos que são utilizados no setor privado, mas de desenvolver práticas que propiciem às instituições a orientação necessária para oferecer serviço público de qualidade.

Feitas as devidas diferenciações, cabe à Universidade desenvolver uma forma de avaliação que a fortaleça por meio do autoconhecimento, exercendo e reafirmando sua autonomia e agindo em prol da comunidade a qual pertence. Considerando os diversos ataques à Universidade que temos presenciado, é justamente para que se possa defender os ideais de uma instituição social, pública, que em nada se aproxima dos valores de organizações que produzem produtos e oferecem serviços ao consumo do mercado, que importa este movimento de consciência de seu papel social e o domínio dos meios para realizá-lo, tornando-se protagonista na definição dos caminhos a serem percorridos, bem como de sua correção quando necessário.

A área da educação demanda políticas e estratégias próprias, pautadas no caráter público e na responsabilidade social de sua atuação. É por esta perspectiva que entendo o lugar da gestão dentro das instituições e, indispensavelmente dentro desta dinâmica está a avaliação, como aliada na efetivação da universidade como espaço de formação crítica e emancipatória, assumindo o desafio de se pensar neste caminho como algo a ser construído coletivamente, com base no diálogo, abertos à transformação e aos embates que se fizerem necessários.

Neste sentido, os processos avaliativos são de grande importância para a gestão das instituições de ensino, à medida que se caracterizam por serem capazes de promover autoconhecimento, confirmando a relevância de ações desenvolvidas, a necessidade de correções no percurso traçado ou ainda demonstrando oportunidades a serem exploradas. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído através da lei 10.861 de 14 de abril de 2004, é o sistema vigente de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Sua criação se dá após décadas de iniciativas que oscilaram entre o caráter formativo e emancipatório de avaliação e o modelo meramente regulatório e controlador. Neste contexto, o SINAES é concebido a partir da articulação “[...] de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as fun-

ções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal” (BRASIL, 2009, p. 91). Com esta visão, o SINAES é organizado para atuar em três frentes: avaliação institucional (avaliação externa e autoavaliação), Avaliação de cursos (avaliação externa) e avaliação do desempenho dos estudantes (Enade). A partir dos processos avaliativos, viabilizados por instrumentos e cronogramas próprios, são extraídos os resultados que serão utilizados como subsídio para as ações regulatórias. Ao longo dos seus 18 anos de existência, o SINAES acumula críticas ao estabelecer índices que favorecem o ranqueamento e a competição entre as instituições de ensino superior apesar de seu reconhecido valor como iniciativa integradora dos modelos formativo/emancipatório e regulador.

No âmbito dos cursos de graduação, além das avaliações previstas na legislação vigente, considera-se a existência da autoavaliação, ainda que não tenha o caráter obrigatório, conforme requisito presente em indicador que aborda a gestão do curso no Instrumento de Avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento, atribuindo nota 5 àquele curso em que:

A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de autoavaliação periódica do curso. (BRASIL, 2017, p. 15).

Considerando o conteúdo do indicador, percebe-se que a prática autoavaliativa apresenta aspecto de grande importância quando se busca analisar se as práticas de gestão descritas pelos cursos avaliados advém de um processo organizado, institucionalizado, e, ao estabelecer a articulação dos resultados das avaliações externas com o processo de autoavaliação do curso, fica clara a necessidade de se ter um instrumento que além da formalidade, estabeleça critérios que considerem o olhar externo ao curso, mas também o olhar da comunidade interna, considerando a contextualização e demandas da própria comunidade na qual o curso está inserido.

A partir do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar os processos autoavaliativos de cursos de Licenciatura da Unipampa, Campus Bagé, identificando qual sua articulação com os resultados das avaliações previstas no SINAES e qual o impacto da autoavaliação no planejamento do curso. A escolha do desenvolvimento da pesquisa com cursos de Licenciatura do Campus Bagé da Unipampa, se origina da importância que estes possuem em relação aos princípios e concep-

ções contidos nos documentos institucionais desta Universidade, que anunciam o compromisso com a qualificação da educação básica da região “através da qualificação dos cursos de licenciatura [...] fortalecendo, assim, o compromisso social da Universidade Pública com a valorização da profissão docente, com a formação de professores e a integração com as redes de ensino.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 26).

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida partindo do pressuposto de que a autoavaliação, de caráter formativo e emancipatório, ao ser desenvolvida nos cursos alvos da investigação, articulada com os resultados de avaliações previstas no SINAES, contribui para o desenvolvimento destes cursos considerando suas especificidades e da comunidade na qual está inserido.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

1. Conceituar os tipos de avaliações existentes e exigidas legalmente.
2. Identificar processos de autoavaliação de cursos de licenciatura da Unipampa, Campus Bagé, através de Encontros Pedagógicos com o coletivo dos cursos.
3. Reconhecer o impacto do processo de autoavaliação no planejamento de cursos de Licenciatura da Unipampa, Campus Bagé e de que forma este processo auxilia no alcance de seus objetivos e na superação de seus desafios.

Para o desenvolvimento teórico e apresentação dos resultados obtidos, este trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2 será feita a contextualização e apresentação do caminho metodológico da pesquisa. No capítulo 3, serão especialmente desenvolvidos tópicos conceituais referentes à avaliação e ao contexto da Educação Superior, que permeiam toda a discussão que será feita com base nos resultados da pesquisa. No capítulo 4, o trabalho analítico ganha destaque, apresentando os resultados e a fundamentação teórica referente ao tema pesquisado de forma integrada, construindo a compreensão sobre o fenômeno investigado. Seguindo a orientação temática das categorias definidas ao longo da Análise Textual Discursiva – ATD, o capítulo inicia pela análise do SINAES e suas possibilidades, avançando para compreender os aspectos institucionais ligados à avaliação e sua interface com os cursos investigados, passando para a análise das questões específicas dos cursos e sua área de atuação, chegando então à discussão da autoavalia-

ção no contexto dos cursos a partir das percepções dos participantes e suas possibilidades. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA

Para que seja possível apresentar os resultados e análises construídos a partir do desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário contextualizar e delimitar a mesma a partir do seu campo, sua natureza e metodologia utilizada. Sendo assim, este capítulo é dedicado a explicitar todas as informações necessárias ao entendimento da análise que será apresentada na sequência, buscando oferecer um claro cenário de como se deu seu desenvolvimento e quais as escolhas metodológicas realizadas.

2.1 O campo de pesquisa

Campo de pesquisa, segundo Cruz Neto (2002), é o recorte feito pelo pesquisador, a fim de estudar empiricamente determinada realidade, considerando a base teórica que fundamenta o objeto a ser investigado. Neste trabalho, o campo de pesquisa é representado por dois cursos de graduação/licenciatura, da área de exatas, modalidade presencial, que são oferecidos no Campus Bagé da Unipampa desde o início do funcionamento da Universidade.

A Unipampa faz parte da política de ampliação da oferta de ensino superior no país e do movimento de interiorização das Universidades, política esta que foi executada com o claro objetivo de induzir a melhoria das condições sócio econômicas de regiões caracterizadas por baixos índices de desenvolvimento, através da oferta de educação superior, pública e de qualidade, atendendo ao pleito de dirigentes regionais e da comunidade. Ainda encontra-se viva na memória da grande maioria dos residentes da região, a lembrança do dia do anúncio da nova Universidade, que aconteceu no centro da cidade de Bagé, cidade esta que foi definida como sua sede e que abriga até hoje sua Reitoria. O ato aconteceu em 27 de julho de 2005, com a participação do Presidente da República e outras autoridades locais e nacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019).

No projeto de Lei que visa a criação da nova Universidade, podemos encontrar a exposição de motivos que a justificam. Entre eles:

Acreditamos que a criação da UNIPAMPA trará grandes benefícios para a Região da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Além de ampliar a oferta de

ensino superior, gerará conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento, à prosperidade e ao bem-estar de aproximadamente dois milhões e seiscentos mil habitantes da região, além dos interessados vindos de outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul e do País. (BRASIL, 2006, p. 8).

Se percebe que desde sua concepção, há clara intenção de fazer a diferença na região em que seria instalada, não só na ampliação da oferta de vagas, mas principalmente por sua inserção regional, trazendo possibilidades de crescimento econômico e social. Fica claro nos documentos institucionais, que ao longo do processo de implantação os motivos que deram origem à nova Universidade mantiveram-se presentes, guiando as ações da instituição. Os valores ligados à uma educação emancipatória, de caráter não só profissionalizante, mas generalista, humanista e com compromisso com o desenvolvimento regional sustentável esteve presente desde seu primeiro Projeto Institucional (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009). Atualmente, o documento máximo da Universidade ainda traduz estes objetivos, através da “[...] formação de sujeitos comprometidos e capacitados para atuar em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 14). Reforça ainda, através do exposto em seus princípios, a orientação para uma “Formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 25)

Passados cerca de 15 anos de sua implantação, a Unipampa cresceu, “floresceu” e conquistou o reconhecimento das comunidades em que está inserida: conta com 70 cursos de graduação presencial, 23 cursos de especialização, 20 Mestrados, 5 Doutorados, oferta de cursos no formato à distância (graduação e pós-graduação lato sensu), pesquisas e pesquisadores de destaque e diversos projetos de extensão que são um dos pontos de conexão da comunidade interna e externa. Em relação ao público atendido na região, apenas considerando alunos matriculados, conta com 10392 alunos na graduação presencial, 943 nos cursos na modalidade à distância e 880 nos cursos de Pós-Graduação².

² Conforme dados do Painel Unipampa em Números. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/apresentacao_institucional_unipampa_-_07_2022.pdf)

A universidade possui mais 9 *campi*, além de Bagé, nas cidades de: Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

Apresentados os motivos políticos e sociais que levaram à criação da Unipampa bem como seu histórico e o que representa para a região na qual está inserida, passamos a apresentar os cursos que fizeram parte desta investigação.

Antes, para fins de sistematização, será apresentado um quadro com as codificações atribuídas aos participantes da pesquisa que foram utilizadas ao longo do trabalho.

Quadro 1 – Codificação atribuída aos sujeitos da pesquisa

Participante	Código de identificação
Representante da Comissão Própria de Avaliação	RI1
Representante da Coordenadoria de avaliação	RI2
Curso 1	L1
Curso 2	L2
Coordenador do curso 1	CL1
Coordenador do curso 2	CL2
Docentes curso 1	DL1-1; DL1-2, DL1-3; DL1-4; DL1-5
Docentes curso 2	DL2-1; DL2-2; DL2-3
Discentes curso 1	DSCL1
Discentes curso 2	DSCL2
Técnicos Administrativos em Educação curso 1	TAEL1-1; TAEL1-2

Fonte: Autora (2022)

Cabe salientar que no curso L1 participaram cinco discentes e no curso L2, sete. Como os discentes tiveram sua participação majoritariamente por meio de formulário anônimo, a codificação define apenas a qual curso o mesmo pertence.

Nos quadros abaixo são apresentados alguns dados sobre o funcionamento dos cursos participantes e também sua situação em relação aos atos regulatórios. Os conceitos apresentados são: Conceito de curso - CC, gerado a partir da visita *in loco*, que no caso destes cursos aconteceu apenas no momento de seus processos de reconhecimento. Conceito Enade, que é o conceito gerado a partir da participação dos alunos no exame e o Conceito preliminar de curso - CPC, que é um conceito atribuído aos cursos de graduação, considerando diversos indicadores em seu cálculo e que pode definir o recebimento ou não de visita *in loco* para renovação de reconhecimento.

Quanto à sua estrutura acadêmico-administrativa, os cursos possuem uma coordenação, composta pelo coordenador e vice-coordenador, eleitos para um mandato de 2 anos. Ainda possuem a comissão de curso e o Núcleo Docente Estruturante - NDE. Em relação aos servidores técnico-administrativos, apenas o curso L1 possui estes profissionais que atuam nos laboratórios do curso. Não há nenhuma estrutura administrativa de apoio específica dos cursos, como secretaria por exemplo.

2.2 Classificação e delineamento da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se quanto à sua natureza por ser do tipo qualitativa, uma vez que busca compreender como se dá determinado processo ou prática, analisando-o dentro de seu contexto. Segundo Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter como objetos de investigação aspectos que correspondem “[...] a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Complementando a conceituação da pesquisa de natureza qualitativa, Goldenberg (2011) destaca que a pesquisa qualitativa depende em grande parte da história e características do pesquisador, suas escolhas teóricas e metodológicas, do contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida e ainda deve contar com os imprevistos que podem atuar sobre o desenvolvimento desta.

A partir destas características, e considerando os objetivos da pesquisa, fez-se a escolha por desenvolvê-la na perspectiva da pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa, segundo Thiollent (2011, p. 20) é um “[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Ao se escolher desenvolver esta pesquisa dentro da própria instituição em que estou inserida, considerando meu histórico de envolvimento com as questões de avaliação e ainda as ponderações coletadas na fase exploratória da pesquisa, parece fazer sentido atuar para promover a reflexão sobre o processo, com o objetivo de compreendê-lo e buscar construir alternativas que o qualifique. Ao considerar que um dos aspectos abordados na pesquisa diz respeito à compreensão deste processo no contexto de cursos de uma Universidade Pública, situada em uma região de baixo desenvolvimento econômico comprometi-

dos com o desenvolvimento desta, cabe aqui mais uma justificativa pela escolha da pesquisa-ação, já que esta “dá ênfase à análise das diferentes formas de ação” sendo que “Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos” (THIOLLENT, 2011, p. 17). Ainda segundo o mesmo autor, a pesquisa-ação pode ser entendida como uma forma de organização que se adapta às necessidades da ação e participantes da situação investigada. Segundo Gil (2009) entre todas as características que diferem este tipo de pesquisa, está a dificuldade de estabelecer um planejamento rígido e situado perfeitamente em termos temporais. Sendo assim, entende-se que por sua característica de interação direta entre pesquisador e participantes, a flexibilidade própria deste tipo de pesquisa permitiu uma definição *a priori* do que se definiu como planejamento, mas sem desconsiderar as necessidades da pesquisa em termos metodológicos ao decorrer de seu desenvolvimento.

O planejamento de uma pesquisa envolve diversas variáveis que necessitam ser consideradas. O planejamento desta pesquisa iniciou de forma bastante ambiciosa: realizar a investigação com o total de cursos de Licenciatura do Campus Bagé, em um período de retorno às atividades presenciais de servidores e discentes da Unipampa, falando sobre autoavaliação destes cursos, ou seja, sobre a reflexão coletiva de suas próprias práticas. Logo no início do trajeto algumas alterações já precisaram ser feitas e é este percurso que apresento a seguir.

2.3 O desenvolvimento da pesquisa: O caminho percorrido, seus obstáculos e aprendizagens

Para que a compreensão de uma pesquisa se dê de forma plena, me parece que tão necessário quanto a apresentação do campo de pesquisa, sua delimitação, metodologia e análises, é a descrição do percurso realizado e da aprendizagem que surge do próprio movimento da pesquisa. Por isso, nesta seção apresento as atividades realizadas, desde os contatos iniciais passando pela organização dos encontros da fase de coleta de informações, chegando à descrição do desenvolvimento efetivo dos Encontros Pedagógicos e, por fim, explicitando a metodologia de análise. Faço este relato apoiada nas etapas da pesquisa-ação sugeridas por Thiollent (2011, p. 56), que ao mesmo tempo que oferece diretrizes para a organização da pesquisa, salienta a opção por “[...] apresentar o ponto de partida e o ponto de che-

gada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias.”

2.3.1 Contatos iniciais e as atividades da fase exploratória da pesquisa

O objetivo da fase exploratória/diagnóstica, segundo Thiollent (2011, p. 56) consiste em “[...] descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.” Como atividades desta fase, foi possível estabelecer contato com importantes atores dentro da instituição, construindo a compreensão e uma visão mais precisa acerca da situação em que se encontram os processos de autoavaliação dos cursos considerados dentro do contexto institucional. Foram realizados diálogos com a CPA, Coordenadoria de Avaliação e gestores dos cursos potencialmente participantes, onde, além de uma conversa que ofereça subsídios para esta fase diagnóstica, foram alinhadas algumas questões em relação à participação na pesquisa.

Os primeiros contatos e convite para participação na pesquisa foram realizados ainda no segundo semestre de 2021, tendo como objetivo a participação de todos os cursos de Licenciatura do Campus Bagé. Para este momento foi elaborada uma Carta Pedagógica, trazendo elementos explicativos sobre a pesquisa e buscando, além do convite, fazer uma provocação inicial para que os coordenadores de curso e presidentes de NDE fizessem uma primeira reflexão sobre o tema da autoavaliação.

Este instrumento metodológico foi escolhido não apenas para receber o “sim” ou “não” dos sujeitos convidados a participarem da pesquisa, mas também por considerar que ele poderia sinalizar aos potenciais participantes que a pesquisa seria, assim como o pressuposto das cartas pedagógicas, desenvolvida através de um “compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação.” (VIEIRA, 2008, p. 117)

A falta de retorno, mesmo com e-mail de reforço enviado algumas semanas depois, despertou para o fato de que a participação dos cursos precisaria ser “garimpada” de forma mais direta, com uma abordagem que tentasse contextualizar e convencer sobre a importância do tema a ser discutido. Outra sinalização importan-

te, que inclusive se confirmou a partir das falas dos próprios coordenadores ao longo da pesquisa, é que a comunicação exclusivamente por e-mail não seria a forma mais eficiente para realizar o objetivo pretendido.

Sem êxito na primeira tentativa, houve uma mudança de estratégia, efetuando novamente contato ao final do ano de 2021, através de e-mail e contato direto da orientadora com os coordenadores dos cursos, convidando para uma reunião via Google Meet com o objetivo de apresentar a pesquisa e convidá-los a participarem. Nesta reunião, apenas o coordenador do curso L1 compareceu. Ao se fazer a apresentação do tema e uma apresentação resumida de como aconteceria o desenvolvimento da pesquisa, o coordenador demonstrou interesse em participar e também fez uma rápida reflexão/explanação sobre a situação do curso em relação à autoavaliação, já dando alguma ideia do que seria possível explorar e o panorama geral do curso.

Neste período também foram realizadas conversas com os representantes da Comissão Própria de Avaliação - CPA da Unipampa e da Coordenadoria de Avaliação da instituição, esta última parte da estrutura da Pró-Reitoria de Graduação. Nestes encontros, foi possível obter um panorama de como o assunto está sendo abordado e qual a percepção sobre a realização da autoavaliação de cursos do ponto de vista institucional. Em ambas as falas esteve clara a disposição institucional para abordar o assunto, tratando das iniciativas de instrumentos e orientações disponíveis aos cursos e ainda a preocupação com a participação dos discentes, pelo menos na autoavaliação institucional, considerada pequena. Também foi possível perceber que não há grande conhecimento sobre o que é realizado no âmbito dos cursos de graduação, não havendo certeza se estes realizam ou não a autoavaliação. De acordo com as informações coletadas, e com o que foi visualizado nos documentos e orientações institucionais, é solicitado através do modelo de Projeto Pedagógico de cursos - PPC, que os cursos anunciem como realizarão sua autoavaliação e como utilizarão os resultados. Esta informação indica o potencial de se analisar o PPC em busca da informação ali contida sobre a autoavaliação, comparando com a prática realizada.

Com o início do ano letivo de 2022, coincidindo com o retorno às atividades presenciais na universidade, uma nova tentativa de contato com os cursos foi feita, desta vez colocando-me à disposição para encontrá-los no Campus Bagé presenc-

almente e apresentar a pesquisa. Com esta iniciativa, além do curso L1 que já tinha sinalizado positivamente à participação na pesquisa, o curso L2 também manifestou interesse em participar. Sendo assim, no início do primeiro semestre, foram realizados dois encontros para apresentar a pesquisa aos coletivos dos cursos, buscando sua participação.

A reunião com o curso L1 aconteceu virtualmente, tendo sido aproveitado o espaço da reunião da Comissão de curso. Após a apresentação, não houve questionamentos e foi colocado em votação a participação do curso na pesquisa, sendo aprovada pela grande maioria dos docentes presentes na reunião.

Com o curso L2, a dinâmica foi semelhante, sendo que desta vez o encontro foi presencial, tendo ocorrido também durante uma reunião da Comissão do curso. Desta vez, além dos docentes houve a participação de representante discente do curso, o que se mostrou inicialmente bastante positivo, pois abre espaço para que ficasse claro que a participação de todo o coletivo do curso, docentes, discentes e técnicos, seria muito bem-vinda. Nesta reunião, foram tratados diversos assuntos referente à organização do curso. Vale ressaltar que esta foi a primeira reunião presencial da comissão de curso desde o retorno das atividades presenciais. A reunião, além de servir para a exposição da pesquisa possibilitou também, assim como o contato com o curso L1, desenvolver uma primeira percepção sobre a organização do curso, acontecendo debate sobre ações que poderiam auxiliar no melhor desenvolvimento do curso e melhoria na ocupação de vagas, citando a autoavaliação como algo que deveria ser alvo de análise para que fizesse parte das ações de seu planejamento. A conversa resultou na sinalização positiva do grupo quanto à participação na pesquisa.

Neste ponto, os participantes da pesquisa foram definidos e se tinha uma visão geral sobre o tema tanto do ponto de vista institucional como a partir dos cursos participantes. De posse destas informações passou-se então para o planejamento efetivo da pesquisa e seu desenvolvimento, que será apresentado na sequência.

2.3.2 O planejamento e a fase de coleta de informações

Seguindo a sequência de etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa-oferecida por Thiollent (2011), chegamos ao momento que o autor define como

uma etapa dedicada ao ajuste do problema de pesquisa, onde após a fase diagnóstica, tendo sido estabelecido *a priori* o tema e os problemas iniciais da pesquisa, é possível ajustar estes elementos, considerando os relatos sobre a situação investigada, sendo possível estabelecer de forma mais segura a ação a ser desenvolvida e confirmar os objetivos propostos. Sendo assim, a partir das informações e percepções adquiridas na fase exploratória da pesquisa, algumas alterações foram feitas, principalmente no que tange a organização das atividades da pesquisa e instrumentos utilizados.

Preliminarmente, se pensou a estruturação desta etapa a partir da realização de entrevistas, realizadas com os atores que fazem parte do cenário de investigação. Também estava prevista a aplicação de questionário para a coleta de informações referente às percepções dos discentes, considerando a expectativa da amostragem.

Porém, com os contatos e a observação feitos até aquele momento, pareceu muito mais adequado técnica e teoricamente, que as informações fossem produzidas e socializadas em um formato que se aproximasse daquele que normalmente acolhe as discussões relativas ao curso, onde estas fluem à medida que as pautas são estabelecidas, e cada um tem o espaço de expor seu entendimento, de desenvolver o contraditório e gerar, a partir da interação com seus pares, reflexão sobre determinado assunto.

Sendo assim, o trabalho foi pensado com a perspectiva de realizar Encontros Pedagógicos com o coletivo dos cursos, que através de um círculo de diálogo fossem provocados a refletir sobre o tema pré-estabelecido mas também a expor demais aspectos sobre suas experiências individuais ou coletivas que colaboram para a compreensão do fenômeno investigado. O diálogo aparece aqui como conceito fundamental para a compreensão da escolha feita, uma vez que consistiu a ideia de uma interação horizontal, como um “processo dialético-problematizador” a ser construído com o objetivo de impulsionar o pensar crítico sobre a situação investigada, a partir da visão de cada participante e em constante interação. (ZITKOSKI, 2008, p. 206)

Além disso, a segmentação inicialmente proposta, de realizar o contato com membros do NDE, coordenadores e discentes separadamente, deu lugar à ideia de

uma reunião mais ampla, que imprimisse maior dinamicidade e diversidade ao diálogo proposto.

A forma de organização dos Encontros Pedagógicos apresentada aos participantes, foi estruturada em três encontros, onde um Eixo Central de Discussão foi proposto como orientador para nossos encontros, provocando os participantes a dialogarem em torno de três questões:

- 1.O que temos? - Diagnóstico da situação do curso em relação à autoavaliação e de seu funcionamento dentro do contexto institucional, identificando os movimentos realizados para subsidiar o desenvolvimento do curso, alterações do PPC, etc.
- 2.O que poderíamos ter? - Refletir junto ao grupo que estratégias/instrumentos poderiam ser implementadas, contribuindo para o desenvolvimento do curso e a melhoria das condições de ensino.
- 3.Como organizar e implementar? - Sistematização e encaminhamentos de possíveis estratégias a partir do diálogo com o coletivo dos cursos, incentivando a reflexão sobre aspectos práticos da autoavaliação.

Para a realização dos encontros, uma sala foi reservada no Campus Bagé, onde as reuniões poderiam ser gravadas com equipamento de videoconferência, visando que o material ali gerado pudesse ser transcrito e analisado da forma mais fidedigna possível.

A etapa de coleta de informações/aprendizagem na pesquisa-ação pressupõe um trabalho de construção coletivo, que Thiollent (2011, p. 76) aborda a partir do fato de que “As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.” Aqui se faz a escolha de agregar à expressão “coleta de informações” a ideia de aprendizagem pois acredito que neste processo de diálogo foi possível não só a obtenção de subsídios para a realização da análise com base no referencial teórico construído, mas também o desenvolvimento de debates que, ao agregar os atores que fazem parte do processo, gerou grande reflexão e aprendizagem mútua.

Como última etapa da pesquisa-ação, está a divulgação dos resultados e retorno ao grupo participante. Sendo assim, a divulgação do resultado da pesquisa será feita, naturalmente, através da defesa da dissertação e publicação em repositó-

rio institucional. Ao final da pesquisa, como ação de retorno do trabalho desenvolvido ao grupo participante, foi produzida uma Carta Pedagógica, que é apresentada no apêndice D deste trabalho, buscando destacar reflexões importantes realizadas durante os encontros e fomentar a continuidade desta discussão, bem como atender a uma das características primordiais da pesquisa-ação, que é o retorno com resultados ao grupo, o que, segundo Thiollent (2011, p. 81) “Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação.” A definição do autor, oferece subsídios para entender que apesar desta pesquisa não ter gerado nenhum instrumento ou diretrizes para a autoavaliação dos cursos, considerando o cenário encontrado em relação à autoavaliação, a promoção do debate e a construção de conhecimento sobre o tema, gerado a partir do Encontros Pedagógicos, se constituem em importante ação para os encaminhamentos necessários, fomentando que outros ciclos de debates e ações resultem na realização da autoavaliação dos cursos.

2.3.2.1 Encontro Pedagógico 1: Formação e debate a partir de (re)conhecimento mútuo

O primeiro encontro da pesquisa aconteceu no dia 1º de julho, nas dependências do Campus Bagé da Unipampa. Para este momento, além dos participantes ligados aos cursos L1 e L2, foram convidados os representantes de setores ligados diretamente ao tema da avaliação: a CPA e a Coordenadoria de Avaliação. Também participaram os coordenadores dos cursos e 2 docentes do curso L1.

Este primeiro encontro foi planejado como uma espécie de formação aos participantes da pesquisa. A demanda para que algo neste sentido fosse feito apareceu quando participei da reunião da Comissão do curso L2 para apresentar a pesquisa e convidá-los a participar. Nesta ocasião, uma das docentes do curso questionou se haveria algum tipo de formação para que eles pudessem compreender melhor o sistema de avaliação vigente. Somando este questionamento às informações que já haviam sido levantadas na etapa exploratória da pesquisa, pareceu coerente que o primeiro encontro com os cursos oferecesse subsídios objetivos para se pensar o tema da autoavaliação. Sendo assim, o encontro foi organizado com uma apresen-

tação inicial sobre a pesquisa, a proposta de seu desenvolvimento e seus objetivos. Em seguida foram apresentadas as bases e características essenciais do SINAES, seguindo com uma apresentação sobre o trabalho da CPA da instituição, em que foi relatada a forma como a Autoavaliação Institucional acontece e qual sua relação com a autoavaliação dos cursos e, por fim, o representante da Coordenadoria de Avaliação apresentou as expectativas e iniciativas institucionais de apoio aos cursos para realização de sua autoavaliação. Finalizadas as falas iniciais, abriu-se espaço para o debate, orientado no sentido de que os presentes pudessem expor sua percepção, conhecimento ou dúvidas sobre as informações que foram apresentadas e demais considerações que fossem pertinentes. Este primeiro encontro, apesar de não ter contado com grande parte do coletivo dos cursos, demonstrou que o potencial reflexivo dos encontros naquele formato era muito grande. O diálogo transcorreu de forma fluida ocupando pouco mais das duas horas previamente agendadas para a realização do encontro. Além da socialização de informações através dos representantes da CPA e da Coordenadoria de Avaliação e, a partir da troca de experiências e percepções de cada participante, foi possível compreender um pouco mais sobre a situação dos cursos em relação ao seu funcionamento, organização, espaços de discussão e percepção geral sobre o funcionamento da instituição, apontando para a dificuldade de articulação dos cursos com as iniciativas institucionais de autoavaliação e a ausência de um processo de reflexão aliado ao planejamento do curso.

2.3.2.2 Encontro Pedagógico 2

O segundo encontro foi realizado logo na semana seguinte ao primeiro, no dia 8 de julho. Desta vez, o encontro foi realizado em dois turnos, considerando os melhores horários para cada curso. Para o curso L1 o melhor período era pela manhã, e para o curso L2, à tarde. Além disso, a ideia de aprofundar a discussão e o tempo limite para realização do encontro, indicava que ao fazer encontros separados poderia se ter maiores possibilidades de discutir aspectos específicos de cada curso, recriando ali o espaço de reuniões periódicas a que os participantes estão acostumados para discutir questões relevantes de sua organização e funcionamento.

Este segundo momento de diálogo teve como objetivo focar na autoavaliação e suas possibilidades. Mesmo sabendo-se previamente, pela interação realizada até

ali, que os cursos não possuem uma autoavaliação formal, organizada e efetiva, a ideia era obter a percepção dos participantes sobre a autoavaliação e todo o contexto que a circunda, buscando conhecer um pouco mais sobre as experiências dos cursos neste sentido, os obstáculos ou oportunidades que são vislumbradas considerando a realidade vivenciada e outras questões que fossem pertinentes. Na abertura do encontro, foi feita uma retomada do que foi tratado no encontro anterior, principalmente com o objetivo de oferecer aos novos participantes daquele momento as informações que seriam importantes para subsidiar a discussão. Para orientar e estimular o diálogo entre o grupo, foi desenvolvida uma dinâmica onde algumas questões foram previamente elaboradas e oferecidas para que os eles, de forma aleatória, pudessem retirar uma das questões, respondê-la, socializar sua resposta e em seguida abria-se espaço para que os outros participantes também dividissem suas considerações sobre aquela questão. As questões que fizeram parte deste momento podem ser verificadas no apêndice A.

Na parte da manhã, com o curso L1, tivemos uma participação significativa do corpo docente do curso, participando, além do coordenador, mais 4 docentes presencialmente, e uma docente de forma virtual. A dinâmica organizada para este encontro, favoreceu o diálogo em torno do tema da autoavaliação, trazendo à tona questões relevantes sobre o funcionamento do curso, resgatando aspectos desde o início de seu funcionamento e levando todos a refletirem sobre o caminho traçado até ali e suas possibilidades futuras. Interessante pontuar que no grupo estavam docentes que estão no curso desde sua criação, outros com vínculo mais recentes e também alguns que já ocuparam a coordenação anteriormente, oferecendo uma diversidade de experiências que colaborou para que o debate se desenvolvesse de forma bastante produtiva.

Na parte da tarde, a participação foi um pouco menor, participando o Coordenador do curso e mais dois docentes do curso, todos presencialmente. A dinâmica foi aplicada no mesmo formato da parte da manhã e, mesmo considerando o menor número de participantes, se teve um desenvolvimento bastante positivo, com um diálogo bastante produtivo.

Tanto na parte da manhã como da tarde, percebendo que os participantes representavam apenas a categoria docente, pareceu evidente que o convite, mesmo visando a participação do coletivo dos cursos, não alcançou as categorias discente e

Técnica administrativa. Sendo assim, os coordenadores foram consultados sobre a melhor forma de estabelecer a participação dos discentes e reforçado o convite aos técnicos para que participassem do próximo encontro. Em relação aos discentes, o coordenador do curso L1 se prontificou a fazer contato com o representante da categoria no curso para consultá-lo sobre a melhor forma de participação, tendo sido efetivado o contato e agendado um encontro com os discentes disponíveis no dia 22/7. Quanto ao curso L2, um dos docentes do curso disponibilizou o horário de sua disciplina para que fosse feito este contato com os discentes, no dia 18/7.

2.3.2.3 Encontro com os discentes

O diálogo com os discentes de cada curso ocorreu em espaços e momentos diferentes. Os dois encontros foram desenvolvidos começando com uma contextualização sobre a pesquisa, uma breve fala sobre o SINAES e sobre a autoavaliação de cursos passando por aspectos gerais institucionais, abrindo-se espaço para que eles pudessem expor suas percepções, dúvidas e expectativas sobre o assunto. Além do diálogo inicial, foram organizadas algumas questões norteadoras, conforme apêndice B, para que eles pudessem registrar suas reflexões sobre o assunto. Esta estratégia foi utilizada visando garantir diferentes espaços de fala aos discentes, que muitas vezes não se sentem à vontade para expor verbalmente suas ideias. Sendo assim, eles foram incentivados a fazer os registros pertinentes ao tema, considerando as questões norteadoras.

Com os discentes do curso L1, a organização referente ao dia e convite aos participantes foi mediada pelo representante discente, acontecendo no dia 22 de julho, em meio à semana acadêmica do curso. Participaram, além do representante, quatro discentes que estão em diferentes etapas do curso. Os discentes mostraram-se bastante interessados pelas questões que envolvem a avaliação das Instituições e cursos de graduação, foram bastante participativos e dedicaram-se a fazer os registros após nosso diálogo.

Com os discentes do curso L2, o encontro aconteceu no espaço da sala de aula, durante a aula de um dos docentes que estava participando dos encontros da pesquisa. Da mesma forma que com o curso L1, os discentes também demonstraram bastante curiosidade sobre o sistema de avaliação mas foram um pouco mais

“tímidos” durante a conversa, o que apontou que oferecer um outro meio para que se manifestassem, de forma escrita e anonimamente, foi uma estratégia correta.

De posse das informações dos encontros com os discentes, foi possível estabelecer a relação entre as percepções de discentes e docentes e enriquecer o rol de informações que fariam parte do corpus de análise da pesquisa.

2.3.2.4 Encontro Pedagógico 3

O terceiro e último encontro previsto para esta etapa da pesquisa aconteceu após uma série de adiamentos. Ambos os cursos estavam em período de realização da semana acadêmica que acontecia no Campus, o que fez com que a data inicial, prevista para o dia 22 de julho, fosse adiada uma primeira vez em função dos seus compromissos com a organização da atividade. A data reagendada também precisou ser alterada em função da data limite para envio das alterações do Projeto Pedagógico dos cursos. O trabalho de alteração do PPC inclusive compõem parte relevante das manifestações registradas em nossos encontros. Uma terceira data reagendada, também precisou ser revista, considerando diferentes motivos, como impossibilidade de participação por fatores de ordem pessoal e dificuldades de alinhar a agenda para garantir um maior número de participantes nos encontros. Considerando todos estes fatores, houve convergência para a realização do último encontro no dia 12 de agosto, considerada como uma “data limite” tanto para que não se perdesse o fio condutor que vinha sendo construído a partir do primeiro encontro, mas também considerando questões práticas relativas ao cronograma da pesquisa.

Apesar das alterações das datas aparecerem sempre como um fato preocupante e que gera certa insegurança em qualquer planejamento, neste caso, apesar do terceiro encontro ter acontecido mais de um mês após o início da pesquisa, a participação dos dois cursos manteve-se bastante efetiva, inclusive com a participação de novos sujeitos. Nos dois cursos houve a participação de novos docentes, propiciando mais uma “camada” de experiências sobre o assunto. Além disso, no curso L1, houve a participação de dois técnicos-administrativos que atuam nos laboratórios e do representante discente, que já havia participado da conversa com os discentes. No encontro com o curso L2, houve a participação de um docente que não havia participado anteriormente e a participação dos representantes TAE não foi efetivada pois o curso não conta com profissionais da categoria em sua estrutura.

Para este encontro, a exemplo dos demais, a primeira parte foi dedicada a uma retomada das discussões anteriores, mais próximo a uma síntese do que se havia discutido até ali, sendo que desta vez, já tendo sido possível realizar o diálogo junto aos discentes, foi apresentada algumas falas/registros dos discentes de cada curso, oferecendo mais um elemento para subsidiar a discussão. A atividade planejada para este último encontro consistiu em organizar, junto com os participantes e através de alguns tópicos que foram sugeridos, a reflexão em torno de concepções e estratégias que poderiam orientar a realização da autoavaliação do curso.

Os tópicos sugeridos foram: considerações sobre a autoavaliação (justificativa, objetivos), implantação (obstáculos e oportunidades), participantes, Dimensões avaliadas, período de aplicação/desenvolvimento, formato da autoavaliação (possíveis/desejáveis) e formas de divulgação dos resultados.

A partir da concordância do grupo com os tópicos sugeridos, ao longo da discussão foram registradas palavras ou frases chaves que registrassem o entendimento do grupo como encaminhamento para os tópicos propostos, com o objetivo de sistematizar o que de alguma forma já havia sido discutido até ali.

2.3.3 Análise das informações

Após finalizada a etapa de coleta de informações e de posse de todos os registros feitos, foi preciso fazer a organização do material que compõem o corpus de análise. Este corpus é composto pela transcrição dos Encontros Pedagógicos realizados com o coletivo dos cursos bem como a transcrição do diálogo com os discentes e os registros escritos que fizeram parte dos encontros.

A análise das informações foi feita com base na Análise Textual Discursiva - ATD. Segundo Moraes, a ATD pode ser definida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192)

A partir da organização do material que compõem o corpus de análise, a primeira etapa da metodologia eleita para o trabalho foi iniciada. Como um primeiro passo, todo o material gravado foi transcrito, tomando-se o cuidado de preservar a

identidade dos participantes, atribuindo-lhes códigos que possibilitam identificar qual dos dois cursos pertencem e a qual categoria. O material com o registro escrito dos discentes também foi agrupado seguindo a mesma lógica. O trabalho (intenso!) de transcrição do material, assistindo e reassistindo as gravações dos encontros, foi primordial para a impregnação no material de análise. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016) a impregnação do pesquisador no conteúdo que faz parte do corpus de análise, é essencial para criar as condições para que o novo possa então emergir. Ainda segundo o autor, este processo de impregnação se fortalece com a etapa de unitarização.

A unitarização foi feita com o conjunto dos textos, utilizando códigos que identificam o material de origem de cada unidade e também o interlocutor, conforme os códigos de identificação atribuídos a cada um. Ao final do processo de desconstrução dos textos, foram definidas cerca de 400 unidades de sentido. A cada uma destas unidades, foram atribuídos números, agrupando estas unidades por aproximação de sentidos. A figura abaixo demonstra como foi estruturada esta primeira etapa da análise.

Figura 1: Amostra da unitarização e denominação inicial das unidades de sentido

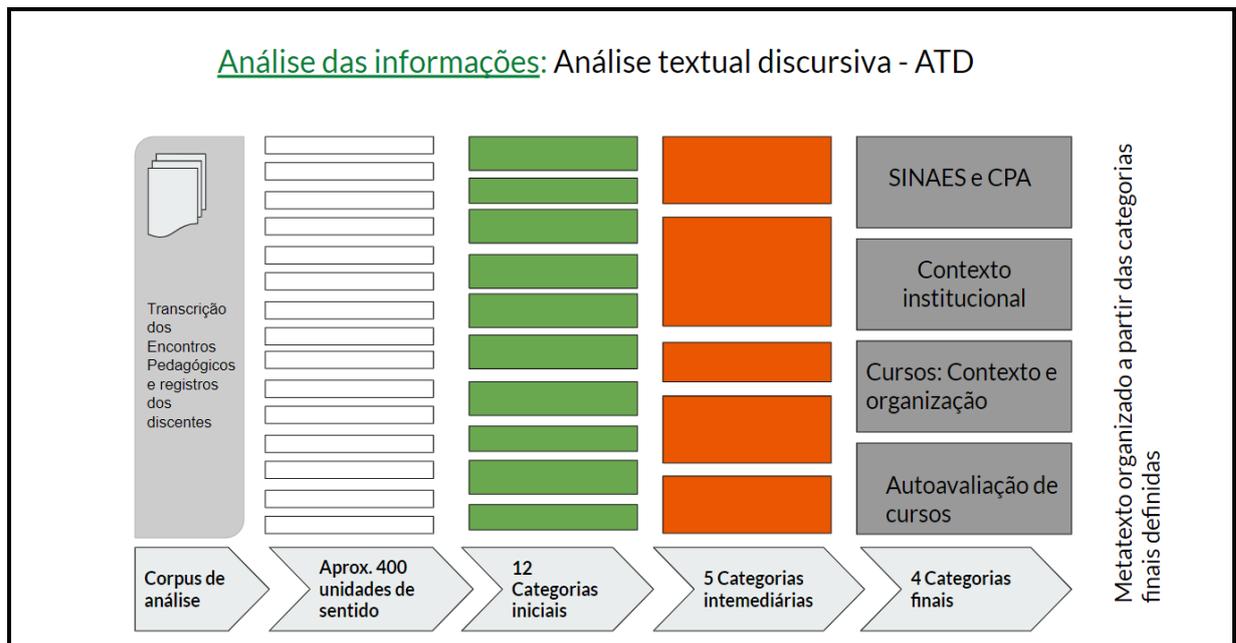
Id. Encontro	Unidade de sentido	Id. Sujeito	Denominação unidade de sentido	Aprox. sentido
E1	Os cursos fazem autoavaliação? Fazem! Quando eu discuto alguma alteração é em cima de alguma fragilidade que foi identificada. Então ela foi fruto de uma autoavaliação que o curso fez.	RI1	Iniciativas que correspondem à autoavaliação	1
E1	Muitas vezes o que se tem é a dificuldade de documentar, de registrar.	RI1	Organização/funcionamento do curso	2
			Iniciativas que correspondem à autoavaliação	1
			Autonomia de gestão	2
E2L1	era nós, eu, tu e mais uma pessoa na comissão que ia fazer a autoavaliação do curso, lembra? Nos reunimos várias vezes! Eu era da comissão de autoavaliação, bem antes de assumir a coordenação. Aí a gente pegou os documentos, sentou, e trabalhamos horas, só que depois morreu! Não foi pautado nas reuniões do curso e foi esquecido.	DL1-2	Autonomia de gestão	2
			Organização/funcionamento do curso	2
E2L1	me lembro em algum momento de disparar a discussão da necessidade disso. Mas não lembro o porque. Mas acho que isso é tão antigo que no final foi atropelado pela penúltima alteração do PPC e depois não voltou mais....	DL1-3	Iniciativas que correspondem à autoavaliação	1
			Organização/funcionamento do curso	2
			Autonomia de gestão	2
			Percepção sobre autoavaliação dos cursos	4

Fonte: Autora (2022)

Vencida a etapa de unitarização, a categorização inicial foi feita seguindo o agrupamento das unidades de sentido, denominando cada grupo a partir de seu conteúdo. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 139), existem dois movimentos pos-

síveis para a construção das categorias: “Numa das direções trabalha-se com categorias *a priori*; na outra opera-se com categorias emergentes”. Apesar de o conhecimento prévio da situação investigada apontar no sentido do trabalho de categorização *a priori*, não se descartou que a impregnação no material oportunizaria a descoberta de novas categorias possíveis. Neste movimento, foi possível destacar no trabalho de categorização, aspectos que solidificam alguns entendimentos prévios sobre aspectos do fenômeno investigado, mas também perceber novos aspectos relevantes nas manifestações dos participantes. Desta forma, seguindo com a categorização intermediária e final, chegou-se ao final do processo com 4 categorias definidas. Na figura abaixo, é apresentado um resumo visual deste processo. O detalhamento do processo de categorização pode ser visualizado na planilha apresentada como apêndice C.

Figura 2: Resumo visual do processo de ATD



Fonte: Autora (2022)

Na ATD, o resultado esperado deste processo de fragmentação e síntese é a produção de novos textos “[...] que reúnem os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 143). Estes novos textos, segundo os mesmos autores, combinam descrição e interpretação, sendo desejável que sua estrutura “[...] seja organizada a partir das categorias e subcategorias cons-

truídas na análise. As partes do texto resultante são definidas a partir das categorias mais amplas da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 144)

Partindo desta definição, as categorias encontradas orientam o metatexto que constitui o trabalho analítico, optando-se por apresentar descrição e interpretação de forma integrada, convergindo com o entendimento que:

A descrição, de algum modo, já é uma interpretação. Corresponde, porém, a um interpretar que está muito próximo da realidade examinada, podendo ser entendida como uma leitura com base em conhecimentos tácitos e implícitos do pesquisador,[...] interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 146).

A partir do exposto e considerando os objetivos geral e específicos desta pesquisa, a análise foi desenvolvida na perspectiva de apresentar as evidências e aspectos relevantes sobre a autoavaliação de cursos, ao mesmo tempo que reflete, a partir do referencial teórico levantado, sobre os obstáculos, potencialidades, aspectos políticos e pedagógicos pertinentes ao desenvolvimento dos cursos investigados.

3 INICIANDO A CONVERSA: COMPREENDER O ESPAÇO DE ATUAÇÃO E ALGUNS CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO

Como ponto de partida para a análise que será desenvolvida, será apresentado neste capítulo uma breve contextualização e conceituação sobre dois temas bastante amplos e que se relacionam de forma direta com o problema de pesquisa: o cenário sócio/político da Educação Superior e a Avaliação de forma geral. O objetivo é construir uma base conceitual que nos acompanhará ao longo do trabalho, oferecendo os subsídios necessários para a compreensão do fenômeno investigado. Justamente por serem temas que perpassam toda a discussão, se fez a opção de desenvolvê-los de forma preliminar e antecedendo a discussão dos resultados, para que posteriormente possamos mergulhar nas categorias específicas de análise, seguindo em companhia do referencial teórico correspondente.

3.1 O Cenário da Educação Superior: Onde estamos e o que se pretende avaliar?

A oferta de educação superior no Brasil vem se modificando ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais e econômicas que acontecem no país e no mundo, buscando espaço em uma agenda política nem sempre favorável ao seu desenvolvimento como aliada na constituição de um projeto de país democrático e socialmente mais justo. Pensar a avaliação de qualquer instituição ou sistema, compreende, para além do método ou ferramenta utilizada, considerar o contexto em que esta avaliação é pensada. Sendo assim, para que possamos refletir sobre a avaliação na Universidade, é importante se fazer uma breve contextualização, com o objetivo de construir a base para as problematizações que virão a seguir.

O direito à educação está pautado na Constituição Federal de 1988 e deixa claro, em seu art. 205, o papel do Estado em sua garantia, bem como a concepção de formação, quando estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Complementarmente à ideia contida neste artigo, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, em seu art. 43, as finalidades da Educação Superior, estando entre elas “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” e “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996). Além destes pontos, a LDB deixa clara a necessidade e competência pela avaliação e regulação do sistema educacional pelo Estado Brasileiro, buscando assegurar a qualidade do sistema bem como regular a sua oferta e expansão.

Segundo dados do Censo da educação Superior de 2020⁶, a oferta de Ensino Superior é realizada por meio de 2457 instituições, sendo que destas 2153 são privadas e 304 públicas, sendo que destas, 112 são Universidades. Ofertando 19.626.441 vagas em cursos de graduação, 95,6% destas são ofertadas pela rede privada e apenas 4,4% em instituições públicas. O maior volume de vagas (68,9%) são pela modalidade à distância, predominante na rede privada, enquanto na rede pública, prepondera a oferta de vagas presenciais. De 2019 para 2020, há uma diminuição no número de matrículas na rede federal de ensino superior, interrompendo uma trajetória de crescimento, que, segundo análise que consta na divulgação do Censo 2020, parece ser explicado pelo alto número de trancamentos, podendo ser reflexo dos impactos da pandemia no referido ano.

É possível perceber a partir de dispositivos legais a intencionalidade do Estado Brasileiro em relação ao acesso ao sistema educacional e a consciência de sua responsabilidade quanto à oferta. Fazendo um recorte para o ensino superior, percebemos uma revolução quanto às políticas de expansão de vagas e instituições neste nível de ensino, adotadas em especial a partir do Governo Lula (2003-2010), um governo de ordem progressista, fortemente ligado às classes populares e menos favorecidas pelas políticas neoliberais em vigor. Como resultado das políticas adotadas neste período, se tem um forte movimento de democratização do acesso à Universidade e inclusão de sujeitos de classes populares que antes não vislumbravam a possibilidade de fazer parte do ambiente acadêmico. A Unipampa, por exemplo, é

⁶ Conforme Notas Estatísticas e Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020, disponível em [notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf \(inep.gov.br\)](#) e [resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf \(inep.gov.br\)](#) respectivamente.

uma das novas universidades criadas dentro desta política, efetivando a ideia de interiorização das instituições como forma de promover maior facilidade de acesso àqueles que não residem ou não tem possibilidade de se locomover até as Universidades dos grandes centros e estimulando assim, toda uma cadeia econômica e cultural nestas regiões.

Com esta política, percebe-se um aumento contínuo no número de ingressantes neste nível de ensino no período, passando a oscilar a partir de 2011, porém ainda mantendo a tendência de crescimento⁷. Porém, de 2003 até aqui, longa é a história que conta as mudanças políticas e sociais que o país passou. O que podemos perceber nos últimos tempos, é que volta a crescer as dificuldades de acesso ou condições de permanência à escola ou ao ensino superior. Bastante extensa e complexa é a discussão sobre os motivos pelos quais nossa população ainda não tem pleno acesso a estes espaços. Esta discussão passa por motivos sociais, econômicos e políticos que atuam de forma direta, positiva ou negativamente, no sentido de instituir as políticas e programas necessários para estimular e garantir as condições para o acesso e permanência aos espaços de educação formal. Em relação ao ensino superior, nível de ensino que é o foco nesta pesquisa, as mudanças sociais e econômicas são fortemente responsáveis por parte de sua dinâmica, ditando a necessidade de ações e reações no sentido de manter-se a coerência dos objetivos traçados em nosso arcabouço legal. Ao longo do tempo e com o avanço dos processos de globalização e das políticas neoliberais, a educação superior foi vista como “[...] uma alavanca de mudança social e econômica capaz de colaborar com o projeto de reforma e modernização dos Estados nacionais [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 631). Porém, reforçam os autores, que ao não ser capaz de atender ao aumento da demanda por vagas vindas das diversas classes sociais, a Universidade passa a ser criticada por sua estrutura que não seria capaz de adaptar-se às exigências do mercado, abrindo espaço para a ideia de que “a lógica da competitividade do mercado, quando transferida para área educacional, permitiria alcançar uma qualidade de excelência e, assim, a modernidade almejada.” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 632). Esta colocação talvez possa contribuir para nossa reflexão sobre as dificulda-

⁷ Conforme comparação entre os dados do Censo da Educação Superior 2010 e 2020, disponíveis em https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf e [resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2020/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf) (inep.gov.br), respectivamente.

des enfrentadas pela Universidade nos tempos atuais. Talvez não tanto pela falta de vagas para atender a demanda, mas pela dificuldade do Estado Brasileiro de manter as condições de acesso, permanência e empregabilidade a nível nacional. Ao não criar este ambiente, permite que a sociedade, dentro da lógica da emergência pela sobrevivência, passe a enxergar a universidade como um espaço ineficiente, que não é capaz de atender às exigências do mercado de trabalho e, por isso, não servindo aos anseios da população.

Contribuindo com este tema, Santos (2011) nos apresenta importante reflexão acerca das crises que a caracterizam e que se apresentam como um desafio deste nível de ensino. Contextualizando-as na globalização neoliberal onde há uma crescente mercantilização da educação, destaca a crise institucional, que define como sendo “[...] o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado.” (SANTOS, 2011, p. 15) Não é difícil perceber que atualmente vivemos uma situação em que muito tem sido feito no sentido de dificultar o pleno funcionamento das Universidades: Cortes orçamentários que inviabilizam o desenvolvimento de programas, pesquisas e a manutenção de uma estrutura capaz de atender satisfatoriamente aos alunos e à comunidade; descaso e desconstrução de políticas voltadas à área educacional; discursos com o objetivo de difamar as atividades das Universidades e atentar contra sua autonomia e muitas outras ações que resultam no enfraquecimento e deslegitimação da Universidade. Neste sentido é que a contextualização feita por Santos, que nos aproxima daquele cenário descrito e previsto a se perpetuar frente à inexistência de reação, faz todo o sentido. O autor nos faz refletir sobre os motivos que levam, por exemplo, ao desinvestimento na Universidade Pública, fator indispensável ao seu funcionamento. Assegura ele, que as estratégias utilizadas para o enfraquecimento da instituição, também se assentam na tentativa de incapacitar a atuação desta em apoio a projetos nacionais que estejam em desacordo com os interesses de uma globalização neoliberal, afirmando ainda que:

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2011, p. 62).

Partindo do exposto, é natural reconhecer a singularidade da atuação da Universidade em nosso contexto social. Os ataques à sustentabilidade e integridade desta, parecem ser sintomáticos, pois, por suas características, a Universidade é considerada uma instituição social. Faz-se necessário este destaque, para que nos situemos em relação à sua atuação esperada e objetivos. Para compreendermos o que significa ser uma instituição social, Chauí (2003, p. 5) a caracteriza por ser capaz de “[...] exprimir de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” e a exemplifica ressaltando a diversidade de ideias e posicionamentos, mesmo conflitantes, que encontramos dentro dela, assim como na sociedade em geral. Porém, ressalta a autora, que se trata de uma instituição social que difere-se por sua “autonomia intelectual” não sendo somente um reflexo puro da estrutura social vigente, mas também opondo-se à ela, à medida que critica a forma como esta estrutura inviabiliza o alcance de princípios democráticos e de inclusão social (CHAUI, 2003).

A breve contextualização apresentada até aqui, busca possibilitar a percepção de que a Universidade atua em um campo naturalmente permeado por tensões e embates, tendo compromisso não só com a formação técnica/profissional, mas muito além, com a formação global para exercício pleno da cidadania. O cenário vivido atualmente demanda mais do que a simples execução de atividades técnicas, mas um movimento de defesa e resistência, em especial das Universidades Públicas. Neste sentido, vários autores, ao decorrer de suas explicações sobre os movimentos de reforma/resistência das universidades abordam a avaliação como movimento reflexivo e autocrítico, fazendo parte das ações que devem ser desenvolvidas, como revisão da própria prática institucional e de fortalecimento e resistência das instituições. Para Dias Sobrinho (2018) a dinâmica do mundo globalizado e dos cenários políticos se refletem necessariamente nos processos de avaliação. Neste movimento, essas práticas passam ao domínio dos governos, os quais atendem aos interesses de poderosos agentes internacionais que trabalham na lógica da hegemonia processual e de mercado. O objetivo deste movimento, que impõem indicadores e padrões para balizar a atuação das instituições, seria a garantia de formação de profissionais que atendam às expectativas do mercado, desconsiderando as realidades regionais às quais as instituições estão submetidas. A partir do exposto, surge um primeiro questionamento: Se estamos cientes das forças que agem no senti-

do de garantir a suposta neutralidade da universidade, definindo-a mais como organização do que instituição social (CHAUI, 2003), reduzindo sua atuação à formação de mão de obra qualificada e acrítica, e ainda, se há indícios de que a avaliação de caráter regulatório e hegemônico concorre para este objetivo, qual a importância em atuar internamente, no sentido de estabelecer um processo autoavaliativo que dê as bases para a reflexão acerca das práticas em vários níveis dentro da universidade? De que forma este movimento atua no sentido de favorecer a reação e resistência, em busca da viabilidade de realização dos objetivos da Universidade, efetivando a desejada relação entre a avaliação e a gestão das instituições?

Sobre a prática de gestão das instituições de ensino, cabe também uma breve análise uma vez que esta apresenta especificidades que não devem confundir-se com aquelas que são geridas com foco na produtividade e eficácia. Sobre a diferença da gestão a ser desenvolvida nas instituições de ensino superior, destaca-se que:

A educação oferece condições objetivas para que as pessoas se inscrevam criticamente na cultura para se construírem como sujeitos da história de si e de seu entorno. O significado de administração da educação, em decorrência da necessária vinculação com a especificidade da educação, superou sua origem de aplicação da teoria geral de administração. A educação, como processo emancipador humano, exige superação de relações fundadas na dominação e na subserviência e demanda autonomia e corresponsabilidade, tanto na gestão institucional quanto na gestão pedagógica. (FRANCO, 2006, p. 212).

Ao fazer esta abordagem sobre a gestão da educação, há um resgate de temas tratados anteriormente, afirmando a singular tarefa das instituições de ensino, como a formação global do ser humano, sua formação para a cidadania, a superação da dependência intelectual e econômica. As instituições, exercendo sua autonomia e responsabilidades compartilhadas, são responsáveis por uma gestão que dê conta de viabilizar a realização destes objetivos. Não se trata, logicamente, de uma visão ingênua de que basta a atuação isolada das universidades para que isto se realize, mas de reconhecer o importante papel da educação, entre elas as instituições de ensino superior, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.2 Avaliação: concepções e relevância como parte do processo educacional

Avaliar, na área da educação, assume diferentes formas e constitui-se em uma prática recorrente e indispensável, seja como avaliação do ensino-aprendizagem ou como avaliação dos sistemas educacionais, incluindo instituições, cursos e programas. Segundo Leite (2006a, p. 461)

[...] as concepções de avaliação guardam relação com as concepções de educação porque ao avaliar um curso, programa ou instituição se está desenvolvendo uma ação técnico-pedagógica vinculada ao campo da educação e às suas referências éticas, valorativas e sociais.

Com base no exposto, percebe-se que a avaliação no campo educacional, vista como processo igualmente pedagógico, formativo e emancipatório, necessariamente perpassa conceitos e pressupostos que remetem ao papel social da educação e das instituições de ensino. Contribuindo para este entendimento, Silva e Franco (2019, p. 754) definem a Avaliação Educacional como um “[...] fenômeno pedagógico, social, ético e político”, não bastando a ele a medição e definição de rendimento e produtividade, mas com sentido muito mais amplo, ligada aos sentidos de qualidade. Os autores ainda complementam, afirmando que esta relação existente entre o ato de avaliar e a definição de qualidade está necessariamente vinculada às questões sociais, políticas, culturais e éticas próprias do sistema educacional de um país. Considerando o exposto pelos autores e papel de destaque que a “aferição de qualidade” tem nos processos avaliativos, cabe questionar que qualidade é esta que se persegue e a que ela está referenciada. Na mesma linha que entende a qualidade como algo que se relaciona diretamente com os valores éticos, políticos e sociais de um sistema de educação, Dias Sobrinho (2018) salienta que muitas vezes a qualidade é definida a partir de padrões considerados universais, que não atendem às diferentes realidades institucionais, mas cumprem o papel de

[...] assegurar o que consideram ser a qualidade segundo um modelo mundial de universidade, isto é, uma instituição que forme profissionais e crie produtos ajustados às necessidades do desenvolvimento e do progresso, segundo uma visão economicista e consumista que instituiria a noção de qualidade.[...] Com efeito, a noção naturalizada e amplamente difundida de qualidade passou a ser aquela que as notas e os rankings mostram de modo objetivo e quase incontestado, para orientação dos setores sociais interessados, para a aplicação de financiamentos e outras medidas governamentais.” (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 1).

Explorando um pouco mais o conceito de qualidade, buscando demonstrar sua complexidade e inegável importância para o tema da avaliação, se trata de

um conceito multidimensional e autorreferenciado, o que indica não ser possível se obter um significado único e universal de qualidade, considerando que há sempre uma ideia anterior, ligada à condição social, política e ética do homem, que aceita certos padrões e características de acordo com seu valores (MOROSINI *et al.*, 2016). Diante das ideias aqui apresentadas, se reafirma a necessidade de pensar a avaliação como processo em que os valores presentes são aqueles válidos para a sociedade na qual se está inserido. No campo da educação, valendo-se da afirmação de sua natureza de instituição social conforme referenciado anteriormente, cabe analisar se a qualidade estabelecida como objetivo nos processos de avaliação representam os desejos e necessidades da sociedade a qual a instituição faz parte e a quem esta avaliação atende, quais seus objetivos e de que forma acontece.

Basicamente, podemos pensar na avaliação de duas formas: A avaliação como controle e a avaliação como emancipação, com intenção formativa.

Na perspectiva da avaliação como controle, a avaliação se limita à medição e, conseqüentemente, à comparação e classificação como determinante indicativo de qualidade, orientando-se pela adequação às normas externas, sem a participação efetiva de sua comunidade (DIAS SOBRINHO, 2018), estando alinhada com uma visão positivista, tratando o objeto avaliado (cursos, programas, instituição e etc.) como um produto acabado que deve estar de acordo com determinadas normas.(SILVA; FRANCO, 2019). A crítica à avaliação como controle passa principalmente pelo fato de focar nos aspectos burocráticos e legalistas, que se conecta às expectativas mercadológicas, favorecendo as comparações entre instituições e cursos muitas vezes em contextos diferentes, alimentando igualmente a criação de rankings. (DIAS SOBRINHO, 2003). O autor ainda complementa com uma importante reflexão, onde realiza a diferenciação entre a avaliação como controle e a avaliação como regulação. Ressalta que a avaliação como regulação apresenta-se como responsabilidade do Estado, que suporta e garante a existência de um sistema confiável, mas que necessariamente deve estar articulado com a avaliação como prática social e voltada para a emancipação e construção de sentidos sobre as atividade que se desenvolve.

Já quando se fala em avaliação em um formato emancipatório e formativo, principalmente no campo educacional, compreende-se a avaliação como processo de construção do espaço de discussão relacionado ao contexto que se está inserido,

produção de alternativas de superação, conhecimentos, formação de sujeitos críticos e autônomos (DIAS SOBRINHO, 2008b). Não se restringe, enquanto avaliação formativa, a medir o passado, acontecendo como prática dinâmica, sendo mais que apenas “[...] um retrato momentâneo de parte de uma realidade fixa.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 37). Neste sentido, Saul (2010) define a avaliação emancipatória como um processo onde se realiza a descrição, análise e crítica de determinada realidade com o objetivo de transformá-la, tendo como compromisso possibilitar que as pessoas envolvidas no processo assumam o protagonismo na definição das alternativas de ação. Para a autora, a avaliação sob esta perspectiva apresenta quatro conceitos básicos: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Com base nestes conceitos, entende-se a avaliação emancipatória como um movimento capaz de produzir nos sujeitos uma postura consciente e propositiva, através da participação ativa e responsável gerando importantes transformações com base nas decisões do coletivo, tendo como foco a dimensão processual, mas sem desconsiderar os produtos deste processo. Um outro conceito importante, e que é parte indissociável da avaliação discutida aqui, é a participação ativa da comunidade em que está se desenvolvendo o processo. Segundo Leite e Nunes (2009, p. 152) a Avaliação Participativa (AP) carrega como características o fato de que os participantes, ao se tornarem efetivamente envolvidos com o processo avaliativo, reúnem as condições de tomar decisões independente de seu tipo de saber e posição na hierarquia institucional, se constituindo como um processo democrático que não conta com o “expert” em avaliação o conduzindo. Desta forma, os participantes “[...] produzem conhecimento sobre si e suas relações, e sobre a instituição e suas relações, uma forma de conhecimento social por todos produzida e em permanente reconstrução.”

O sistema de avaliação da educação superior vigente, que será abordado e aprofundado na próxima seção, traz consigo a proposta de desempenhar duas funções: Avaliação e regulação. Como veremos, visa atender aos aspectos regulatórios do sistema ao mesmo tempo que introduz a autoavaliação institucional para fomentar a auto reflexão das instituições e atuar no sentido desta avaliação formativa e emancipatória. Porém, testes de avaliação de desempenho como ENADE, que cada vez mais se assemelha ao antigo Exame Nacional de Curso (ou “provão”), muito criticado por estabelecer caráter de controle revestido de regulação, bem como os índi-

ces de qualidade que se formam a partir de diversos indicadores quantitativos e são amplamente divulgados na mídia, acabam por enfraquecer o papel de um sistema que contribua para uma avaliação da forma pretendida. Na análise sobre o SINAES, será possível entender de que forma o sistema atual foi proposto, e como tem se dado sua instrumentalização.

Feitas as devidas considerações sobre os tipos de avaliação, cabe ressaltar que não se pretende estabelecer uma visão dicotômica de avaliação, buscando qual abordagem e função é melhor ou pior. A medição, adequação às normas e aspectos legais são importantes para a manutenção e expansão do sistema, assim como os aspectos qualitativos e a autoavaliação sob uma perspectiva formativa e emancipatória são responsáveis por construir um outro olhar e dar novas perspectivas ao processo. O que se pretende ao fazer esta discussão, é refletir sobre as possibilidades de abordagem tanto do sistema avaliativo como das ações institucionais, considerando a autonomia da universidade e entendendo que “[...] ao debruçar-se sobre objetos e fenômenos educativos, a avaliação pode e deve ser pedagógica, assumindo potencialidades como recurso de formação para os sujeitos envolvidos.” (SILVA; FRANCO, 2019, p. 750). Sendo assim, se entende que um processo de avaliação, mais do que o levantamento de dados e informações, apresenta um potencial formativo e de autoconhecimento, desde que seja um processo democrático, global, flexível, pedagógico, participativo e com ênfase qualitativa. (DIAS SOBRINHO, 2003).

De posse deste apanhado sobre o papel da Universidade, suas implicações políticas e sociais e sobre os aspectos conceituais da avaliação no âmbito educacional, temos as bases para pensar sobre aspectos específicos da Unipampa e dos temas discutidos no âmbito da pesquisa, buscando refletir de forma integrada sobre eles.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A construção da análise se deu orientada pela categorização realizada de acordo com orientação metodológica da ATD, apresentando o conteúdo destas categorias em plena interação. A definição das categorias, apesar de orientar quanto a uma organização lógica do texto e de evidenciar aspectos importantes sobre o tema, não limitou o exercício de constante interação entre o conteúdo destas, sendo que, em alguns momentos, conteúdos ora definidos para serem “protagonistas” em determinada categoria serviram para ampliar e dar suporte à discussão de outra. Desta forma, pode-se dizer que o trabalho de análise foi desenvolvido a partir da reconstituição teórica dos Encontros Pedagógicos realizados com os participantes da pesquisa, mas agora, convidando também os autores e autoras que fundamentam nossas discussões. O resultado deste processo é apresentado a seguir, com a intenção de incluir o leitor como mais um convidado deste encontro, não só oferecendo os resultados e análises da pesquisa, mas também com o objetivo de instigar novas reflexões e questionamentos sobre o tema, enriquecendo e ampliando o debate. Sendo assim, orientados pelas categorias definidas a partir da etapa de categorização da ATD, os próximos capítulos são apresentados da seguinte forma: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Compreensão e possibilidades de ação; A Unipampa e a cultura de avaliação: Pensando aspectos internos como condicionantes para o engajamento e desenvolvimento da autoavaliação; Os cursos de Licenciatura e uma breve contextualização do espaço político e social que ocupam e Autoavaliação de cursos como espaço de formação e autonomia.

4.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Compreensão e possibilidades de ação

A proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, foi desenvolvida pela Comissão Especial de Avaliação - CEA, instituída para formular uma nova proposta de avaliação para este nível de ensino. Os pressupostos contidos na proposta apresentada pela comissão, apontaram para um sistema misto, em que a regulação se valeria dos resultados da avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2008a) a proposta foi enfática em considerar um sistema que privilegia a

articulação de todos os elementos que caracterizam o fenômeno educativo, através da reflexão coletiva.

Após apresentar o que seria considerado o ponto de partida para as discussões em torno da elaboração do sistema, tendo sido realizado amplo debate em torno da proposta apresentada com a participação de diversos segmentos, se tem a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o SINAES, sendo “[...] resultado da convergência do texto da CEA com as preocupações da comunidade acadêmica, da sociedade e dos seus representantes no parlamento e no governo.” (BRASIL, 2009, p. 15).

Como objetivo principal, é apresentado no Art. 1º da lei do SINAES, em seu parágrafo 1º, que este terá como finalidade:

[...]a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Buscando a realização destes objetivos, o sistema apoiou-se em três pilares: avaliação institucional, avaliação de cursos e desempenho de alunos. Segundo Dias Sobrinho (2008c) a avaliação institucional, interna e externa, apresenta-se como o processo central do SINAES, sendo o responsável pela desejada reflexão e articulação entre os diversos atores da comunidade educativa, sendo importante não apenas por seu caráter técnico, mas também por sua dimensão ética e educativa. A partir dessa consideração, pode-se depreender que a avaliação institucional representa importante instrumento para o desenvolvimento da avaliação formativa e emancipatória, como se verifica na proposta inicial do SINAES.

Para compreender de que forma se estabelece a discussão sobre o modelo misto de regulação e avaliação no âmbito do SINAES, passamos a refletir sobre a efetividade deste sistema de avaliação em relação à seus pressupostos. Os autores que dão base a esta discussão nos oferecem elementos importantes para entender qual foi a ideia original do SINAES, se sua operacionalização foi capaz de efetivar seus pressupostos e como seus instrumentos se apresentam.

Em relação à sua proposta original, o SINAES configura-se como um avanço em relação às iniciativas anteriores, uma vez que apresenta caráter inovador no que

diz respeito ao seu aspecto de avaliação formativa e emancipatória. Na proposta elaborada pela CEA “[...] o Sistema deveria utilizar a avaliação formativa, que possibilitaria emancipação no processo avaliativo, em detrimento da avaliação somativa, que conduziria apenas à regulação por meio dos resultados alcançados.” (ROTHEN *et al.*, 2018, p. 4). Para os mesmos autores, os elementos que garantiram estas características dentro da proposta foram o foco na autoavaliação e em uma dinâmica que privilegia os dados das avaliações *in loco*. Considerado um avanço em relação às avaliações anteriores, Lacerda e Ferri (2017) confirmam os elementos que podem ser apontados como um diferencial do SINAES em sua proposição, como:

[...] diversificação de instrumentos para atender à pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza contínua desse processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional. Por meio da interação entre suas três modalidades – a avaliação somativa do processo de ensino, configurada no desempenho dos alunos no Enade, a avaliação por pares para os cursos (ACG) e a avaliação formativa de toda a instituição, por meio do processo contínuo de autoavaliação dirigido pela CPA (Avalies)[...] (LACERDA; FERRI, 2017, p. 753).

Como podemos perceber, em relação à base epistemológica que deu origem ao SINAES, não há dúvida de que este foi um avanço importante, principalmente “[...] quando propôs em suas referências o modelo da avaliação institucional emancipatória” (FELIX; BERTOLIN; POLIDORI, 2017, p. 38). Porém, os autores complementam que, ao longo dos anos e de sua operacionalização, muito pouco sobrou do caráter emancipatório da proposta do SINAES, que passou a privilegiar características mais ligadas à regulação. Como uma das evidências, salientam que o sistema passa a dar mais importância ao Enade, que se apresenta como elemento principal no cálculo de indicadores de desempenho dos cursos e das instituições.

Ao longo dos 18 anos desde sua criação, diversas orientações, notas técnicas, portarias e regulamentações foram produzidas, visando operacionalizar a lei que instituiu o SINAES e viabilizar os instrumentos propostos. Entre estas regulamentações, há indicativos claros do protagonismo que o Enade passou a ter em detrimento dos demais instrumentos. Neste contexto, também ganham destaque o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), utilizando insumos provenientes do Enade, dados de corpo docente e infraestrutura, além de da-

dos de matrículas da graduação e pós⁸. O CPC, inclusive, passa a ser condição para o recebimento de visitas de avaliação in loco de cursos de graduação, dispensando de recebê-las aqueles cursos que obtiveram conceito 3 ou mais como resultado no índice. Segundo Peixoto (2015, p. 41) “O estabelecimento desses índices fomentou a geração de *rankings* de cursos e instituições, passando seus resultados a desempenhar papel preponderante na regulação da educação superior.” Esta afirmação é uma das formas de demonstrar a diferença entre o sistema da forma como foi concebido e como está operacionalizado. Ainda se pode perceber que, dada a ampla divulgação destes índices, os mesmos acabam por tornar-se o principal referencial de qualidade das Instituições de Ensino Superior para a sociedade, servindo como uma certificação desta qualidade ou da falta dela (BERTOLIN, 2018). Sobre o fomento e divulgação destes índices, Pillat e Araújo (2020) afirmam que há um entendimento majoritário entre IES pesquisadas, de que há certa fragilidade em se promover o ranqueamento através de índices que determinam a qualidade apenas através de critérios objetivos. Podemos inferir que a consideração dos aspectos subjetivos que seriam apurados através de visitas in loco e análises qualitativas, se fazem importante quando se tem o objetivo de determinar a qualidade de uma IES em determinado contexto.

Colaborando como outra análise sobre o IGC, refletindo sobre a relação entre sua composição e confiabilidade, temos que:

[...] avaliar a qualidade das universidades públicas federais pelo IGC, da forma no qual está composto, não capta e representa bem a realidade das instituições e seus cursos, mormente em termos de graduação. De forma desagregada, seus indicadores estão abaixo desse, ou seja, a medida da qualidade dessas universidades pelo IGC, no tocante à graduação, está superestimada, não representando de forma consistente, a realidade observada. Essa aplicação da medida de IGC, além das distorções apontadas, precisa considerar a diversidade presente em um país continental como o Brasil, com particularidades e peculiaridades regionais. (LIMA *et al.*, 2020, p. 637).

Com base no exposto, considerando diferentes aspectos do sistema de avaliação, os autores concordam que apesar da importância da quantificação de dados para se realizar os procedimentos avaliativos, para o desenvolvimento da avaliação diagnóstica, formativa e emancipatória, como preconizada na criação do SINAES, é

⁸ Detalhes sobre os indicadores podem ser encontrados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>

necessário uma mudança de foco, utilizando-se os dados quantificáveis como parte de uma análise que considere também as experiências de cada IES, seu contexto e peculiaridades, buscando prover informações à regulação mas atento à avaliação qualitativa capaz de induzir processos de melhoria nas instituições. Neste sentido, ao se considerar mais do que apenas os elementos quantitativos expressos por índices, a avaliação “[...] pode se caracterizar como uma ação que ultrapassa diretrizes governamentais e impulsiona a qualidade dos seus processos internos de gestão.” (ROTHEN *et al.*, 2018, p. 6). Além disso, percebe-se consenso entre os autores no que diz respeito ao desvirtuamento da ideia original proposta no projeto do SINAES. Alguns sugerem que a solução passa pela revisão dos instrumentos utilizados para definir a qualidade das instituições, buscando aferir aspectos como validade e confiança (BERTOLIN, 2018) bem como discutir profundamente os indicadores de qualidade a fim de que possam efetivamente transparecer aspectos pertinentes a uma avaliação comprometida com a qualidade da educação superior. (LACERDA; FERRI, 2017).

Para uma visão mais organizada do sistema, o quadro abaixo apresenta de forma objetiva e resumida, a estrutura de avaliação, a partir dos níveis avaliados, seus instrumentos e ato regulatório associado.

Quadro 4: Estrutura do Sistema de Avaliação

Nível avaliado	Instrumentos	Prevê visita in loco?	Ato regulatório associado
Instituição	Instrumento avaliativo externo	Sim	Credenciamento e reconhecimentos da IES
	Autoavaliação Institucional	Realizada pela CPA	O Relatório deve ser disponibilizado através do sistema, periodicamente, é exigida como requisito para a regularidade da instituição em todos os atos.
Cursos	Instrumento avaliativo externo	Sim	Autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento

Estudantes	Prova/Questionário estudante e dos coordenadores	Não	Conceito ENADE, insumo para CPC
------------	--	-----	------------------------------------

Fonte: Autora (2022)

De forma preliminar, pode-se perceber que a ideia da diversidade de instrumentos para garantir o atendimento das necessidades do sistema em relação ao seu caráter emancipatório e formativo, foi garantida formalmente através dos instrumentos e categorias de avaliação propostos. Porém, apenas a diversificação de instrumentos parece não dar conta de garantir que a avaliação da educação superior atenda tanto à necessidade de regulação das instituições e ainda garanta sua atuação como fonte de reflexão permanente com vistas a garantir a qualidade pretendida. Internamente, a partir dos cursos investigados, foi possível perceber pouco conhecimento e uso dos instrumentos de avaliação, o que não propicia um aproveitamento dos resultados da avaliação além dos aspectos regulatórios.

Após a exposição geral sobre as características principais do SINAES, a análise que se segue buscará refletir, a partir das informações dos Encontros Pedagógicos da pesquisa e à luz do referencial teórico sobre o tema, sobre a avaliação dos cursos e Enade e também sobre o trabalho da CPA, buscando refletir principalmente sobre os impactos destes processos e percepções do coletivo dos cursos em relação ao seu desenvolvimento e também de sua autoavaliação.

4.1.1 Uma visão geral do Enade e seu impacto nos cursos pesquisados

Entre as avaliações previstas no SINAES, existe a avaliação do desempenho dos estudantes, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade. Os cursos investigados são participantes do Enade, fazendo parte do grupo denominado “Ano II” que compreende os cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra⁹. Nos encontros da pesquisa, o debate em torno dos instrumentos do SINAES teve maior foco neste instrumento, considerando que atualmente, com a

⁹ Conforme informações em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

dispensa de visita *in loco* a partir dos resultados do CPC, este é o processo que ainda envolve periodicamente o curso como um todo e, diretamente, os discentes.

Hoje, além da função de aferir o desempenho dos estudantes, o exame tem, mesmo que indiretamente, papel de destaque no processo de renovação de reconhecimento dos cursos, sendo dispensada a visita *in loco* para os cursos com conceito 3 ou mais no CPC, índice que tem boa parte de sua definição atrelada ao Enade. Portanto, se percebe que o exame acabou por ocupar lugar de destaque no contexto do sistema. Sobre este fato, Lacerda e Ferri (2017, p. 753) salientam que “Configura-se aqui uma subordinação da avaliação por pares ao exame de desempenho dos estudantes, tendo em vista o peso que este tem na composição do CPC”. Esta percepção vai de encontro aos princípios norteadores do SINAES, que previu o Enade como uma forma de avaliação que deveria ser ponderada junto com as demais formas previstas no sistema. Como objetivo do exame, conforme disposto na Lei que institui o SINAES, temos que:

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.(BRASIL, 2004).

A partir da exposição de seu objetivo, vale ressaltar que o exame não conta apenas com a prova aplicada aos estudantes, mas também comporta um questionário respondido por eles e um outro direcionado aos coordenadores dos cursos. Sobre os diferentes instrumentos que compõem o exame aplicado aos discentes, Dias Sobrinho (2010, p. 212) destaca que o diagnóstico é realizado em “[...] conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares.” Esta análise merece destaque pois, apesar dos resultados do Enade estarem sendo utilizados ao longo dos anos para fins que divergem daqueles definidos em sua concepção, não se pode negar que este instrumento oferece uma grande diversidade de informações que podem ser de grande utilidade para a reflexão interna do curso. Sendo assim, nos encontros da pesquisa os participantes foram instigados a falar sobre os instrumentos de avaliação que conheciam e sobre a forma como os resultados das avaliações externas são utilizados no curso. As manifestações, tanto de discentes como docentes, con-

firmam o lugar de destaque que o Enade ocupa dentro do sistema ao aparecer nas falas como o instrumento mais diretamente referenciado quando se considera o sistema de avaliação, ao mesmo tempo em que fica clara a forte percepção de sua função regulatória, somente.

Entre os discentes, ficou claro que este é o único instrumento que conhecem. Em partes este fato se justifica pois o curso não recebeu mais visitas para avaliação *in loco*, porém, o sistema de avaliação compreende outros elementos, entre eles a autoavaliação institucional que acontece regularmente na instituição, que não foi citada em nenhuma das falas dos discentes. Como exemplo, temos a seguinte manifestação:

Sobre os SINAES, eu nunca tinha ouvido falar. Até sobre o Enade tinha ouvido mas nunca participei. Sei que é uma forma de avaliar o curso e que ele teria que ter uma nota no valor de 4 para ser um bom curso e quem faz são os alunos formandos na ocasião do término do curso. (DSCL2).

Outro discente relata algo no mesmo sentido: “*Não conheço os SINAES, nunca participei de nenhuma discussão em torno da avaliação externa*” (DSCL1). A fala dos discentes apontam para alguns fatos em relação ao conhecimento do sistema de avaliação e em especial ao Enade. Ao dizer que nunca ouviu falar ou que não conhece o SINAES (e sendo uma posição unânime entre os discentes) cabe-nos questionar os motivos de um estudante regularmente matriculado em uma instituição de ensino superior não conhecer o sistema responsável pela regulação e avaliação da qualidade do ensino que lhe é ofertado. Claro que o estudante tem autonomia e (deve ter!) pró-atividade em buscar as informações que lhe são importantes, mas também caberia à instituição oferecer informações capazes de demonstrar a este discente o impacto deste tipo de atividade em seu percurso formativo. A própria ideia em relação ao Enade se mostra confusa pois é incoerente com as funções e parâmetros formais do exame, mostrando que mesmo em relação a um instrumento dedicado especificamente aos discentes, não há a clareza necessária para compreender sua função e impacto. Ao mesmo tempo, um outro olhar pode demonstrar que se tratando da percepção sobre o Enade, talvez o que os estudantes manifestam seja reflexo do fato de os resultados do Enade passarem, inadequadamente, a ser sinônimo da qualidade dos cursos oferecidos. Esta constatação, ao mesmo tempo que contraria a concepção inicial do sistema, nos leva a pensar sobre a validade do ins-

trumento para medir a qualidade do curso ao qual o aluno está vinculado. Pillat e Araújo (2020), por exemplo, apresentam dados que apontam que grande parte (66%) de um grupo de IES participantes de pesquisa realizadas pelas autoras oferecem algum tipo de preparação aos alunos que irão realizar o exame, entendendo que esta ação pontual, pode comprometer o objetivo do próprio exame, sendo mais provável que passe a medir o quão eficiente foi o “treinamento” do aluno participante. Neste sentido, o coordenador do curso L2 manifestou que há algum tempo pensam internamente em oferecer este tipo de formação: *“Inclusive faz uns 6 anos que a gente fala em fazer tipo um “curso” para o Enade, e não sai...”* (CL2). Com esta fala, percebemos que o exame, pensado para ser um processo dinâmico, que tem como foco o acompanhamento da evolução do desempenho discente, passa a ocupar uma posição menos formativa e mais ligada à definição de medidas e comparações. Sobre este tema, Dias Sobrinho (2010, p. 217) também manifesta preocupação, argumentando que o deslocamento do Enade para este lugar acaba por enfraquecer o próprio sistema de avaliação, sendo que a

[..] autonomia institucional e docente tende a desaparecer diante da necessidade de obtenção de boa posição na escala de classificação, a qual é alcançável por meio do mecanismo de ensinar para o exame, segundo o modelo da prova; o ENADE abandona a concepção dinâmica e esvazia seu sentido de feedback e a possibilidade de acompanhamento da aprendizagem do aluno.

Apesar do prejuízo anunciado com a aparente mudança de perfil do exame, algumas características ainda fazem com que o Enade seja reconhecido pelo seu potencial como elemento para reflexão sobre o curso. No relatório com os resultados por curso a orientação do instituto segue neste sentido, destacando a limitação que o instrumento pode apresentar quanto à capacidade de avaliar o curso e orientando que sejam utilizados os resultados da prova e do questionário dos estudantes, pois estes “[...] podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da IES e do Curso [...]” (BRASIL, 2022b, p. 6)

Durante os encontros, as manifestações demonstraram que os resultados do exame não são utilizados como meio de reflexão no curso. Existem relatos de algumas iniciativas individuais no curso L1 e, no curso L2, bem como a discussão superficial na Comissão de Curso, salientando que não houve desdobramentos. As manifestações podem ser lidas a seguir: *“Aquela reflexão bem pontual, né? [Em referên-*

cia aos resultados do Enade]. Chega o resultado do Enade, a gente olha, discute na comissão do curso e deu... não tem andamento.” (DL2-1).

Eu não tive acesso ao relatório do Enade, mas lembro de ter lido a prova, feito uma reflexão individual do componente e inserido os conteúdos que são cobrados no Enade. A última vez que participamos, eu me lembro de ter feito essa reflexão mas não me lembro de ter voltado pra reunião, pro grupo. (DL1-2).

O que se percebe a partir das falas dos participantes, é que em consonância com o fato do Enade estar se constituindo como o processo central do SINAES, o exame é percebido a partir de sua função regulatória e estática. Ou seja, os discentes realizam o exame e aquela nota é recebida como um produto final, o qual não cabe reflexão e, se couber, é no sentido de se realizar ações com o objetivo de atender o que é cobrado na prova. Claro que não se pode ignorar o caráter impositivo do exame, pois se trata de uma prova que garante a regularidade dos alunos concluintes, portanto um componente obrigatório àqueles habilitados à sua realização. Do mesmo modo, o conceito gerado em grande parte a partir do Enade, o CPC, admite revisão mas apenas através da solicitação de visita *in loco*, no caso dos conceitos 3 ou 4¹⁰, podendo ser confirmado ou revisado para mais ou para menos.

No último exame, os cursos L1 e L2 tiveram, respectivamente, 4 e 19 alunos concluintes participantes¹¹. Percebemos que há uma diferença significativa no número de participantes entre os cursos, que é coerente com a diferença no número de alunos matriculados entre eles. Sobre este baixo número de alunos para fins estatísticos, o coordenador do curso L1 expressou que:

Nosso curso é um caso particular, pois não existe estatística, pois nossa amostragem é tão pequena, que somos feitos de casos particulares. Então não adianta pegar amostragem de nada, não adianta fazer uma análise estatística disso. (CL1).

Já o curso L2, mesmo tendo um número significativo de participantes, também demonstrou preocupação com a amostragem do curso, que, por uma falha cadastral, poderia comprometer a plena participação de um dos alunos:

¹⁰ Conforme portaria que regulamente a aplicação do Conceito Preliminar de Curso, disponível em https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_N_4_de_5_de_agosto_2_008.pdf

¹¹ Conforme consta nos relatórios de cursos com os resultados do ENADE 2021, disponíveis através de consulta em <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>

Um problema que a gente vai ter no último Enade, é de um aluno cego. Ele registrou errado lá na hora da inscrição e não teve o auxílio que precisava. Mas foi identificado a tempo, ligamos, entramos em contato com o INEP, e não conseguimos modificar. Aí o procurador (PI) nos disse: tem duas opções, ou ele não vai e fica irregular, ou ele vai e só assina o nome. Aí ele foi e só assinou a prova, pra não ficar irregular. Então isso vai ser uma coisa que vai prejudicar na nota do curso. Dos alunos que fizeram, um a gente já sabe que zerou. (CL2)

Percebemos que nas duas manifestações a preocupação com a relação entre o número de participantes e o possível resultado é bastante clara. Cabe questionar se esta preocupação movimentou o curso e também esclarecer aos estudantes sobre o instrumento, sua função e impacto no curso, reconhecendo a importância da participação no exame para além da obtenção de um conceito, mas como parte da sua trajetória formativa. Com base nas manifestações dos discentes, não parece ser este o encaminhamento, uma vez que todos demonstraram um conhecimento bastante superficial, quando existente.

Seguindo a análise sobre a interface entre os instrumentos de avaliação previstos e os cursos participantes, a seguir discutiremos sobre a avaliação dos cursos de graduação e seu espaço dentro do sistema.

4.1.2 O papel das avaliações de curso

Um segundo instrumento que faz parte do tripé do SINAES, é a avaliação de cursos. Os cursos participantes da pesquisa estão na etapa de renovação periódica de reconhecimento, tendo recebido visita *in loco* apenas para seu processo de reconhecimento, e desde então, sendo participantes do ENADE e obtendo conceito suficiente como CPC, tem sua renovação de reconhecimento de forma automática.

A visita *in loco* é regida por um instrumento próprio para avaliação dos cursos, tendo focos diferenciados dependendo do ato regulatório a que se destina e também do grau do curso avaliado. Outra característica da visita *in loco*, que é consequência direta da pandemia de COVID-19, é a criação da visita virtual *in loco*¹². Esta solução, criada para atender aos processos regulatórios neste período, parece ter se apre-

¹² Conforme determinado pela Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701>

sentado também para resolver as dificuldades que envolvem o atendimento a todos os cursos e instituições que necessitam de avaliação externa, em toda a extensão do território nacional, podendo ser entendida como um exemplo de oportunidade na crise, uma vez que parece solucionar o problema de atendimento das IES nas diferentes regiões. Porém, ainda é necessário compreender o que este novo modelo implica para as instituições, cursos e avaliadores.

Considerando a inexistência de visita *in loco* aos cursos participantes nos últimos anos, nos diálogos com os participantes não houveram muitos elementos que demonstrassem a forma como os resultados das visitas são utilizados. Porém, no curso L1, a visita de reconhecimento foi lembrada pelas alterações que teriam acontecido no curso, fruto dos apontamentos dos avaliadores.

Os dois apontamentos da comissão foram: a não oficialização do NDE, dentro da instituição, que aí se convenceu os dirigentes da época que precisava dessa oficialização. E a não existência do TCC no curso. Isso aí acho que depois até foi desenvolvido nos fóruns das licenciaturas.(DL1-3).

A manifestação do participante demonstra o potencial dos processos de avaliação como a visita das comissões avaliativas que, ao considerar diferentes elementos para sua análise, oferecem ao curso um olhar externo que poderá vir a favorecer mudanças e fortalecer proposições. A subordinação das visitas *in loco* ao Enade, como exposto anteriormente, faz com que instrumentos que privilegiam a avaliação formativa, por considerarem o contexto da IES e cursos, sua inserção regional e características individuais, tenham seu papel minimizado. Bertolin (2018) apresenta estudo que analisa o Enade e a Avaliação *in loco* dos cursos de graduação em relação aos critérios de validade e confiança. Segundo este estudo, ao comparar os conceitos gerados pelo Enade e pela ACG (Avaliação dos cursos de graduação), verificou-se que nem sempre estes geram resultados coerentes entre si, o que traz dúvidas em relação à confiança de pelo menos um dos instrumentos. Além disso, o mesmo autor demonstra que ao analisar-se os resultados do Enade de alunos de diferentes classes sociais, percebe-se que o “*background*” (histórico e condições econômicas e sociais dos alunos) é fator capaz de influenciar diretamente o desempenho dos alunos, reforçando “[...] a importância dos contextos familiar, social, econômico e cultural [...]” (BERTOLIN, 2018, p. 191). Esta constatação, reforça o questionamento sobre a validade do Enade para medir a qualidade do curso ao qual o

aluno está vinculado e o impacto para os cursos com a dispensa das avaliações *in loco*. Alguns participantes da pesquisa expressaram, inclusive, a vontade de que o curso recebesse novamente visita de comissão externa, como por exemplo: “*Mas eu acho que talvez isso [visita in loco] até seria bom! Eu acho que seria muito bom pra dar uma mexida na instituição, no campus...Muito bom!*” (DL1-3). Foi possível perceber que há um entendimento de que as visitas externas, além de produzir informações importantes a partir de um olhar mais qualitativo dos avaliadores, também agiria no sentido de mobilizar os agentes do curso e da instituição em torno da avaliação, mobilização esta que encontra bastante dificuldade dentro dos cursos investigados, mesmo que seja pela via da obrigatoriedade.

4.1.3 Avaliação institucional: CPA e o papel da Autoavaliação institucional dentro do Sistema

Como é possível perceber até aqui, o caráter formativo e emancipatório da proposta de avaliação vigente através do SINAES foi ancorado no processo de autoavaliação institucional, prevendo a articulação entre avaliação externa e a autoavaliação, sendo esta última desenvolvida autonomamente pela Comissão Própria de Avaliação, a partir de dimensões previamente definidas (RISTOFF; GIOLO, 2006). Atualmente, muitos autores argumentam que a operacionalização do sistema tem favorecido aspectos que se assemelham às práticas avaliativas como controle, através do destaque que tem sido atribuída à face regulatória do sistema. Diferente da autoavaliação de cursos de graduação, a autoavaliação institucional aparece no SINAES como processo obrigatório, na expectativa de que a avaliação exerça seu caráter formativo, assegurada pelo menos formalmente através da exigência de composição das CPAs e apresentação de relatórios periódicos. a CPA da Unipampa conta com uma comissão central e com comissões locais de avaliação em seus *campi*, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e externa. As manifestações durante os Encontros Pedagógicos da pesquisa apontam no sentido de que não há uma percepção positiva do desenvolvimento da autoavaliação institucional. Em partes, esta percepção está muito ligada ao fato de não se perceber que os resultados da autoavaliação reflitam em ações efetivas de melhorias na instituição. As manifestações a seguir ilustram o que foi dito:

[...] eu me lembro de uma reunião a cada 2 anos que a gente teve com a comissão local [CLA] na época... Mas na minha opinião foi uma reunião improdutiva, sabe? Só apresentação de dados assim, sem muita análise. A gente já esperava que viesse um extrato bem interessante, mas não... Eu também sou avaliador do INEP né, e no geral, pra não dizer em todas, mas a percepção que eu tenho é que nas universidades públicas a CPA é uma mera formalidade sabe? (DL2-3).

A manifestação do participante DL2-3 comunica sobre aspectos internos mas também externos, que remetem à posição que a autoavaliação institucional desempenha efetivamente dentro do sistema de avaliação. Segundo Dias Sobrinho (2010, p. 216) a avaliação institucional (incluindo a avaliação externa e a autoavaliação) deixou de ocupar lugar de destaque conforme previsto devido a

Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do SINAES estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) e praticamente abafando as reflexões dos professores, estudantes e funcionários.

Segundo o autor, o fenômeno que faz com que a avaliação da educação superior seja resumida à classificação de cursos e instituições a partir do desempenho dos alunos no ENADE, conforme já debatido anteriormente, enfraquece e descredibiliza o trabalho da CPA. Logo, a autoavaliação institucional, que já encontra dificuldades históricas em torno do engajamento da comunidade acadêmica, se vê em um processo solitário de convencimento de sua relevância para além da exigência legal.

Ao longo da análise, será possível conhecer de maneira mais aprofundada a percepção dos participantes sobre este processo a partir de diferentes perspectivas e em interação com outros processos institucionais. As informações apresentadas, apontam no sentido de confirmar a posição dos autores aqui exposta, mostrando que, apesar da posição de destaque da autoavaliação dentro da proposta do SINAES, internamente ainda são muitos os desafios para sua implementação de forma efetiva.

4.2 Unipampa e a cultura de avaliação: pensando aspectos internos como condicionantes para o engajamento e desenvolvimento da autoavaliação.

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar questões inerentes à estrutura e funcionamento da Unipampa, buscando a compreensão de como se apresenta o tema da avaliação dentro na Universidade e como é percebida pelos participantes da pesquisa. Entende-se que não é possível falar de autoavaliação de cursos de graduação sem a compreensão deste contexto institucional. As falas dos participantes nos Encontros Pedagógicos da pesquisa, apontam para o fato de que nem sempre as iniciativas institucionais relativas aos processos autoavaliativos, seja o de autoavaliação institucional, realizado pela CPA ou as iniciativas que buscam orientar e incentivar a autoavaliação dos cursos, são conhecidas ou efetivas no engajamento da comunidade acadêmica.

4.2.1 O desenvolvimento das atividades de avaliação na Unipampa, estrutura e iniciativas para promover a reflexão junto com a comunidade acadêmica.

Seja atendendo às demandas regulatórias ou como movimento de reflexão sobre as práticas da Universidade, a Unipampa desenvolveu sua concepção de avaliação desde seus primeiros anos de atividade. Nos primeiros documentos elaborados para dar sustentação normativa às suas atividades, é possível perceber que o planejamento da universidade foi pensado através da articulação entre avaliação e planejamento, reconhecendo que este último “[...] requer o reconhecimento da realidade a ser superada, o anúncio da situação desejada, as ações para a mudança e o sistema de acompanhamento que informa sobre dificuldades e avanços.” (BASTOS *et al.*, 2016, p. 220). No PDI vigente, referente ao período 2019-2023, verifica-se de forma clara a ideia de planejamento aliado à incorporação dos resultados da autoavaliação institucional realizada pela CPA, porém, a forma como isto aconteceria não foi explicitada claramente. De acordo com o documento, a partir da divulgação dos resultados da autoavaliação à comunidade acadêmica, “[...] o conhecimento mais profundo e a análise sobre os aspectos mais fragilizados da Universidade podem contribuir sobremaneira para o novo planejamento e monitoramento institucional.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 79). A divulgação dos resultados,

ainda segundo o que consta no documento, seria importante para “[...] promover uma cultura avaliativa, mostrando à comunidade que os resultados são ferramentas importantes para subsidiar ações de qualificação da Instituição.”(UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 79).

Na Unipampa, a autoavaliação institucional, atribuída às Comissões Próprias de Avaliação-CPAs das Universidades pela lei que institui o SINAES, tem início efetivamente em 2010 quando ocorreram suas primeiras ações de avaliação. Fazendo parte de uma instituição multicampi, a CPA da Unipampa constitui-se, até os dias de hoje com a seguinte estrutura: uma comissão central e comissões locais de avaliação em cada campus, que possuem a representatividade de todos os segmentos acadêmicos, bem como representantes da sociedade civil. Em seu regimento, além de assegurar a constituição representativa da comissão, consta a percepção de autoavaliação institucional a ser seguida pela CPA:

Art. 20 A autoavaliação institucional compreende um processo de diagnóstico crítico e coletivo sobre a coerência entre as práticas institucionais e os princípios, diretrizes e políticas definidas no Estatuto, no Regimento Geral, no Projeto Institucional e pelas unidades acadêmicas e administrativas da Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2010, cap. III).

Podemos perceber que o caráter diagnóstico da avaliação, está presente na concepção da CPA, quando explicita a análise crítica da relação entre as práticas da universidade e o exposto em seus documentos institucionais. A CPA se organiza a partir da elaboração de projetos de avaliação periódicos, considerando as 10 dimensões propostas pelo SINAES, adaptadas às dimensões do PDI, definindo assim as áreas de avaliação, que englobam a área acadêmica, gestão, infraestrutura e assistência estudantil (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019). A participação da comunidade acadêmica é assegurada no processo de avaliação, “[...] respondendo ao questionário de avaliação institucional e participando da discussão dos resultados em cada unidade.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2019, p. 78)

Inicialmente, a CPA teve seu suporte administrativo bastante atrelado à Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (PROPLAN), que foi responsável por deflagrar o processo de formação desta. Em 2016, a partir de alteração na estrutura da Universidade, a Coordenadoria de Avaliação deixa de existir na PROPLAN, sendo reestruturada na Pró-Reitoria de Graduação. Nesta Pró-reitoria passam a ser realizadas as funções de coordenação dos processos regulatórios dos

cursos, como orientações, capacitações e acompanhamento, incluindo as referentes ao Enade. Com esta alteração, o PI da Universidade e o suporte administrativo da CPA passaram a estar ligados ao Gabinete da Reitoria. O que se observa, mesmo com a mudança ocorrida, é que os princípios, concepções e atividades da coordenação de avaliação e CPA se mantiveram, ou seja, o trabalho por uma avaliação que seja formativa, não punitiva, com participação da comunidade e democrática. Este aspecto fica claro quando observamos os Projetos de Autoavaliação Institucional da CPA e seus documentos norteadores contidos na página da comissão, que expressam a convergência com o projeto do SINAES, ao definir a avaliação como movimento de integração e apoio às ações de planejamento institucional, deixando explícita a concepção de avaliação como “[...] processo contínuo de observar, interpretar e dialogar [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2016, p. 8)

Considerando as avaliações externas, as primeiras visitas de comissões avaliativas, com vistas à avaliação para fins de reconhecimento de cursos aconteceram em 2010, sendo, a partir daí, uma constante para viabilizar os atos regulatórios dos novos cursos de graduação. Internamente, foram muitos os documentos elaborados que tinham o objetivo de orientar os coordenadores de cursos tanto para a preparação para as visitas (fornecimento de informações para o sistema e-MEC, sugestões de organização de espaço físico e documentos) quanto nas ações pós-visita, quando recebido o relatório de avaliação, em que a orientação sempre coincidiu com o “[...] entendimento de que a visita é uma das etapas do processo e que cabe ao curso também ler, refletir e interpretar os resultados das avaliações” (BASTOS *et al.*, 2016, p. 225). Com esta orientação, é possível perceber que a ideia de estimular a reflexão do próprio curso sobre a sua situação, buscando integrar os resultados da avaliação externa, existe desde o início das atividades de avaliação na Unipampa e se verifica ainda hoje. Desde que passou a funcionar na PROGRAD, a Coordenadoria de Avaliação atua com o nome de Coordenadoria de Planejamento, Desenvolvimento, Avaliação e Acreditação. A atuação da coordenadoria em parceria com a CPA para promover não só a divulgação dos resultados da autoavaliação institucional como um todo, mas também estimular e suprir de informações a autoavaliação dos cursos é uma realidade. Prova disso é a orientação acessível na página da Pró-reitoria de Graduação, contemplando instruções institucionais para a operacionalização da autoavaliação dos cursos, que contempla a discussão dos resultados do

ENADE, incorporação dos resultados da autoavaliação institucional, análise dos resultados da visita in loco e ainda a elaboração ou utilização/complementação do instrumento sugerido pela CPA, que contemple a avaliação de docentes e componentes curriculares e ainda a avaliação do egresso (DIAS; DORNELLES, 2018). O instrumento sugerido, um formulário a ser aplicado aos alunos, é apresentado através de um documento endereçado aos coordenadores de cursos e membros do Núcleo Docente estruturante (NDE), onde se destaca o objetivo do instrumento como caminho para a reflexão do curso em relação às atividades desenvolvidas e sua qualidade, orientando claramente que os resultados sejam utilizados nas ações de planejamento do curso e instituição. Além disso, salienta a importância de divulgação dos resultados à comunidade acadêmica bem como sua sensibilização em relação à importância da avaliação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011a). Outra iniciativa com o objetivo de instrumentalizar os cursos de graduação, são os extratos fornecidos pela CPA com informações coletadas com a categoria discente no período da autoavaliação institucional. Uma discussão maior sobre estas iniciativas será feita ao longo da análise.

4.2.2 As percepções sobre a autoavaliação institucional, organização geral da Universidade e seu impacto na prática de autoavaliação dos cursos.

Nos Encontros Pedagógicos da pesquisa, foi bastante discutido entre os participantes o desenvolvimento da autoavaliação institucional e a forma de divulgação de seus resultados, obtendo tanto o relato dos representantes institucionais da área como a visão dos demais participantes. Pode-se afirmar que as falas convergem para a não efetividade em relação ao conhecimento dos resultados da autoavaliação. A fala a seguir, de um dos participantes, ilustra esta afirmação: *“Eu tô vendo agora que vocês têm toda essa estrutura, mas nem sabia que tinha que ir atrás dessas informações. Tô sabendo agora que a CPA tem essa estrutura e esses dados disponíveis”* (CL1) Outro participante, ao manifestar-se sobre o conhecimento da autoavaliação institucional, diz que: *“Única vez que tive contato [com a CPA], foi em uma vez que fomos convidados para uma reunião no campus. Nessa reunião da CPA a gente viu uma exposição de dados, sem muita análise sobre eles”* (CL2) Percebe-se com estas falas que não é somente a falta de conhecimento dos resultados

da autoavaliação institucional ou de quem a realiza que evidenciam-se, mas, mesmo quando se teve conhecimento deste trabalho, o resultado esperado com a divulgação dos dados não foi efetivo.

Outra manifestação neste mesmo sentido, reforça o entendimento exposto, desta vez incluindo a análise quanto ao uso destes resultados no planejamento da instituição.

Eu não vejo essa discussão da autoavaliação institucional dentro da instituição. Na minha visão temos inúmeros dados que são levantados nessas avaliações, que não são trabalhados e por isso não se propõem ações a partir dessas avaliações. Não vejo momentos de discussões no curso sobre essa avaliação. (DL1-1).

No mesmo sentido, no encontro realizado com os discentes participantes da pesquisa, foi possível verificar que o desconhecimento dos mecanismos de autoavaliação (institucional ou de cursos) e também do SINAES como um todo, é significativo: “*Como disse não conheço a estrutura e organização dos órgãos que aplicam estas avaliações, e confesso que ainda não busquei informar sobre o tema*” (DSCL2). Apesar da fala citada expressar a falta de iniciativa em se informar sobre o tema, foi possível perceber que ao serem instigados, a curiosidade e interesse quanto às iniciativas relatadas ali, para fins de contextualização da discussão que seguiria, demonstraram que aqueles discentes não tiveram, ou tiveram muito pouco, meios de efetivar sua participação e conhecimento sobre o tema da avaliação, o que colabora para a dificuldade em estabelecer uma cultura da avaliação.

As falas anteriores, levam a pensar no processo de autoavaliação quanto aos seus objetivos de promover a reflexão da comunidade acadêmica, de forma participativa. Conforme vimos, o próprio PDI da Universidade prevê a necessidade de instaurar uma cultura da avaliação para que este objetivo seja alcançado. Como cultura da avaliação, cabe analisar o conceito a seguir, que a define como um:

Conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções universitárias. A cultura da avaliação, para instalar-se, necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados. (LEITE, 2006b, p. 469).

Não foi possível verificar, a partir do grupo participante, a consolidação destes aspectos, o que leva ao entendimento de que há um longo caminho a ser percorrido

em direção ao amadurecimento institucional no que se refere ao desenvolvimento da autoavaliação como prática de reflexão. Neste sentido, as falas dos representantes institucionais em um dos Encontros Pedagógicos, mostra que a dificuldade de inserção e participação da comunidade acadêmica não é ignorada. Segundo RI1, “[...] nos últimos anos nós [CPA] passamos por algumas mudanças contínuas na forma de trabalho, sempre buscando a melhoria, e de fato, temos observado nos últimos anos que vem sendo melhor aceito o trabalho da comissão.” A fala demonstra a preocupação contínua da comissão com a melhoria do processo, identificando que, apesar de ainda não ser a situação ideal, percebe-se maior reconhecimento ao trabalho desenvolvido. Porém, ao longo das discussões com o grupo, este reconhecimento não ficou evidente. Ficou claro o pouco conhecimento sobre a Autoavaliação Institucional, sendo levantada principalmente questões acerca do uso dos resultados da autoavaliação e também a pouca efetividade da comunicação interna. Algumas falas ilustram isto: “Sei mais sobre a avaliação hoje porque estou no banco de avaliadores do INEP, mas até fazer o curso de avaliador não sabia nem que tinha CPA na Universidade [...] quais são as ações efetivas que a universidade faz com estes dados?” (CL2). “É um problema geral das CPA's, a queixa é a mesma, que não consegue fazer com que o trabalho seja visualizado e que a participação seja efetiva.” (RI1).

Diante das falas dos participantes, percebe-se que o engajamento da comunidade acadêmica é um grande desafio, nos fazendo refletir sobre o que é necessário para que os objetivos da autoavaliação se efetivem. Neste sentido, Dias Sobrinho (2005, p. 30) afirma que “Para que haja permanente motivação, os participantes precisam sentir que a avaliação tem valor, conseqüências, utilidade, não só para a instituição, mas, sobretudo, para todos os membros da comunidade.”

Percebe-se que o desdobramento da autoavaliação em ações efetivas, é fator crucial para o desenvolvimento da cultura avaliativa nas instituições. A desmotivação que se segue ao não perceber estes desdobramentos, vai no sentido oposto ao esperado por uma autoavaliação que se quer participativa e democrática. Apesar de muitos dos participantes afirmarem que participam da autoavaliação institucional, outros sequer reconhecem os meios de comunicação utilizados para informar sobre o período de autoavaliação institucional. Aqui, percebemos um “combo” de justificativas que se complementam. Além da não percepção dos desdobramentos da autoa-

valiação, foi bastante significativo o apontamento sobre o que consideram um “excesso” de comunicações institucionais que recebem via e-mail além da sobrecarga de trabalho que inviabilizaria a dedicação a temas não urgentes e cotidianos. Complementando a reflexão sobre o engajamento da comunidade acadêmica nos processos avaliativos e o desenvolvimento de uma cultura da avaliação, Andriola (2005) utiliza a metáfora da “bola de neve”, onde a bola de neve seria a “consciência institucional”, explicando que o impacto da autoavaliação, ao ser percebida mesmo que em micro escala dentro da instituição, acaba por estimular que mais e mais agentes institucionais possam perceber os benefícios práticos de tal movimento e, assim, ir aumentando esta “bola de neve”. O autor destaca que o efeito mais esperado deste engajamento deve vir a ser “[...] o incremento da consciência política dos atores institucionais[...]” (ANDRIOLA, 2005, p. 63). A metáfora utilizada pelo autor, manifesta uma característica cíclica deste processo, constituindo um processo de compartilhamento, reflexão e adesão, aprimorando-se ao longo de sua execução. Porém, cabe considerar que este “acúmulo” de experiências e resultados que poderiam culminar para o maior engajamento da comunidade acadêmica a um processo de autoavaliação, também poderia “girar” para o lado contrário, fazendo com que ao não se perceber os efeitos da autoavaliação institucional, por exemplo, ocorra um movimento de descredibilização e abandono destas práticas. Pelos diálogos ocorridos durante a pesquisa, é possível perceber a instalação de sentimento próximo a este.

Entende-se que no grupo investigado existe a percepção sobre a importância da autoavaliação, verbalizada em vários momentos, porém, não há o reconhecimento de que as iniciativas que existem são capazes de cumprir o papel esperado de uma autoavaliação. Foi possível perceber que esta consciência institucional/política, ainda não se apresenta aos participantes como algo que se percebe a partir do movimento de reflexão em torno dos aspectos institucionais e esta visão acaba tendo impacto nos processos de reflexão dentro do próprio curso.

Além da autoavaliação institucional, a CPA também atua, em parceria com a PROGRAD, para colaborar com o desenvolvimento de instrumentos e informações para subsidiar a autoavaliação dos cursos. No grupo de participantes, não havia conhecimento da sugestão de instrumento desenvolvido pela CPA e PROGRAD e também não se sabia dos extratos com informações dos cursos coletadas junto aos discentes durante a autoavaliação institucional. Sobre a atenção da CPA para as

informações específicas dos cursos, Gama e Santos (2020, p. 469) atentam ao fato de que “[...] essa não é uma regra a ser seguida, pois o SINAES não expressa a avaliação dos cursos de graduação como sendo atribuição das CPAs.” A iniciativa da CPA da instituição em oferecer aos cursos conteúdo para sua reflexão, perde-se no que parece mais uma dificuldade de comunicação que não permite que as informações cheguem efetivamente aos destinatários, do que uma resistência ou negação dos cursos ao uso dos elementos oferecidos: *“Não recebemos os extratos da CPA. De repente o canal de comunicação entre a reitoria e o campus, o curso, ele não funciona num ponto importante como esse, e então deveria ser outro”* (CL2) A fala do participante em relação ao conhecimento do extrato com informações por curso disponibilizado pela CPA, foi acompanhada pela concordância dos demais participantes daquele encontro, ou seja, naquele espaço, o desconhecimento foi unânime. Na continuidade do diálogo que tratou sobre estas iniciativas, foi detalhada como se fez a divulgação destes extratos no último período: *“No ano passado, foram encaminhados os extratos de todos os cursos da instituição, e também solicitado um plano de melhorias com base nos dados obtidos.”* (RI2) em detalhamento realizado por RI2, este demonstra que o material foi enviado às equipes diretivas dos Campi, através do sistema de informações oficial utilizado na Universidade. Portanto, o que se observa é que a comunicação interna opera em diferentes níveis e que há um certo desencontro que não permitiu que o potencial das iniciativas para autoavaliação dos cursos fosse sequer testado. Mas isto, somado aos fatores já elencados anteriormente, nos leva a um questionamento: Se a comunicação interna fosse eficiente no sentido de entregar as informações aos seus destinatários, por diferentes meios, encontraria um campo fértil para o aproveitamento das informações e implantação dos instrumentos sugeridos? Será que existe de fato disposição para a mudança de perspectiva em relação à implantação de um processo autoavaliativo nos cursos? Nos encontros da pesquisa, não foi raro ouvir manifestações que foram no sentido de apontar a dificuldade de espaço/tempo dedicados a pensar e refletir sobre o curso, como por exemplo:

Então tem essa carga elevada sobre a gestão do curso, aí realmente quando tem a autoavaliação, acaba passando batido, pois não é a prioridade no momento [...] esses cargos lidam com muita burocracia, então acaba tendo que priorizar o que fazer. (DL1-1).

Neste caso, a fala aconteceu no contexto da discussão sobre a participação na autoavaliação institucional e também no sentido de analisar a incorporação dos extratos de curso disponibilizados pela CPA e da sugestão de instrumento disponibilizada institucionalmente. A reflexão sobre a dificuldade de vislumbrar um momento dedicado à autoavaliação dentro do curso envolvendo seu coletivo, encontra respaldo na afirmação de Dias Sobrinho (2005, pg 33), quando este diz que “A educação superior, se não pode descurar das urgências das demandas imediatas, uma delas a capacitação técnica, não pode deixar de realizar-se como um projeto de longo prazo.” Ou seja, é legítima a manifestação dos participantes quanto à dificuldade de dedicarem-se à reflexão coletiva sobre os aspectos do curso, e justamente por ser legítima, deve ser motivo de preocupação o fato de que o coletivo de um curso de graduação não desenvolve práticas/momentos que possibilitem pensar para além do fazer imediato e o justifica com o peso da burocracia que está presente nas suas atividades. Este ponto aparece fortemente nos dois cursos participantes. Além da fala do participante DL1-1, outra manifestação sustenta que: “*A gente, como coordenador de curso, não consegue pensar o curso. Assim como o NDE [...] Então acaba perdendo o principal objetivo da coordenação que deveria ser gerir o curso*” (CL2). Importante ressaltar que fizeram parte dos encontros membros do NDE do curso, núcleo este que por competência regimental deve “propor procedimentos e critérios para a auto avaliação do Curso, prevendo as formas de divulgação dos seus resultados e o planejamento das ações de melhoria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2018, p. 32). Portanto, a discussão contou com a participação de docentes do curso, incluindo aqueles que fazem parte da estrutura responsável por deflagrar o processo de autoavaliação e que se manifestaram no mesmo sentido.

A partir do exposto até aqui, pode-se perceber que a autoavaliação é algo presente na instituição, sendo desenvolvida formalmente, no caso da autoavaliação institucional a partir das orientações próprias para este processo que garante a representação de todas as categorias que fazem parte da comunidade acadêmica e também através das iniciativas institucionais para incentivar a autoavaliação dos cursos de graduação. Porém, de acordo com as manifestações e debates nos grupos participantes, percebe-se a existência de diversas questões que circundam este tema. A percepção do grupo, de que a autoavaliação institucional não se efetiva em ações que integram o planejamento e melhorias na instituição, colabora para que

este processo não seja percebido como opção para a reflexão das práticas desenvolvidas e como espaço de formação. Esta percepção, junto com questões referentes ao funcionamento da instituição, em especial a sobrecarga de trabalho e atribuições dos gestores do curso bem como a dificuldade de uma comunicação eficiente, se mostraram fortes motivos para o fato de não se pensar em uma prática sistematizada de autoavaliação nos cursos. Como se dá o funcionamento destes cursos, qual sua concepção sobre a autoavaliação em relação ao seu desenvolvimento pedagógico e responsabilidade social, serão o foco da discussão a seguir.

4.3 Os cursos de Licenciatura e uma breve contextualização do espaço político e social que ocupam

Como já detalhado na parte dedicada a descrever o campo de pesquisa, os cursos participantes são dois cursos de Licenciatura, da área de exatas, do Campus Bagé da Unipampa. Para que se possa contextualizar e aprofundar o trabalho analítico, cabe aqui abordar alguns aspectos sobre os cursos de Licenciatura como área e também do espaço de atuação dos cursos participantes. Neste capítulo, a análise será desenvolvida sobretudo, considerando o desenvolvimento destes cursos, seu papel político/social principalmente no âmbito da implantação da Unipampa e as percepções sobre estes aspectos que dialogam com o desenvolvimento de processos de autoavaliação.

A formação de professores por meio dos cursos de Licenciatura plena, como formação mínima para a atuação na educação básica, consta na Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), quando esta trata especificamente dos profissionais da área. Já no Plano Nacional de Educação (PNE), em suas metas 15 e 16 e respectivas estratégias, são encontradas as diretrizes que buscam qualificar as ações de formação destes profissionais, definindo, por exemplo, o levantamento das necessidades de formação e a capacidade de atendimento por parte das instituições de ensino superior e a garantia de implantação das reformas nos currículos dos cursos de formação de professores através das funções de avaliação, regulação e supervisão vigente, ou seja, através do SINAES (BRASIL, 2014). Após a publicação da LDB, foram publicadas três diretrizes que orientaram os cursos de formação de professores: Em 2002, 2015 e a última em 2019. Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020)

a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi vista como um avanço entre os especialistas da área por ser concebida em um cenário de reconfiguração de políticas educacionais, a partir da atuação de um governo de cunho progressista que assume o poder entre 2002 e 2015, fazendo com que a ideia de competências perdesse força no campo educacional. Porém, a partir de 2016, o direcionamento das políticas educacionais retoma temas antigos e superados com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, deixando claro que:

O novo direcionamento da política educacional, de viés privatista e pouco dialógico, do pós-golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, deu "continuidade" em políticas como a Base Nacional Comum Curricular BNCC, redirecionando concepções educacionais. Parte do grupo que esteve no Ministério da Educação na década de 1990 e que tinha a noção de competências como eixo curricular, retorna ao governo em 2016, no âmbito do MEC e do CNE resgatando tais concepções (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 365).

Sendo assim, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e posteriormente a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que instituem as diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial e continuada de professores, sendo conhecidas como BNC-Formação e BNC-formação continuada, respectivamente. As resoluções citadas, vão ao encontro da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as diretrizes curriculares para a educação básica, visando adequar a organização e o funcionamento dos cursos de formação de professores para atender as novas diretrizes formuladas para aquele nível de ensino. É possível perceber que há um consenso entre os autores da área em afirmar que as diretrizes definidas são um estímulo à formação baseada em competências, que possuem como proposta a adequação às demandas do mercado de trabalho, deixando em segundo plano a formação humana e privilegiando a “[...] preparação de mão de obra competitiva para um trabalho precarizado, ajustado aos desígnios do mercado.” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 897). Os autores refletem em torno da ideia de que as novas diretrizes reforçam a mercantilização da educação, através de uma abordagem baseada na pedagogia das competências, apontando que este fenômeno se apresenta também na base do sistema, ou seja, na fonte de formação de profissionais que irão atuar no sistema educacional. No mesmo sentido, Saraiva e Souza (2020) argumentam que as políticas que orientam a criação de diretrizes como a que estamos tratando, são complexas e mediadas por

organizações internacionais que estabelecem medidas e modelos a partir de uma agenda global, com forte influência do mercado e das avaliações de larga escala. Como exemplo disto, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) destacam a tendência de padronização do currículo existente na resolução 2 como meio de estabelecer parâmetros de avaliação e, logo, a comparação e o ranqueamento. O movimento realizado a partir das avaliações em larga escala e dos rankings formados com seus resultados, acabam por orientar “[...] a formação e profissão docentes para uma cultura de performatividade e de excelência de resultados. O professor empreendedor de si mesmo é o docente desejado e capaz de formar pessoas para o século XXI.” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 143). A nova resolução acumula críticas desde sua proposição, sob a alegação de que foi concebida sem diálogo com as entidades da área, deixando de contemplar aspectos importantes que foram consagrados na Resolução CNE/CP nº 2/2015, como a articulação da formação inicial e continuada (que viria a ser abordada em outra resolução) e o aprofundamento da valorização profissional, que deixa de ser tratado como um capítulo e passa a ocupar o espaço de um inciso. Além disso, também há críticas por apresentar característica prescritiva, que acaba por reduzir as possibilidades de atuação dos cursos e da própria Universidade, limitando sua autonomia na organização dos currículos. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Neste cenário, buscando contextualizar o espaço político dos cursos de Licenciatura, Santos e Mororó (2019) apresentam uma importante reflexão que evidencia os desafios da profissão docente, afirmando que esta encara a desvalorização por parte da sociedade, que acaba por tornar pouco atrativa a carreira para a qual formam estes cursos, mas complementa assinalando que:

[...] as licenciaturas também se constituíram em um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e, na qual, o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo, preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão, tais como o aviltamento salarial, o desprestígio social, a precarização e intensificação do trabalho. E talvez seja esse o maior desafio da história recente das licenciaturas. (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 16).

A reflexão trazida pelos autores, nos coloca diante de um cenário em que visualizamos inúmeros dispositivos que trazem proposições, estabelecem metas e métricas para ampliar e qualificar o quadro de profissionais para atender à rede bá-

sica de ensino, mas por outro lado não demonstra real comprometimento com todos os aspectos que são responsáveis pela oferta de uma educação de qualidade. Sobre este ponto, Saviani (2009) corrobora com a ideia aqui exposta, afirmando que as condições precárias para desenvolvimento do trabalho docente influenciam também na qualidade da formação, pois acabam por desestimular a busca pelos cursos de formação docente. Nesta perspectiva, podemos acrescentar que os cursos de licenciatura ultrapassam a sala de aula, com potencial de agir (apesar dos obstáculos) como propulsor de transformação social, à medida que tem o objetivo de formação de sujeitos críticos e reflexivos para atuarem na educação de outros sujeitos. Talvez, considerando o cenário de retrocesso e perda de direitos que vivenciamos, se possa entender o porquê de tantas investidas no sentido de minimizar a formação crítica e emancipatória destes profissionais.

Mas pensando no contexto da Unipampa e em seu compromisso de agir no sentido de uma transformação social na região que atua, não somente através dos cursos de licenciatura, mas com certeza tendo estes uma função primordial no desenvolvimento da rede educacional da região, qual a percepção sobre o desenvolvimento destes cursos e o papel que desenvolvem dentro de seu campo de atuação? Estes e outros questionamentos orientam a discussão que se estabelece nas próximas páginas, buscando compreender aspectos estruturais que possam influenciar no desenvolvimento do processo de autoavaliação.

4.3.1 Os cursos participantes e sua dimensão política na região: Qual o cenário percebido e os obstáculos enfrentados?

Os cursos de Licenciatura fazem parte da Unipampa desde sua criação. Na gênese da Universidade, já constavam 8 cursos de Licenciatura, sendo 5 no Campus Bagé, 2 no campus Jaguarão e 1 no campus São Gabriel. Ao longo do tempo outros foram criados em outros campi da universidade, sendo que hoje apenas os *campi* Santana do Livramento e Alegrete não possuem cursos de licenciatura. As licenciaturas têm papel estratégico quando observamos os objetivos de criação da Unipampa. Criada para contribuir ativamente para o desenvolvimento da região, reconhece como um dos focos de ação o desenvolvimento da rede básica de ensino, através da formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, identifica

como fragilidade a carência de professores licenciados atuando na rede básica, bem como baixo índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), fatores que justificam a criação de cursos de Licenciatura que busquem minimizar esta situação, como podemos verificar no excerto a seguir:

Diante disso, numa tentativa de contemplar parte dos interesses regionais, contribuir para superar uma problemática nacional que se refere à falta de professores licenciados para atuarem na Educação Básica, democratizar o Ensino Superior e possibilitar o acesso à formação universitária com qualidade na região, no Estado e no País, é que a UNIPAMPA tem buscado se inserir e construir a sua identidade, seja por meio do aperfeiçoamento dos cursos em andamento ou pela criação de novos cursos de licenciatura. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011b, p. 9).

Nos Encontros Pedagógicos da pesquisa, a temática referente ao objetivo de suprir a necessidade da rede básica de profissionais licenciados, produziu alguns relatos que apontam para a percepção da falta de articulação da instituição com a rede de ensino, buscando identificar oportunidades de inserção destes profissionais, como na fala a seguir:

[...] no último concurso que se abriu na região, vimos que os egressos não iam ser inseridos. Pois eles não iam conseguir porque o edital pedia formação em biologia. Então a instituição entrou em contato e só em Bagé mudaram o edital. Então mesmo nisso, se sabe que se está tendo muita dificuldade do egresso se inserir. (DL1-2).

Ao relatar sobre o contato institucional feito nesta oportunidade, um dos participantes lembrou que o contato foi feito por iniciativa de um servidor da instituição e que por este motivo, pode não ter tido o mesmo efeito de um movimento institucionalizado que atue na região como um todo. Esta fala foi complementada por: “*Sobre essa inserção dos alunos, eu acho que falta dentro da nossa instituição uma articulação política, então dentro da construção desses editais [de concursos], como os nossos egressos podem se inserir?*” (DL1-1)

As observações sobre a falta de articulação institucional para inserção dos egressos na rede de ensino se deram em especial nos diálogos com o curso L1, sendo que este realiza o movimento de abertura de um bacharelado, na mesma área de conhecimento, reduzindo o número de vagas da licenciatura (mais especificamente, dividindo as 50 vagas já ofertadas entre a licenciatura e o bacharelado proposto). Um dos participantes justifica a criação do bacharelado da seguinte for-

ma: “Acho que essa demanda veio dos egressos. Se constatou que os nossos egressos não estão atuando na área das licenciaturas. Eles estão atuando nas áreas do bacharelado.” (CL1) Outro participante complementa:

Eu acho que até já passamos [da demanda por licenciados]. Já temos egressos que estão aguardando concurso. A forma como o estado está conduzindo os ingressos agora, tem egresso que já tá esperando. Hoje em dia não falta professor na área. O que a gente sabe é que tem egressos que estão saindo de Bagé, para conseguir se inserir. (DL1-6).

As ponderações realizadas pelos participantes, motivam diversos questionamentos em torno dos objetivos estabelecidos e do desenvolvimento da instituição e dos cursos nesta região. Santos (2011), ao nos trazer suas reflexões sobre aspectos relativos aos desafios das universidades no século XXI, salienta a interação com a rede básica de ensino, afirmando que esta relação se apresenta como ponto fundamental para a conquista de legitimidade de que a Universidade precisa junto à sociedade. O autor ainda destaca especificamente outros aspectos que fortalecem esta relação, entre eles está o desenvolvimento do saber pedagógico, dividindo-o em três subtemas: “produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública.” (SANTOS, 2011, p. 81). Salienta ainda, que o afastamento da Universidade destes temas, bem como o afastamento da relação Universidade-rede básica (pública) de ensino, acaba por abrir espaço para a privatização da formação dos professores, com a proliferação do número de cursos na rede privada, para atender a demanda por formação para atuação destes profissionais. A partir do exposto, caberia questionar se a formação de profissionais licenciados na região está, a princípio, atendendo à demanda existente ou esta poderia ser uma frágil percepção estabelecida, considerando que a falta de articulação poderia dificultar a identificação da real demanda? Se realmente estiver atendida, qual a participação da Unipampa no seu atendimento? Estas questões interagem com outro aspecto bastante recorrente nos encontros, que trata da evasão de alunos e o número de ingressantes nesses cursos.

Alguns dados do Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2022a), nos dão mais elementos para pensar nestas questões. Segundo o último levantamento, entre 2011 e 2020 houve uma diminuição significativa na oferta de cursos presenciais de Licenciatura, passando de 7352 para 6502 cursos, sendo o único grau acadêmico que apresenta redução. Mas o que impressiona, é o crescimento dos cursos

na modalidade à distância, que no mesmo período passaram de 559 para 1512 cursos. Ainda de acordo com o levantamento, das matrículas em cursos de Licenciatura, 66,4% estão matriculados em instituições privadas e 59,3% na modalidade EAD. Complementando ainda estas informações, em relação especificamente aos cursos participantes da pesquisa, se percebe ao longo dos últimos anos uma queda significativa no número de ingressantes e um alto número de alunos evadidos. Estes aspectos, inclusive, foram abordados durante os diálogos dos Encontros Pedagógicos, mostrando que se constitui efetivamente em uma preocupação nos dois cursos participantes, podendo ser evidenciada pela análise feita por um dos participantes:

Acho que tem que entender que o tempo dos cursos totalmente presenciais tá acabando... pode ver as universidades privadas aí, estão reduzindo cada vez mais, o EAD vem tomando conta. E a gente tá na fila né? Não sei se alguns colegas vivem numa bolha e não percebem isso... mas pra mim é claro. Até pq a instituição pública, além de estar com um monte de vaga ociosa, a gestão é paradona né? Poderia tomar ações pra retardar um pouco isso... Não adianta vir com papo de direita e de esquerda, pra mim se alguém for fazer gestão mesmo no MEC nos próximos anos, vão ter q rever muita coisa né, de cursos que não são viáveis, quem entram 2 alunos por semestre. (DL2-3).

A fala do participante do curso L2 foi acompanhada pela preocupação dos demais participantes daquele encontro, sendo que, no encontro com o curso L1, a preocupação em torno da situação também existe: “Eu vejo no grupo, que há uma preocupação tanto de manter os poucos alunos que temos, por exemplo, mas também em descobrir como a gente se remodela para conquistar os novos.” (DL1-1) Ainda neste sentido, a participante expressa que:

Então a gente tá pensando em fazer um bacharelado, mas muito mais por demanda dos egressos do que por entender qual é o perfil que a região precisa. São questões que o curso tem, a gente tem essas discussões, mas que falta o aporte da instituição. Essa situação deveria ser vista como o porquê estamos aqui? Como é que podemos atuar? (DL1-1).

Considerando os princípios e objetivos anunciados nos documentos institucionais referente às licenciaturas e os motivos para sua oferta em uma instituição pública de ensino superior, juntamente com os dados disponíveis, é natural questionarmos sobre os motivos que levam uma universidade pública a ter vagas ociosas, quando mais da metade dos matriculados estão na rede privada. É nítido que a realidade é percebida e ponderada no coletivo dos cursos, porém não se identifica um

espaço/tempo específico para uma postura mais atuante e institucionalizada no sentido de prever, identificar ou formular estratégias que deem conta desta situação.

Diante das ponderações dos participantes e do cenário identificado, cabe pensar sobre a relevância de um movimento que não só produza informações, mas que enseje a reflexão e análise necessárias sobre os aspectos que impactam diretamente o desenvolvimento dos cursos.

4.3.2 A organização do curso, a atuação e percepção de seu coletivo e o impacto no seu desenvolvimento pedagógico

Junto à justificativa de suprir a demanda de licenciados para atuação na rede básica de ensino da região, é possível encontrar explicitado nos documentos institucionais o tipo de formação que se pretende oferecer. Uma formação que tem o perfil generalista, humanístico, reflexivo e emancipatório, comprometido com a identificação das diferenças como construtora de subjetividades, compreendendo os contextos de inserção dos discentes, sendo um profissional que atue pautado pela ética e com compromisso com o desenvolvimento regional e global.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011b, 2019). A partir do perfil desejado, se percebe que existe claramente o anúncio do compromisso com o desenvolvimento de um processo educacional que forme não somente profissionais com capacidade técnica para exercer suas atividades, mas que também seja capaz de atuar de forma reflexiva, democrática e crítica nos espaços que ocupa.

Mas para o desenvolvimento da formação que se anuncia, uma série de fatores se entrelaçam criando as condições ideais para a realização destes objetivos. Sordi e Ludke (2009, p. 318) oferecem uma definição sobre o ambiente escolar, aqui empregado para falar sobre o espaço acadêmico/universitário. As autoras o definem como um “[...] sistema social complexo, composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais [...]”. Desta forma, compreender como se dão as relações e as possibilidades de entendimentos em torno de um objetivo comum, é fator relevante para o alcance do resultado esperado.

Nos Encontros Pedagógicos da pesquisa, se falou muito sobre o envolvimento do coletivo nos processos não só de avaliação, mas todos aqueles que aconte-

cem dentro do curso, em especial em referência ao envolvimento do corpo docente. As falas oscilam entre reconhecer um grupo comprometido com o desenvolvimento do curso e com a formação do aluno, mas também foi demonstrado em certos momentos que o comprometimento e participação não correspondem ao esperado. Uma das falas expressa o entendimento de um dos participantes, sobre a dificuldade de propor e desenvolver atividades com o coletivo:

Teve um tempo que a gente se reunia, apresentava para os alunos o curso, e os ingressantes estavam chegando, e conheciam o que os professores faziam, os projetos... Isso aconteceu por uns 2 anos, depois não aconteceu mais. Porque? Porque começou a gerar uma resistência interna. Tem muitos professores interessados, bem engajados, mas tem uma parte pequena, mas barulhenta, que não quer saber. (DL2-1).

A fala do participante aconteceu no contexto de uma discussão sobre atividades que poderiam ser realizadas para divulgar o que é desenvolvido no curso e acolher ingressantes e discentes em geral. Diversos aspectos poderiam ser apontados como motivadores desta situação. No entanto, não se pode ignorar um ponto que foi bastante falado entre os participantes, que trata da sobrecarga de trabalho. Sobre o desenvolvimento do trabalho docente e as atividades a serem desenvolvidas, Borsoi (2012, p. 14) ao realizar pesquisa em uma instituição pública de Ensino Superior examinando aspectos do trabalho e saúde desta categoria, afirma que:

[...] é possível afirmar que os docentes estão começando a negar o caráter imaterial do trabalho e, ao mesmo tempo, se agarrando ao que, aparentemente, tem alguma materialidade. [...] Não se trata, necessariamente, de uma atitude consciente ou proposital, mas o recado implícito pode ser: os estudantes passam pela universidade e, ao sair dela, não há qualquer controle sobre o que vão fazer com o que aprenderam (ou deixaram de aprender) na vida acadêmica; assumir a chefia de um departamento ou a coordenação de um curso é, no fundamental, assumir uma carga de trabalho burocrático e uma grande oportunidade de se tornar alvo de críticas dos pares e de tensões com os colegas; participar de comissões ou representações é assumir uma tarefa cujo resultado é invisível aos olhos de todos.

Não se trata, logicamente, de dizer que os docentes não estão desempenhando suas atividades de forma satisfatória, nem se teria aqui elementos para tal afirmação, mas sim de tentar compreender as razões que poderiam estar entre aquelas que causam o descompasso na atuação do grupo, fazendo com que exista este tipo de percepção por seus pares: o engajamento de alguns nas atividades ine-

rentes ao desenvolvimento do curso enquanto outros não se engajam na mesma proporção. O exposto pelo autor, vai ao encontro do que foi manifestado nos Encontros Pedagógicos onde algumas falas dos participantes evidenciaram os desdobramentos da dificuldade de integração do grupo como um todo. O participante DL2-3, relata sobre a falta de cooperação relativa às atividades de coordenador de curso: “Assim como o CL2 eu já estive na coordenação né, e me identifiquei com esse trabalho de gestão, mas é um trabalho solitário, sabe? Tem uma hora que até o curso te abandona” (DL2-3). Além desta fala sobre o trabalho do coordenador, em todos os encontros foram manifestadas percepções que iam no mesmo sentido, como: “A gente se sente sobrecarregado, tanto que ninguém quer ser coordenador.” (DL1-1). Ou ainda “O resultado de uma avaliação ruim de um professor. O que que o coordenador pode fazer? Encaminhar para a coordenação acadêmica e arrumar quase uma inimidade com o professor!” (DL1-6). As falas demonstram que existe um obstáculo entre as ações esperadas para o desenvolvimento do potencial formativo do curso e o que se tem de fato. Ao ouvir os docentes participantes, foi possível perceber que os relatos não mudam de uma gestão para outra, uma vez que vários dos participantes já tinham sido coordenadores em anos anteriores. De certa forma, isso parece ter gerado uma espécie de solidariedade entre estes docentes, visto que todos entendem as dificuldades e desafios de se estar na coordenação de um curso, fazendo com que, aparentemente, seja visualizado ali um grupo que coopera nas atividades de planejamento do curso. Porém, mesmo entre este grupo que se mostra mais coeso e engajado, foi possível perceber que muitas ações são desenvolvidas por iniciativa individual e não a partir de um movimento coletivo. Segundo Perrenoud (2002), o trabalho que envolve um grupo nunca é simples. Sempre estará sujeito a divisões, seja por questões filosóficas ou técnicas, sendo que estas divergências poderão provocar diferentes percepções, como injustiça, humilhação, exclusão e etc. O autor ressalta que para a resolução deste tipo de impasse, a única saída é a conversa no sentido de explicar as dificuldades e impasses, sempre com a intenção de resolver, nunca de acentuar as tensões. Ainda segundo o autor, só terá condições de atuar dessa forma, o professor que se dedica à reflexão de suas práticas. Por consequência, a reflexão de cada um compõem uma análise coletiva que encaminha o ajuste das ações do grupo na orientação desejada. Indo ao encontro do exposto, percebemos que no grupo investigado, há relatos de dificuldade de estabelecer es-

paços de discussão e trocas nos últimos tempos, em parte em função da pandemia que obrigou que as atividades acontecessem de forma remota, contribuindo para que ocorram ações individualizadas. Mas também houve manifestações, em número significativamente menor, que indicam a retomada dos encontros e reuniões para tratar dos assuntos pertinentes ao curso. Neste sentido, temos a seguinte manifestação: *“A gente sempre tem saído pensativo [das reuniões da comissão de curso], si-sudos, refletindo, porque os colegas estão apontando, sabe? E acho importante, porque é assim que se cresce.”* (DL2-1). Esta manifestação demonstra que há a percepção de que os debates sobre os aspectos em discordância geram um movimento no sentido da reflexão coletiva e esta posição foi acompanhada por vários no grupo. Outra manifestação volta a expressar o caráter individual da reflexão e a dificuldade de sistematização no coletivo:

A gente está sempre resolvendo o problema. A gente nunca para para pensar como não ter o problema. As avaliações acontecem, mas muito no individual. As próprias reuniões da comissão de ensino são assim: Eu acho isso, eu acho aquilo. Mas nunca o “meu grupo acha...”. Não tem essa visão de grupo. (DL1-1).

Esta tendência à atuação de forma individualizada também foi identificada pelos discentes nos encontros realizados com esta categoria. Durante a conversa sobre a autoavaliação, quando abordado sobre o espaço que eles identificam como apropriado para que levem suas demandas, dúvidas e até mesmo para falar sobre aspectos do curso que consideram relevantes, os discentes do curso L1 indicaram algumas reuniões, espaços de discussão e mesmo a atuação ativa da representação discente. Mesmo assim, algumas falas identificam muito fortemente a concentração deste papel na figura do coordenador de curso. Neste mesmo sentido, nos encontros com os docentes, foi relatado que esta interação docente/discente acontece de forma a compensar a falta de um espaço próprio/formal para discussões sobre o curso. Ilustra esta percepção o seguinte registro: *“Como é que a gente sabe das demandas dos alunos, do que eles precisam? Sempre tivemos um bom contato com os alunos, pela própria coesão do grupo de professores...”*(DL 1-3). Comparando as falas das diferentes categorias, é possível perceber que existe realmente uma certa fluidez na comunicação interna do curso L1, diferindo um pouco da situação no curso L2, onde o sentimento de isolamento e falta de ações no coletivo se fez mais presente. Um dos discentes deste curso, relatou que sente o curso muito isolado em

relação aos outros cursos do campus e que internamente também não percebe este diálogo/integração entre as disciplinas e entre os docentes e discentes. Entre os relatos, chama a atenção expressões como o desejo de um “sentimento de pertencimento” e outras que tratam sobre a melhoria da relação entre discentes e docentes e de integração com o curso. Nas manifestações dos discentes dos dois cursos foi possível perceber que existe o entendimento que estas questões estão conectadas diretamente com sua formação acadêmica. Confirmando esta percepção, há relatos nos encontros com docentes que também confirmam esta falta de integração interna e sua importância quanto ao desenvolvimento pedagógico do curso: *“Porque a gente sabe muito bem que, dentro do campus, especificamente em relação às licenciaturas, o estado que a gente tá. Completamente perdido, desconectado, não existe mais uma discussão em grupo, macro.”* (DL1-3). Um participante do outro curso, também se manifesta no mesmo sentido *“A questão pedagógica... Acho que a questão do acolhimento é importante, a gente discute bastante isso, de fazer o pessoal se sentir parte do curso, da universidade. A gente identificou isso em algumas conversas no fórum.”*(CL2).

Diante destes relatos, podemos refletir a partir do que apresenta Sordi E Ludke (2009) quando tratam especificamente da formação inicial de professores. As autoras argumentam sobre a importância de desenvolver esta formação no sentido em que os discentes identifiquem e se interessem por espaços e atividades que estão além do que é desenvolvido na sala de aula, ou seja, que esta formação se dê também, a partir das interações realizadas, buscando a compreensão de que o fenômeno educativo se dá em diferentes níveis e que isto define a forma como se percebe a qualidade de uma instituição de ensino. Ficou claro a partir da fala de discentes e docentes, que o caráter pedagógico, pensado à luz do perfil de formação e viabilizado a partir das atividades desenvolvidas e da promoção de diferentes espaços e estratégias formativas, não tem acontecido de forma plena no desenvolvimento dos cursos participantes. Novamente, a sobrecarga de trabalho e a estrutura da Universidade, são as principais justificativas utilizadas para responder à dificuldade de organização e reflexão sobre o curso. Algumas manifestações neste sentido foram: *“O mais importante é lavar a roupa suja mesmo. Nós perdemos isso ao longo do tempo no curso. Eram reuniões pedagógicas, mas a gente não faz mais isso.”*(DL2-1). Outro participante manifesta a dificuldade de discutir aspectos pedagógicos do curso,

mesmo nas reuniões das comissões criadas para este fim: “*A carga de trabalho que a gente tem, acaba deixando muito pouco tempo pra parte pedagógica. Isso poderia ser discutido no NDE, por exemplo. Só que no NDE, a gente passa o ano inteiro trabalhando PPC, não sei o que mais, a gente não consegue tempo pra discutir isso. (CL2)*”. Podemos depreender, a partir das falas e do cenário traçado com os relatos dos participantes, que a falta de momentos dedicados à reflexão fazem parte da dificuldade de pensar o próprio projeto pedagógico do curso, documento que contém as concepções, diretrizes e atividades que o balizam, e não encontra um espaço que favoreça a análise crítica das ações e conteúdos previstos, contando com análises muito individualizadas, não sistematizadas e que acabam sendo atropeladas pela alta frequência de alterações fruto de exigências legais. Apesar de formalmente todos os cursos possuírem o NDE, (núcleo responsável por desenvolver as ações de avaliação do PPC - rodapé?) os relatos feitos vão no sentido de que este acompanhamento do PPC pelo grupo se dá muito mais em questões legais/burocráticas e não como um acompanhamento com o propósito de promover a reflexão sobre este projeto e proposição de ações. Este fenômeno pode responder a diversas causas, mas cabe aqui fazer um exercício, com base no que temos de evidência, para explorar duas destas causas em especial. A primeira que podemos elencar, é a dificuldade das ações integradas e integradoras do coletivo do curso, conforme relatado por docentes e discentes. Pensando nestes aspectos, Felício (2011) argumenta que a própria natureza formativa do docente do Ensino Superior, definido pela autora como professor/pesquisador, muitas vezes não provê o conhecimento necessário do campo pedagógico que permita compreender “[...] seu papel, enquanto docentes, no desenvolvimento pedagógico da instituição, tampouco a interrelação de sua disciplina com as demais disciplinas que integram o currículo de um determinado curso” (FELÍCIO, 2011, p. 146). A partir desta premissa, a autora ainda relaciona este fato à atuação do docente de forma individualizada, confirmando a percepção demonstrada de um trabalho solitário, criando obstáculos para que se crie uma visão do todo. Aproveitando o raciocínio desenvolvido pela autora, merece destaque o fato de que não é somente na área pedagógica que muitas vezes se encontram dificuldades em virtude de uma formação insuficiente, mas também na área administrativa e de gestão, em que estes profissionais são altamente demandados. Pela dinâmica de alternância dos docentes na coordenação do curso, sabe-se que provavelmente todos

eles, em algum momento, estarão à frente do curso. Ambos coordenadores que participaram da pesquisa, relatam não possuírem experiência anterior em gestão e também não receberam apoio (formação, equipe de trabalho) para desempenhar tal função.

A segunda causa elencada, são as recorrentes alterações nos currículos dos cursos, motivadas em geral por alterações na legislação, e que, segundo os relatos, atrapalham qualquer possibilidade de acompanhamento e revisão do projeto em desenvolvimento. Nos cursos investigados, os projetos passaram por diversas alterações desde o início do curso. O relato de um dos participantes, que está no curso L1 desde o início de seu funcionamento, apresenta a forma como se deram estas alterações. Em termos temporais, o número e período das alterações são os mesmos do curso L2:

Só pra situar... O que acontece: quando a gente chegou aqui em 2006, em 3 meses construímos um PPC. E ele tramitou dentro da UFPEL e etc. E na época pensamos: Bem, esse é o PPC, bom ou ruim é esse, e nós só vamos mexer nele quando tivermos uma turma formada. Quando formamos a primeira turma, ainda não tínhamos a avaliação, aí não podia alterar, tinha que esperar o relatório para ver o que seria apontado e aí alterar o PPC. Isso resultou no PPC 2014. Bom, daí veio o de 2019 e só piorou. E agora, a percepção que eu tenho é que a gente perdeu totalmente o norte. A discussão macro não existe. Existe pontualmente a discussão. Eu não vejo como fazer o PPC de uma licenciatura onde não existe nenhuma participação da área de ensino, por exemplo. Então essas alterações totalmente desarticuladas, vai levar aonde? (DL1-3).

No período de realização da pesquisa, os dois cursos participantes estavam em processo de reformulação de seus PPC's. Aproveitando o momento e as falas sobre as alterações frequentes do documento, os participantes foram estimulados a falar sobre o que motiva as alterações do PPC. De forma unânime, a resposta nos grupos foi de que o ritmo de alterações do PPC é ditado pela legislação. Ou seja, o PPC só é alterado quando há alguma exigência legal que obrigue a adequação do projeto. Neste sentido, algumas falas foram claras:

O que motiva a alteração do PPC: Legislação. Nós tínhamos acabado de fazer o de 2014. 2015 teve uma legislação que trazia alterações. Aí postergamos pq tinha um colega na pró-reitoria que dizia que ia cair [as alterações propostas em 2015]. Aí nesse de 2019 a gente teve que alterar pq tinha uma alteração de horas. Eu acho que se não fosse isso, nós estaríamos com o primeiro. (DL1-2).

Se a gente tivesse uma avaliação formal, também não ia adiantar para nada! Porque a mudança de PPC é regida pela legislação. Saiu a lei, a gente

abaixa a cabeça e muda, e até esquece o ponto de vista pedagógico. (DL1-4).

O conjunto das manifestações vai ao encontro do que apresenta Costa, Matos e Caetano (2021) quando chamam a atenção para o fato de que, quando a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 foi publicada, muitos cursos ainda estavam em processo de readequação de seus projetos considerando a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que acabou por ser revogada. De fato, se analisarmos somente o período desde o início do funcionamento dos cursos investigados, diversas foram as diretrizes e resoluções que levaram os cursos de formação de professores à necessidade de modificarem seus projetos. O que as autoras descrevem, poderia muito bem ter sido uma das falas dos Encontros Pedagógicos, pois ilustra perfeitamente o que todos os participantes manifestaram. Apesar de ficar claro que o movimento dominante é a alteração/análise do PPC quando há alguma exigência legal que precise ser incorporada, no curso L2 houve um relato que contempla especificamente este momento de alteração do PPC que os cursos estavam vivenciando no período da pesquisa, que merece destaque:

A gente não conseguiu formar uma turma ainda neste PPC, e já vamos alterar. A gente nem sabe o que deu certo ou não. A gente se deu conta de uma coisa do PPC que replicamos nesse novo, e agora nos demos conta que não tá funcionando bem, só que já tá lá! Que que vai acontecer? Esse PPC já vai entrar sendo remendado. (CL2).

A fala do participante CL2 se mostra bastante ilustrativa do que foi discutido até aqui, além de fomentar alguns questionamentos para encaminhar a discussão que virá a seguir. Podemos perceber que o participante aborda a preocupação com a sequência de alterações por força da legislação, que faz com que as alterações ocorram mesmo antes de se ter um ciclo completo daquele projeto, ou seja, a formação de uma turma. Em seguida, há o relato de algo que foi identificado no PPC do curso que não estaria funcionando conforme esperado, ensejando uma mudança. Neste sentido, através dos relatos nos Encontros Pedagógicos da pesquisa, os próprios docentes destacam que a identificação de pontos que podem ser melhorados não é feita com base em uma reflexão coletiva, conforme expressa um dos participantes: “[...] a gente identifica é com a prática, com as coisas acontecendo. E aí, como não dá tempo das coisas acontecerem totalmente, vai meio que no escuro,

né?”(DL 2-1). Voltando à fala do participante CL2, ele complementa que apesar de terem feito a identificação de determinado aspecto do PPC que precisaria ser modificado, ao refazer o novo PPC do curso, este ponto foi “replicado”, fazendo parte do novo projeto que mesmo assim foi encaminhado, em virtude do prazo estabelecido para sua finalização. Ou seja, diante deste quadro, percebemos que não estamos somente visualizando a falta de análise e acompanhamento do projeto e atividades do curso, temos aqui ilustrada uma situação em que mesmo diante da identificação de pontos a serem melhorados, ainda que, somente a partir da experiência individual dos docentes no dia a dia do curso, a organização destas mudanças se dá de forma precária. Perrenoud (2002, p. 43) nos oferece uma análise sobre os processos de reflexão realizados de forma individual e não sistemática, afirmando que: “[...] cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática, porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças”.

Diante do exposto, se mostra oportuno pensar se o processo de autoavaliação poderia agir como potencializador destes espaços de discussão, onde se possa contar com a produção de informações advindas de um processo reflexivo do coletivo dos cursos, que sirva como um balizador para sua análise e condução de seu desenvolvimento. Neste sentido, o trabalho de análise aqui apresentado, encaminha a discussão para abordar as percepções, expectativas e histórico de iniciativas sobre a autoavaliação no âmbito dos cursos participantes, integrando conceitos e reflexões sobre a importância e potencialidades de um processo participativo de autoavaliação.

4.4 Autoavaliação de cursos como espaço de formação e autonomia

Com as discussões realizadas até aqui, foi possível compreender o panorama geral de avaliação do ensino superior, observando os dispositivos que indicam um caráter formativo e emancipatório da proposta de avaliação vigente mas também a operacionalização que lhe dá ares de controle. Se verificou também algumas percepções internas sobre a avaliação, o funcionamento da instituição, bem como aspectos ligados ao funcionamento e desenvolvimento dos cursos investigados. No

universo de instrumentos de avaliação previstos no SINAES, a autoavaliação dos cursos de graduação aparece apenas entre os indicadores do instrumento de avaliação externa, mas não possui obrigatoriedade (a não ser pela baixa pontuação no caso da não existência desta prática) diferenciando-se assim, do tratamento dispensado à autoavaliação institucional, mas sem esquecer de considerar a integração destes dois instrumentos. Porém, cabe aqui refletir sobre sua importância como um importante elo entre a avaliação externa, que tende a estar mais atrelada a índices e análises quantitativas, e a ideia de avaliação que realmente contribui para o autoconhecimento, suporte para a gestão e formação de seus participantes. Confirmando essa ideia conceitual de autoavaliação, temos:

Em uma breve formulação: autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Neste sentido, os processos de autoavaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais.” (BRASIL, 2009, p. 106).

Nos termos aqui expostos, percebemos que o conceito de autoavaliação é inequívoco, evoca princípios que estão ligados à autonomia das instituições, construída através da apropriação de seus objetivos, problemas, potencialidades e desafios.

Mas qual seria o potencial da autoavaliação de cursos? Como pensar este processo no contexto da Unipampa? Qual o espaço para avaliar, refletir, criticar e estabelecer objetivos pautados nas demandas do seu coletivo?

Já no início do desenvolvimento da pesquisa, um primeiro apontamento foi claro: os cursos participantes da pesquisa não possuem um processo de autoavaliação formalizado e sistemático. A partir desta constatação, durante os encontros foi possível obter a percepção dos participantes sobre o potencial deste processo, bem como relatos sobre outros instrumentos e iniciativas que atuam no sentido de fornecer informações para a gestão do curso.

Analisando o PPC dos cursos, foi possível encontrar parte do conteúdo dedicado a tratar da autoavaliação, descrevendo a forma como será organizada, sua concepção, objetivos e até uma pré-definição de indicadores que seriam utilizados. Ao questioná-los sobre a execução do que está apresentado no PPC do curso, a seguinte manifestação ilustra o que foi apontado pelo grupo:

A definição de realização da autoavaliação que consta no PPC do curso, vem muitas vezes prontos já dos outros PPC's. Se faz um copia e cola [...] é aquela história de trocar a roda com o carro andando. Não consigo parar pra pensar a forma de autoavaliar o curso porque tenho outras coisas pra pensar, então a parte da autoavaliação no PPC, copia do anterior e segue o baile. (CL2).

A manifestação do participante CL2 foi acompanhada pela concordância dos demais participantes, de ambos os cursos, que demonstraram pouco conhecimento do conteúdo desta parte do documento. Considerando a similaridade do conteúdo apresentado pelos dois cursos, entende-se que este é apresentado a partir de um texto institucional padrão e por fim, fica claro que a autoavaliação não é desenvolvida da forma como é definida em seu PPC, sinalizando que existe um descompasso entre o que os cursos propõem em seu documento estruturante e sua prática efetiva em relação a este assunto. As justificativas em torno da não realização da autoavaliação, ainda que prevista oficialmente, giram em torno das questões já apresentadas até aqui: Sobrecarga de trabalho, dificuldade de mobilização do coletivo do curso, falta de apoio institucional e dificuldade de vislumbrar o impacto que as demandas provenientes de uma autoavaliação realmente teriam.

Considerando que a autoavaliação é um processo que estará sempre situado dentro de um contexto institucional e político, cabe ressaltar que não é o caso aqui de pensá-la como um instrumento que, por si só, seja capaz de identificar e resolver todos os problemas do complexo sistema em que estão inseridas as instituições de educação superior e seus cursos. Porém, ao defender um processo autoavaliativo que seja formativo, pedagógico e emancipatório, está se pensando a avaliação para além da resolução de problemas, entendendo que é parte primordial de seu desenvolvimento produzir os “[...] sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade.” (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 200).

A relevância do processo de autoavaliação foi reconhecida pelos participantes da pesquisa, sendo que, ao reconhecerem sua importância para o processo de desenvolvimento do curso, destacam que há momentos de reflexão que poderiam ser comparados a um processo autoavaliativo. Importante considerar essas manifestações pois, ao se pensar que esta é uma pesquisa que se apresenta como uma pes-

quisa-ação, a reflexão em torno das iniciativas que possuem características avaliativas constituiu um momento de construção coletiva da compreensão sobre o processo e o que se espera dele, mesmo não acontecendo de forma sistemática. Neste sentido, algumas manifestações foram: *“Nesses últimos tempos a gente tem se autoavaliado muito, né? O que eu sinto falta, é de ter segurança de que os critérios que eu tô usando são confiáveis para avaliar aquilo que estou propondo.”* (CL1).

Agora o CL1 fez uma enquete com os egressos a respeito de algumas disciplinas, se viam a necessidade de manter ou modificar, por entender que os egressos tem uma melhor ideia de formação do que quem tá ingressando que ainda não conhece nada. (DL1-1).

Uma coisa que é importante é discutir como fazer essa autoavaliação, num primeiro momento se pensa em uma coisa mais formal, mas o que causa mais impacto é esse momento de reflexão, porque ali tu tem oportunidade de ter um contraponto. Então as nossas reuniões são ótimas autoavaliações. Então tem que se pensar nesses momentos. (CL2).

Além das manifestações que indicam a participação de docentes e egressos nestas discussões, também houve a sinalização de que mudanças importantes, como a criação de um curso de bacharelado na mesma área do curso L1, surgiu a partir da demanda dos discentes: *“[...] E também foi uma demanda que nasceu numa semana acadêmica, os alunos queriam os dois!”* (DL1-2).

Pensando sobre o envolvimento dos alunos nestes processos de reflexão, muitas foram as manifestações desta categoria no sentido de apontar a importância da autoavaliação como processo de sua formação, influenciando na consciência do papel do curso e sua comunidade e ainda nas relações interpessoais: *“Autoavaliação agrega com conhecimento e retribui aos alunos uma nova forma de ver o curso.”* (DSCL2) *“Na minha opinião os Estudantes têm que estar mais por dentro desses processos, porque eles são políticos e nós estudantes precisamos estar contribuindo com esses caminhos.”* (DSCL2).

Fazendo uma autoavaliação do curso, podemos aumentar nossa organização entre os alunos e professores, entre os projetos que tem dentro do curso, também podemos ter mais clareza do que está acontecendo dentro do curso. (DSCL1).

Não participei de uma auto avaliação, mas é uma dica legal a se colocar para saber os lados de todos do curso tanto dos alunos professores coordenadores e etc para ver o que está sendo bom para o curso ou ruim. (DSCL1).

A importância da autoavaliação, considerando o que manifestam os discentes, encontra amparo em Sordi e Ludke (2009), que destacam este processo como um movimento estratégico dentro dos cursos de Licenciatura, entendendo que um professor que está acostumado com o processo de autoavaliação e avaliação pelos pares possui as ferramentas necessárias para conduzir e propor a avaliação durante sua prática profissional. Destacam ainda que será capaz de desenvolver a compreensão de que “[...] lhe cabe o direito/dever de participar de processos de avaliação da escola em que trabalha, co-responsabilizando-se pelo desenvolvimento do seu projeto pedagógico.” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 317). Sendo assim, é possível perceber que a autoavaliação não ocupa apenas o lugar de uma ferramenta de gestão ou de prestação de contas, mas também um espaço pedagógico, à medida que atua diretamente sobre a percepção de si, dos grupos em interação e dos espaços ocupados através da construção coletiva de sentidos. Nos diálogos realizados, foi possível perceber que a autoavaliação não é pensada além da função de diagnóstico para fins de resolução dos problemas existentes. A conexão deste processo com a formação pretendida, foi mais facilmente identificada nas falas dos discentes.

Um outro olhar sobre a autoavaliação e sua relevância, pode ser feito através do argumento de Freitas (2005) que fundamenta a existência da autoavaliação a partir dos conceitos de Qualidade Negociada e de sua função contra-regulatória. Como Qualidade negociada, o autor esclarece que esta seria a forma de evidenciar um dos atributos da qualidade que mais se contrapõem à forma como a qualidade é concebida no sistema neoliberal, ou seja, entendê-la como negociável, significa aceitar seus aspectos locais, e não atrelado unicamente à padrões externos ao ambiente educacional em questão. Nesta perspectiva, destacam-se “[...] seu caráter de “significação compartilhada” e, portanto, de produção coletiva [...] a contribuição de cada um “de acordo com seu próprio nível de responsabilidade” (FREITAS, 2005, p. 921). Para o autor, a autoavaliação é capaz de promover uma apropriação dos desafios do espaço educacional, que permite a organização das demandas ao Estado de forma clara, estabelecendo as responsabilidades de todos os agentes, tendo como base o projeto pedagógico vigente que, neste contexto, atua como um pacto entre as partes envolvidas na gestão. Logo, entende-se que pensar em qualidade negociada, significa, através da avaliação, identificar dificuldades, características, contradições, refletir sobre estes aspectos de forma participativa e democrática e estruturar

situações de superação em um movimento que coordena as responsabilidades dos gestores locais e poder público. Outro conceito que o autor atribui à autoavaliação e complementa a reflexão anterior, é o de Contra-regulação, que é definido como:

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público. (FREITAS, 2005, p. 912).

Importante ressaltar que o autor define “regulação” como um termo definidor da estratégia das políticas neoliberais para proceder com a privatização de serviços públicos, transferindo este poder ao mercado. A partir do exposto, se pode inferir que as informações produzidas a partir da autoavaliação assumem a função de fundamentar as ações necessárias para a condução dos cursos, suas alterações e demandas. Foi bastante frequente nos encontros as manifestações sobre iniciativas de tentar organizar um processo autoavaliativo mas ter o trabalho “perdido”, sem andamento. Outros manifestaram que apesar de não desenvolverem uma autoavaliação formal, as demandas que são frutos de reuniões dentro do curso não são acolhidas e portanto “não vão para frente”, como na manifestação seguinte: *“Alguns problemas do cotidiano são identificados em reuniões de comissões dentro do curso. Então são diagnosticados problemas, mas não vemos resolução deles.”* (CL2) ou ainda *“Formalmente não temos nenhum instrumento de avaliação, informal mente sim, a gente discute um monte de coisa, mas também a gente discute e não avança para lugar nenhum.”* (DL1-4). Neste ponto, podemos refletir a partir da ideia da autoavaliação como um suporte qualificado de informações que orientam a atuação do curso. Mas para isso, é necessário considerar a necessidade que se apresenta, principalmente diante das manifestações dos participantes, de que este processo aconteça de forma organizada e mediante registro. Institucionalmente, são oferecidos alguns recursos que podem contribuir para a organização do curso neste sentido, que são os extratos por curso das respostas dos discentes coletadas no processo de autoavaliação institucional e do instrumento de avaliação sugerido pela CPA e PROGRAD, incluindo também a orientação de utilização dos resultados das avaliações externas,

como relatórios das visitas *in loco* e Enade. Neste sentido, o próprio representante da CPA explica a intencionalidade ao oferecer os instrumentos:

A partir do momento que o curso se apropria das informações coletadas pela CPA, ele vai observar, a partir daquele material, que tá faltando alguma coisa, então é essa alguma coisa que ele vai buscar no instrumento próprio ou formular uma pesquisa para descobrir aquela necessidade do curso. Não precisa ter um retrabalho, fazer um instrumento de avaliação paralela. (R11).

Entre estas possibilidades, em relação aos relatórios de avaliação externa, considerando os cursos L1 e L2 já estão na fase de renovação de reconhecimento, em que a visita *in loco* está condicionada aos resultados do CPC, parece que o desenvolvimento de um processo de autoavaliação destes cursos se faz ainda mais oportuno, pois, ao não contar com o olhar externo e qualitativo de uma comissão externa, se tem reforçada a ideia de que é altamente recomendável o desenvolvimento de um processo autônomo de avaliação.

Em âmbito institucional, a autoavaliação tem como base norteadora as informações contidas no PDI da Universidade, já nos cursos de graduação o documento norteador é, por óbvio, o PPC (SANTOS *et al.*, 2020), analisando a sua implementação, a coerência de seus objetivos com as práticas realizadas, o perfil do egresso e etc. entendendo que este documento estará em consonância com o disposto no PDI da universidade, uma vez que “Não existe um projeto de curso isolado. Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade” (VEIGA, 2004, p. 17). Pelo exposto, é possível depreender que a avaliação pautada nas informações que norteiam o desenvolvimento do curso, presentes em seu PPC, deverá acompanhar o caráter dinâmico e sistêmico deste, sendo uma ação que supera a simples análise de eficiência e eficácia, mantendo relação com a avaliação da organização do trabalho em todas suas dimensões (VEIGA, 2004, 2007). A definição da autora, vai ao encontro da definição da avaliação como formação e emancipação, assumindo estas características ao desenvolver-se de forma democrática, participativa e contínua. Ristoff e Giolo (2006) apresentam uma interessante metáfora sobre o olhar da avaliação nos diferentes níveis na Universidade, que talvez seja esclarecedor para o diálogo que estamos desenvolvendo. Os autores comparam a estrutura de uma instituição a um prédio, onde o prédio seria a própria instituição, seus apartamentos repre-

sentam os cursos e seus moradores, os alunos. Diferentes objetivos existem ao se analisar cada um destes três objetos. Sobre o olhar dispensado ao “apartamento”, que é o nosso foco de análise neste momento, discorrem os autores:

Já não interessa aqui analisar a estrutura do prédio, mas a beleza do apartamento, o seu conforto, a sua posição em relação ao sol e ao vento, o número de cômodos etc. Saindo da metáfora, isso equivale a dizer que, aqui, o olhar sobre a biblioteca central é menos importante do que o olhar sobre o acervo bibliográfico que sustenta as disciplinas do curso em questão. Se o curso oferece a disciplina de literatura brasileira, interessa saber se as grandes obras que a compõem e definem o cânone literário brasileiro estão disponíveis para os alunos e professores. E assim por diante. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 205).

Na exposição específica dos autores, os mesmos fazem a relação com a estrutura do SINAES, porém, aqui, cabe o empréstimo desta metáfora para falarmos sobre os diferentes olhares que devemos ter às estruturas que compõem a Universidade, e pensar de que forma esta dinâmica contribui para o desenvolvimento das atividades de forma geral, pensando em sua contribuição para a qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como atividades fim da Universidade. A autoavaliação institucional nos oferece o olhar para o todo. Em conexão com este nível de avaliação, está o desenvolvimento da autoavaliação dos cursos, possibilitando, inclusive, a integração destes processos de forma significativa.

Um ponto dos diálogos ocorridos merece destaque, não só pela sua incompatibilidade com a ideia de uma autoavaliação que se origina dentro do próprio curso, contando com a autonomia dos participantes, mas por contrariar inclusive a ideia institucional sobre este processo. Muitas foram as manifestações no sentido de que, sem haver a obrigatoriedade da autoavaliação de curso, esta não seria realizada. Um dos participantes diz que: *“Gostaria de reforçar que o fato de não ser obrigatória, faz com que não se discuta esse assunto.”* (DL1-2) No mesmo sentido, temos também: *“Para mim a primeira coisa é saber que tem que ter a autoavaliação. Porque daí vamos correr atrás.”*(CL1)

Um outro participante, refletindo sobre o motivo de não ser realizada a autoavaliação, manifesta que:

É um ponto muito importante [a autoavaliação do curso como prática obrigatória] porque a gente acaba entrando em movimento quando é forçado a refletir sobre aquilo e pensar em ações. Então como a gente tá sempre sendo bombardeado por mil coisas, isso não é prioridade, porque a gente nunca tá sendo cobrado a refletir sobre isso. (CL2).

Diante do exposto, é possível depreender que a principal “motivação” apontada para realização da autoavaliação, seria a obrigatoriedade desta, interna ou externamente. Morosini e Simon (2012) refletem sobre este aspecto a partir da ideia normalmente existente de que a avaliação necessariamente terá um caráter punitivo, afastando a ideia de um processo que construa compreensões e aponte caminhos para sua correção, sem retaliações ou competição. Ainda segundo as autoras:

O ser humano é constantemente cobrado e exigido por diferentes instâncias que regulam a sociedade. Assim, habitua-se na maioria das vezes a proceder com vistas a cumprir as exigências, enquadrando-se no requisitado, sem questionamentos a respeito. Solicitar a visão da avaliação a partir da imagem de uma porta que se abre para a transformação de práticas inadequadas resulta num procedimento revestido de oportunidades de melhora. Para isto é necessário, primeiro, desconstruir a cultura de cobrança policial que acompanha a avaliação e, segundo, que o processo seja esclarecedor e encorajador, no sentido de contribuir, com os resultados apresentados, para a correção de fatores considerados fracos ou inadequados. (MOROSINI; SIMON, 2012, p. 109).

Sendo assim, cabe ressaltar que a obrigatoriedade normalmente prevê um modelo, uma determinação, prazos, que podem ou não se adaptar às necessidades de cursos ou instituições, nos levando a refletir se a obrigatoriedade “desejada” aqui, daria aos cursos o benefício efetivo que se espera da autoavaliação em uma perspectiva emancipatória ou se, desta forma, seria apenas mais uma das tantas atividades burocráticas, a exemplo das que foram amplamente citadas ao se tratar da sobrecarga de trabalho atual. Para demonstrar uma outra perspectiva, desta vez de um discente, mas que aponta no mesmo sentido de ver a avaliação como um instrumento de controle e impositivo, temos: “*Seria muito importante [a autoavaliação], pois se tivesse uma fiscalização maior algumas metodologias aplicadas por professores não existiriam mais.*” (DSCL1). Na manifestação do discente, a autoavaliação assume um papel fiscalizatório, de controle, indo de encontro à ideia da autoavaliação como processo formativo, de construção coletiva. Mais uma vez, se percebe o espaço para que a autoavaliação seja desenvolvida no sentido de desfazer a ideia de uma avaliação punitiva, demonstrando o potencial que os processos de reflexão podem assumir, principalmente aos futuros docentes formados nos cursos investigados, que terão a oportunidade de replicar estas práticas nos espaços educacionais que irão ocupar.

A seguir, finalizando este capítulo, será feito um breve relato sobre a síntese do terceiro encontro da pesquisa, onde foram levantados aspectos possíveis de uma autoavaliação e o entendimento dos participantes sobre eles.

4.4.1 Refletindo sobre possibilidades para a autoavaliação: dos objetivos à forma de sua divulgação

Como descrito na seção que trata do processo metodológico da pesquisa, o último encontro foi dedicado a instigar os participantes a pensarem sobre os aspectos principais de uma autoavaliação. Neste exercício, foram expressas algumas ideias que sintetizam o entendimento construído sobre o processo. Este subcapítulo, já tendo desenvolvido teoricamente os pressupostos de uma autoavaliação formativa e emancipatória, será dedicado a demonstrar o que foi apontado pelos participantes como pontos importantes do processo autoavaliativo.

Em relação aos objetivos da autoavaliação, os participantes identificaram muitas possibilidades, o que demonstra que o processo guarda um grande potencial. As manifestações apontaram para o auxílio ao curso na sua organização (ou reorganização) pedagógica, a partir do diagnóstico do cenário em que o curso se encontra, atuando como estímulo para ações de melhoria, através do acompanhamento da execução do projeto do curso. Além disso, duas manifestações apontaram para aspectos que oferecem um olhar diferenciado para a autoavaliação. No curso L1, foi registrada a possibilidade da autoavaliação ser fonte de informações para compor uma espécie de “memória do funcionamento do curso”, oferecendo aos gestores que possam ter o registro dos movimentos e discussões já realizadas no curso e seus encaminhamentos. Uma das falas que ilustra esta ideia é:

O que eu falo também da falta de uma autoavaliação, é que, por exemplo, nós estamos lidando com problemas que não são novos, são problemas que vem se agravando. Isso é falta de uma autoavaliação, uma avaliação contínua. (DL1-6).

No diálogo com o curso L2, outra percepção dá conta de que a autoavaliação poderia oferecer um alinhamento das expectativas de formação, fazendo com que as expectativas de docentes, discentes e instituição convirjam em um trabalho mais

efetivo, ajudando inclusive a combater problemas significativos do curso, como a evasão. Sobre isto, temos a seguinte manifestação:

O que o nosso aluno espera quando entra no curso de graduação? O que a gente espera dele quando ele for se formar? São coisas que hoje pra mim são completamente diferentes. O aluno espera uma coisa e eu espero que ele saia outra coisa. Ele não tem nem ideia de onde ele tá entrando, e eu não tenho nem ideia de quem tá entrando. Então eu acho que a autoavaliação poderia nos auxiliar nesse sentido, de compreender e diminuir essa distância, porque essa distância, pra mim, é um dos principais motivos de evasão. Pq ele entra com uma expectativa e é frustrado, pq a nossa expectativa é outra. Acredito que quando a gente fizer esse alinhamento de expectativas, eu vou conseguir diminuir a evasão. (DL2-1).

Diante do exposto, é possível perceber o entendimento da autoavaliação ainda como uma “ferramenta” de auxílio à resolução de problemas como a evasão, mas já pensada como meio de agir sobre a formação oferecida pelo curso, inclusive se afastando da ideia de reconhecer, exclusivamente, a forma hegemônica e padronizada das avaliações externas.

Os participantes também identificaram alguns obstáculos para a implantação da autoavaliação, apontando que a falta do estabelecimento de metas dificultam a avaliação pois não se tem a orientação de onde se pretende chegar. Além deste ponto, também reforçaram a crítica sobre as atribuições do coordenador de curso e a sobrecarga de trabalho do corpo docente, que dificultariam a organização e desdobramento em ações a partir dos possíveis resultados da autoavaliação.

As formas possíveis de avaliação também esteve presente no diálogo. As manifestações apontam para o potencial dos encontros/reunião em que ocorrem os diálogos do corpo docente do curso, como um espaço para a autoavaliação com esta categoria, e, em consonância com o que responderam os discentes, acreditam que mesclar instrumentos seria interessante, principalmente ao utilizar questionários com os discentes, possibilitando que se manifestem sem o risco da identificação, como é demonstrado a seguir: “*Seria interessante rodas de conversas e para quem tem vergonha ou algo do tipo o formulário.*” (DSCL1) “*Quem sabe uma discussão na semana acadêmica, com uma coleta anterior...*” (DL15) “*Acho que para a participação dos alunos o formulário é bom, porque às vezes não querem falar e tal. Aí um formulário com espaço para questões abertas também, pode ajudar*” (DL1-6)

Quanto aos formatos, acho que momentos de discussão e debates, tanto com docentes quanto discentes, acho que temos um grupo bem participativo, acho que em grupo, uma discussão vai motivar os outros a participarem.

E acredito que não pode ser um instrumento pontual. Poderiam ser reuniões, de forma contínua, momentos que ficam abertos para que possam se expressar. (CL2).

Neste contexto, alguns pontos específicos para a autoavaliação foram levantados, principalmente pelo curso L1, que demonstrou clareza quanto aos pontos desejáveis. Entre eles estão: a avaliação das ações de aumento da procura do curso, avaliação da inserção dos egressos no mercado de trabalho, avaliação da contribuição dos projetos de extensão e avaliação dos projetos ensino, pesquisa, extensão para permanência de alunos. Como podemos ver, os pontos de interesse apontados demonstram a preocupação do grupo com o ingresso e permanência de discentes no curso, problema central hoje nos cursos investigados. Sobre estas ponderações, temos o seguinte entendimento:

Nós temos 2 grandes projetos, que são o Planetário e as Feiras de Ciências, que atendem muitos alunos fora. Temos muitos alunos no curso que dizem: "Ó, gostei quando conheci o curso lá na feira de ciências..." Então avaliar o quanto essas ações estão conseguindo trazer alunos para o curso, e depois ver como o nosso egresso está se inserindo no mercado de trabalho. (DL1-6).

Nesta fala, podemos perceber que, ao pensar na avaliação dos projetos de extensão, já se considera, além do fator interno referente ao ingresso ou permanência dos alunos no curso, os aspectos ligados à atuação junto à comunidade externa, que se relaciona diretamente aos princípios que deram base à criação da Universidade. Finalizando os apontamentos, os participantes se manifestaram quanto à importância da divulgação dos resultados e da promoção de ações efetivas a partir da autoavaliação. Como já tratado, este aspecto realmente demonstra grande importância dentro dos processos de avaliação, motivando a participação dos coletivos, que tendem a se engajar à medida que observam a real contribuição do processo para a melhoria dos espaços e atividades a que estão associados.

Com este exercício, foi possível verificar que o grupo investigado possui a predisposição a pensar na autoavaliação como um processo que configura um movimento positivo para o desenvolvimento do curso e seu coletivo. Encaminhando este trabalho para as considerações finais, fica o questionamento de quando e como será possível obter as condições necessárias para que estes cursos desenvolvam o potencial de um processo de autoavaliação, agregando às suas atividades as práticas apontadas, a partir de um trabalho propositivo e participativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de realização desta pesquisa me levou a refletir a partir de diferentes perspectivas. Tê-la desenvolvido dentro da Universidade a qual faço parte como servidora (e agora como discente) me estimula a pensar sobre o tema proposto não só como pesquisadora, mas como companheira de jornada, entusiasta e defensora da “nossa Unipampa”, pelo direito de todos ao acesso a uma educação superior pública e de qualidade.

Em um primeiro momento, penso ser necessário tecer algumas considerações sobre os passos iniciais da pesquisa, considerando os movimentos para o convite aos potenciais participantes. A pesquisa foi desenvolvida em um momento que podemos considerar como pós-pandemia da Covid-19, quando nossas vidas começavam a apresentar os primeiros sinais de “normalidade”. Com isto, as aulas presenciais e o movimento no campus retornavam, com um estranho desafio de entender o que ficou de permanente do período pandêmico em que os encontros virtuais eram a regra. Será que isto nos liberta ou nos ocupa ainda mais? O que é realmente necessário que seja feito presencialmente? Foi neste contexto que os contatos com os cursos de Licenciatura do Campus Bagé aconteceram. Entre o silêncio total e a sinalização positiva para a participação na pesquisa, a mesma foi efetivada com a participação de dois cursos de um total de seis. Mas porque os demais não responderam? Porque a dificuldade (que também é de outros colegas!) em sensibilizar membros da comunidade acadêmica de uma Universidade a participar de uma pesquisa, já que eles mesmos precisam deste engajamento de seus pares para que as suas pesquisas e de seus orientandos sejam desenvolvidas? Trago estas reflexões pois entendo que este fato se relaciona diretamente com o tema central da pesquisa e com os resultados que foram apresentados. A dificuldade que encontrei para “angariar” participantes para esta pesquisa, talvez seja a mesma que esteja presente quando são propostas as atividades coletivas dentro da instituição ou no âmbito dos cursos. Sem dúvida, não cabe procurar a resposta apenas dentro dos limites dos cursos. Acredito que podemos buscá-la a nível institucional ou ainda mais amplamente, em nossa conjuntura nacional. Todas estas atividades, seja uma pesquisa ou um processo de autoavaliação, exigem dos participantes um engajamento que só tem, quem acredita na potencialidade e nos frutos daquele trabalho. No caso da

pesquisa, após a dificuldade inicial fui positivamente surpreendida ao encontrar um grupo extremamente colaborativo, disposto às discussões propostas, engajado em pensar sobre o curso e sobre a potencialidade do processo de autoavaliação. Entendo que, a partir dos relatos dos participantes, existe uma disponibilidade individual de participação e engajamento que, de alguma forma, precisa vencer alguns obstáculos para que deixem de ser individuais e ganhem a força do coletivo. Algumas dicas foram dadas: é o e-mail institucional que virou quase um “spam” institucional, onde as inúmeras mensagens desviam a atenção de mensagens relevantes que ali chegam. Se falou sobre a falta de articulação das diferentes instâncias e setores institucionais para dar suporte e informações de forma padronizada e eficiente. Internamente aos cursos houve relatos sobre a dificuldade de engajamento de docentes e, pelo olhar dos estudantes, a dificuldade em desenvolver um sentimento de pertencimento ao curso e à instituição e o desejo em melhorar a relação entre eles e os docentes, bem como um maior alinhamento entre estes últimos. As coordenações foram unânimes: a expectativa ao assumir o cargo é gigante, mas em pouco tempo é esmagada pelo volume de atividades e burocracia. As comissões funcionam sob demanda, não conseguem se articular para pensar o projeto do curso a longo prazo, e o próprio projeto do curso é atropelado pelas frequentes alterações legais fruto das alterações em políticas que vêm e vão ao sabor do governo vigente. Creio que temos “dicas” suficientes para uma primeira conclusão: a dificuldade de articulação em torno de um projeto de autoavaliação de cursos tem como causa alguns fatores que estão além do próprio curso. Porém, acredito não ser justo apontar que os fatores institucionais sejam os únicos responsáveis por esta dificuldade. Mesmo contando com problemas para sua efetividade, as informações acerca dos processos avaliativos, funcionamento da CPA e iniciativas institucionais de apoio à autoavaliação dos cursos existem e estão disponíveis nos canais oficiais da Universidade. O corpo docente, que pode ser considerado o principal agente dentro dos cursos de graduação, é formado por docentes com diferentes tempos de atuação dentro da Unipampa, sendo alguns com vínculo desde o início das atividades do curso. Sendo assim, é fato que a comunicação interna se prova pouco eficiente, uma vez que não atinge todos aqueles que têm como destinatário, mas há a necessidade da conscientização sobre a necessidade de envolvimento e busca pelas informações relevantes para o desenvolvimento de cursos e da instituição. As informações, principalmente sobre a

legislação pertinente ao SINAES, é pública e facilmente encontrada nas páginas oficiais, inclusive da própria Unipampa, e apesar disso, boa parte dos docentes e praticamente todos os discentes demonstraram pouquíssimo conhecimento sobre o assunto. Mais uma vez cabe ressaltar, que não é o caso de proceder com uma responsabilização individual, mas de entender que, além das ações institucionais, o empenho de cada um em conhecer como funciona o sistema em que está inserido, me parece fundamental.

Os cursos de Licenciatura participantes da pesquisa demonstram que há um espaço coletivo a ser explorado que, atualmente, é ocupado de forma irregular e individual. Explico: Tanto nos diálogos com discentes como com os docentes, foi frequente a manifestação sobre iniciativas individuais para promover algum projeto, alguma ação de avaliação de disciplinas, acompanhamento de discentes em situação de vulnerabilidade e etc. Os discentes por sua vez demonstram claramente uma visão pessoalizada neste ou naquele professor quando se trata de um espaço para buscar orientações ou debater algum assunto importante. Diante dos relatos, a questão que salta aos olhos é: O que falta para que este espaço de diversas ações individuais se torne um espaço de ações coletivas, em prol da formação de todos?

Os encontros da pesquisa se configuraram, satisfatoriamente, como um grande encontro de autoavaliação. Inclusive uma das participantes, em certo momento manifesta com empolgação: “Isso que a gente tá fazendo agora, aqui, é uma autoavaliação!”. E certamente, existem diversos momentos assim dentro dos cursos: as reuniões das comissões e os encontros com discentes durante a semana acadêmica e outros eventos, são alguns exemplos possíveis. Talvez a sistematização e registro destes potenciais momentos de reflexão possibilitem que as percepções dos envolvidos no processo e a análise das atividades desenvolvidas construam as condições necessárias para propor alternativas de melhoria ou confirmar que o caminho percorrido atende aos objetivos e demandas existentes.

O estudo proposto surgiu a partir de minha experiência prévia com o tema da avaliação, que se deu no período de 2008 a 2016. Naqueles primeiros tempos de estruturação e organização da instituição em torno deste assunto, muito já se falava e se orientava aos cursos para que desenvolvessem seu próprio processo de autoavaliação e que efetuassem registros destes momentos. Porém esta nunca foi uma tarefa fácil. Podíamos notar que muito da organização acontecia em função da ne-

cessidade de apresentar a materialidade do que era realizado às comissões avaliadoras que, naquela época, conduziam as visitas de reconhecimento dos cursos. Anos depois, ao me deparar com a possibilidade de desenvolver esta pesquisa, percebo nos cursos participantes a mesma dificuldade de anos atrás, com o agravante de, ao não ser necessário apresentar os resultados deste processo a nenhuma comissão, deixam o assunto totalmente suspenso. Porém, considerando o cenário que nos encontramos, conforme já descrito quando apresentados os dados do Censo da Educação Superior 2020, com o noticiário que deixa clara a indisposição política para o investimento em educação e também a partir das falas dos participantes sobre o problema da evasão, é oportuno pensar se este não é o momento em que a autoavaliação, movida pelo desejo de compreender o cenário interno, externo e suas possibilidades, se faz mais necessária e urgente independente do fato de apresentá-la a qualquer comissão externa. O estudo demonstrou, inclusive por manifestações dos participantes, que o desenvolvimento dos cursos acontece com pouco planejamento e previsibilidade. A justificativa do excesso de demandas à coordenação é acompanhada pela realidade de uma estrutura que realmente concentra atividades burocráticas, rotineiras e pouco pensadas para evitar o retrabalho, na figura do coordenador de curso. Não foram poucas as manifestações que dão conta de demonstrar que este cargo muitas vezes é ocupado por força da responsabilidade de alguns com o curso e com os colegas, uma vez que poucos querem exercer a função. Isto demonstra que algo precisa ser revisto, reestruturado, sob pena dos objetivos principais da Universidade, principalmente da Unipampa, criada para atender a um público normalmente afastado das oportunidades dos grandes centros, se perderem em meio à falta de comunicação e cooperação mútua. Os tempos são de esperança, após a derrota de um governo técnica e humanamente incapaz de conduzir políticas públicas, principalmente na área da educação. Mas creio que devemos estar vigilantes, cientes das dificuldades que se acercam, em nome da continuidade de uma educação pública e de qualidade como a que é oferecida.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, é possível respondê-lo de forma objetiva dizendo que não há um processo de autoavaliação nos cursos investigados, tampouco a articulação com os resultados dos instrumentos de avaliação previstos nos SINAES. Desta forma, não podemos verificar qual o impacto da autoavaliação nestes cursos uma vez que a mesma não está organizada, mas esta ausência pro-

porcionou a reflexão do impacto da não existência deste processo. E nesta reflexão, se apresentam inúmeros temas que penso serem extremamente importantes. Estudar aspectos ligados à efetividade da comunicação interna, o estado de articulação dos cursos/campus/Universidade com a comunidade externa, a análise do impacto da Universidade na região, os pressupostos pedagógicos para elaboração e acompanhamento dos projetos de cursos, o sentimento de pertencimento dos discentes ao curso.... Enfim! Todos estes assuntos são recorrentes dentro desta pesquisa e penso que estão ligados de forma significativa com o tema da autoavaliação. A partir do exposto, penso que este estudo oferece alguns encaminhamentos iniciais para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas.

Sem dúvida nenhuma, percebo que existe no grupo participante, um potencial enorme para a implantação de processo de autoavaliação. Os participantes demonstram consciência da importância de sua atuação para o desenvolvimento do curso, com especial destaque aos discentes, que apresentaram grande clareza sobre a situação de desarticulação de seus cursos dentro do campus, percepção confirmada pela manifestação de docentes durante os encontros, confirmando o entendimento de que a autoavaliação se relaciona diretamente à formação integral, ética, reflexiva e emancipatória anunciada nos documentos institucionais. Se os discentes, “razão de existir” do espaço acadêmico, têm esta percepção de desarticulação e isolamento e a expressam claramente, talvez tenhamos aqui mais um motivo para pensar na importância de processos como o de autoavaliação.

Ao concluir o período dos Encontros Pedagógicos da pesquisa e ao rever as gravações para a etapa de organização necessária para a análise, a vontade era voltar e seguir o diálogo que desenvolvemos naqueles encontros. As reflexões feitas pelos participantes, foram muito além do proposto a partir dos objetivos da pesquisa, demonstrando que a disponibilidade de refletir e compartilhar está ali, procurando espaço em meio às atividades cotidianas e à forma como está organizada a dinâmica dos cursos. Diante das diversas críticas e ponderações acerca das dificuldades para realizar um processo de autoavaliação, talvez a chave esteja em visualizar o caráter cíclico que este processo pode oferecer: A autoavaliação, como um processo de reflexão e fortalecimento do curso como coletivo, engajado em construir um espaço/tempo de formação para além dos conteúdos, poderia atuar para a organização e co-responsabilização de cada sujeito participante, proporcionando um ambien-

te de formação emancipatória, agregando o diálogo e a busca de alternativas às questões apontadas justamente como empecilhos para a realização deste processo. Diante deste cenário, creio que seja possível fazer uma relação com a reflexão de Paulo Freire quando fala sobre fatores condicionantes e determinantes. Entendo sua reflexão como um estímulo para que pensemos em nossas ações com os dois pés na realidade, mas sem perder a esperança e mobilização necessárias para as mudanças que almejamos. Finalizo minhas considerações com um excerto da obra “Pedagogia da Indignação”, da segunda carta que integra esta publicação, chamada “Do direito e do dever de mudar o mundo”. Que possamos estar diante de um novo tempo, onde nos enxergamos como sujeitos potentes e capazes de agir em prol de um país mais justo para todos seus cidadãos, começando pelos espaços que ocupamos. Considerando especificamente o fértil espaço da Universidade, penso não ser pouca coisa.

[...] saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida. É por estas mesmas razões que nego a desproblematização do futuro a que sempre faço referência e que implica sua inexorabilidade. A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido a priori prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo. (FREIRE, 2000, p. 27).

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Desafios e necessidades que se apresentam às comissões próprias de avaliação (CPAs) das instituições de educação Superior (IES), visando à implementação do sistema nacional de avaliação da educação Superior (SINAES). *In: Avaliação Participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: INEP, 2005. p. 57–70. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/avaliacao_participativa_perspectivas_e_desafios.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- BASTOS, Amélia Rota Borges de *et al.* A Avaliação na Universidade Federal do Pampa: concepções e práticas produzidas entre os anos de 2008 à 2015. *In: IRALA, Valesca; KELM, Mirian (org.). Retratos de linguagem: uma homenagem aos 10 anos da área de letras na unipampa*. Bagé - RS: Unipampa, 2016. p. 219-229. *E-book*. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/521/1/ebook_retratos_2016_ultima_versao.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Análise crítica dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação do SINAES. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 183–199, 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8401>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81–100, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/49623>. Acesso em: 1 out. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.
- BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira **Censo da Educação Superior 2020 - Notas estatísticas**. Brasília: INEP/MEC, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 6 out. 2022
- BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira. **Física (Licenciatura) Fundação Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA Bagé - 104278**. Brasília: INEP/MEC, 2022b. Disponível em: <https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatoriosPublicos>. Acesso em: 10 out. 2022
- BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira. **SI-NAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 5ªed. Brasília: INEP/MEC, 2009. *E-book*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examens_da_educacao_superior/sinaes_2009_da_concepcao_a_regulamentacao_5_edicao_ampliada.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, [2014]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei Nº 7.204-D, DE 2006**. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. [2006]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D7BB6B8C28E5F9D5276ACA7EF7C0A1AE.node2?codteor=501238&filename=Avulso+PL+7204/2006. Acesso em: 7 out. 2021

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 nov. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2001. E-book.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 896–909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51 - 66.

DIAS, Lisete Funari; DORNELLES, Otavio Tassinari. **Orientações para Regulação e Avaliação dos Cursos de Graduação**. Bagé: Unipampa, 2018. Disponível em https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2019/03/orientacoes-para-avaliacao-de-cursos_2018_2.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In: Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: INEP, 2005. p. 15–38. E-book. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/avaliacao_participativa_perspectivas_e_desafios.pdf. Acesso em: 12 set. 2022

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 0, p. 67–94, 2008a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1353>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 31–47, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221/1211>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 1–4, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000100001&lng=pt. Acesso em: 25 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 15, p. 195–224, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193–207, 2008b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817–825, 2008c. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772008000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 maio 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 13, n. 1, p. 145–153, 2011. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3197>. Acesso em: 2 set. 2022

FELIX, Glades Tereza; BERTOLIN, Julio Godoy; POLIDORI, Marlis Morosini. Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 22, p. 35–54, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/aval/a/kpwf69TkVSSGfH7snnh3PYR/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Gestão da Educação. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Ed.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 212. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em 15 jun. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911–933, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2022.

GAMA, Maria Eliza Rosa; SANTOS, João Timóteo de los. Gestão na educação superior e as avaliações de suas práticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 458–476, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200458&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360–379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 9 out. 2022.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia. Conceito preliminar de curso: conceito único para uma realidade educacional múltipla. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 748-772, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3970>. Acesso em: 24 maio 2021.

LEITE, Denise. Avaliação e educação. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006a. p. 461. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021

LEITE, Denise. Cultura da Avaliação. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006b. p. 469. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 26 set. 2022

LEITE, Denise; NUNES, Ana Karin. Avaliação Participativa: constatações e aprendizagens. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 24, n. 81, p. 147–169, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1036>. Acesso em: 25 out. 2021.

LIMA, Marcos Antonio Martins *et al.* Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 622–639, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000300622&tlng=pt. Acesso em: 31 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9 a 29.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ªed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13–37, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 maio 2021.

MOROSINI, Marília Costa; SIMON, Marinice Souza. Um olhar crítico sobre a avaliação do ensino superior no Brasil. *In*: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (org.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUC, 2012. (Qualidade da Educação Superior, v. 6) 588 p. E-book.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos *et al.* Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 629–655, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 nov. 2021.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: a difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. **Propuesta Educativa**, Argentina, v. 1, n. 43, p. 32–45, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100005&lang=en. Acesso em: 2 maio 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILLATT, Fábio Roberto; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Uma análise dos primeiros quinze anos de SINAES: dizeres e compreensões docentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 317–338, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200317&tlng=pt. Acesso em: 24 maio 2021.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, 2006. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ROTHEN, José Carlos *et al.* Cursos de graduação no Sinaes: a prática institucional entre parâmetros nacionais e internacionais de avaliação e acreditação da qualidade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 40, n. 4, p. 1-14, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37650>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, João Timóteo de Los *et al.* Contribuições da autoavaliação institucional nos processos autoavaliativos de cursos: relato de experiência na Universidade Federal do Pampa. *In*: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; TEIXEIRA, Filomena; BORGES, Guilherme Sousa. **Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira 4**. 1ª. ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p. 115–128. *E-book*. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3265>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SARAIVA, Ana; SOUZA, Juliana. A Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2021.

SILVA, Roberto Araújo; FRANCO, Maria Amélia Do Rosário Santoro. Por uma pedagogia da avaliação educacional: pressupostos epistemológicos, tessituras sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748–767, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38950>. Acesso em: 24 maio 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313–336, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de autoavaliação institucional 2016-2017**. Bagé: Unipampa, 2016. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/cpa/files/2018/05/projeto-de-autoavaliacao-institucional-2016-2017.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Comissão Própria de Avaliação. **Sugestão de Instrumento de Autoavaliação para Cursos de Graduação**. Bagé: Unipampa, 2011a. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2016/06/instrumento-de-avaliacao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA**. Bagé: Unipampa, 2011b. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/nppc/files/2011/04/diretrizes-ppc-licenciatura.pdf>. Acesso em 5 out 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bagé: Unipampa, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-2019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em 15 jun 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Institucional - 2009**. Bagé: Unipampa, 2009. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2013/04/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf. Acesso em: 15 jun 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Pedagógico de curso - Curso de Física - Licenciatura**. Bagé, 2018. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/92/5/PPC_F%c3%8dSICA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução Nº 11, de 20 de outubro de 2010**. Aprovar o regimento da Comissão Própria de Avaliação. Bagé, 20 out. 2010. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2019/04/resolucao-11_2010-com-alteracoes-resolucao-242-1.pdf. Acesso em 15 out. 2021

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: projeto político-pedagógico ; Educação superior: projeto político pedagógico**. 1ª. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 116–117.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 206–207.

APÊNDICE A – Roteiro de questões integrantes da dinâmica realizada no Encontro Pedagógico 2

1. Quais instrumentos de avaliação, externa ou interna, você conhece? (Pode considerar instrumentos do SINAES, experiências de outras instituições, outros cursos e etc.) Se possível faça uma breve descrição, de alguns pontos relevantes destes instrumentos.
2. Qual sua percepção sobre os processos de avaliação de curso, de forma geral?
3. Qual seu entendimento sobre a autoavaliação? Procure apontar pontos positivos ou negativos, impactos percebidos ou esperados.
4. Há participação/acompanhamento/discussão no curso sobre a autoavaliação institucional realizada na instituição?
6. Alguma vez já foi debatida a necessidade de autoavaliação no curso? Foi feito algum movimento no sentido de implantação da autoavaliação?
7. Existe algum mecanismo de acompanhamento das alterações realizadas no PPC do curso? Como se identifica as necessidades/oportunidades de alteração do PPC do curso?
8. Considerando o SINAES, há apropriação de seus resultados (ENADE e relatório de avaliação por exemplo) como forma de autorreflexão do curso?
9. É possível identificar os motivos/obstáculos pelos quais não é realizada a autoavaliação? E os motivos pelos quais ela deveria ser realizada?
10. Que tipo de contribuição você considera que a autoavaliação poderia proporcionar para o desenvolvimento do curso? Como as condições de ensino poderiam ser melhoradas através deste processo?
11. Pensando na gestão do curso, você consegue identificar momentos, estratégias, instrumentos, que tenham sido utilizados como meios de avaliar as ações do curso, mesmo que não seja considerada uma autoavaliação formal?

APÊNDICE B – Material oferecido aos discentes com orientações para os registros acerca da autoavaliação

Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão: uma investigação nos cursos de licenciatura do campus Bagé da Unipampa

Prezado discente

As questões abaixo são apresentadas como um guia para que você possa se manifestar sobre o tema da autoavaliação de curso, considerando seus conhecimentos, concepções e expectativas sobre este processo em seu curso. Desta forma, sinta-se livre para responder separadamente ou construir uma única resposta com sua reflexão geral.

1. O que você conhece sobre autoavaliação de cursos? Já participou de algum espaço/momento de reflexão sobre as práticas desenvolvidas no curso?
2. Você tem conhecimento sobre a estrutura e instrumentos do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)? Já participou de alguma discussão em torno da avaliação externa (ENADE, Reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso)?
3. Na sua opinião, qual seria a importância/contribuição da autoavaliação para o desenvolvimento do curso? Quais aspectos você considera que poderiam ser melhorados a partir desta prática?
4. O que o motivaria a participar de uma autoavaliação do curso? Qual tipo ou formato você imagina que seria mais interessante? (atividades coletivas ou individuais, formulário ou seminários por exemplo.)
5. Por fim, se achar necessário, relate aspectos que tratem sobre a autoavaliação de cursos e seu desenvolvimento, que considere relevante.

APÊNDICE C – Planilha de categorização ATD

Categorização inicial	Denominação inicial		Categorização intermediária	Denominação inicial		Categorização final
iniciativas que se aproximam de uma autoavaliação	execução da autoavaliação	1	Autoavaliação: percepções e desenvolvimento de iniciativas que correspondem a momentos de reflexão	execução da autoavaliação	1	4. Autoavaliação: percepções e desenvolvimento de iniciativas que correspondem a momentos de reflexão
	Iniciativas que correspondem à autoavaliação	1		Iniciativas que correspondem à autoavaliação	1	
compreensão sobre o papel da autoavaliação no contexto do curso	Avaliação como processo	5		Avaliação como processo	5	
	Objetivo da autoavaliação	5		Objetivo da autoavaliação	5	
	Obstáculos para o desenvolvimento da autoavaliação	5		Obstáculos para o desenvolvimento da autoavaliação	5	
	Motivações para a realização da autoavaliação	5		Motivações para a realização da autoavaliação	5	
	Expectativas com a autoavaliação	5		Expectativas com a autoavaliação	5	
	Formatos de autoavaliação	5		Formatos de autoavaliação	5	
	a exigência legal como motivação	5		a exigência legal como motivação	5	
fluxo de informações/comunicação interna	Fluxo de informações	11	Funcionamento institucional	Fluxo de informações	11	2. Contexto institucional: caracterização da instituição e percepção sobre seu funcionamento, desenvolvimento e papel na região.
Desdobramentos da autoavaliação e funcionamento institucional	Desdobramentos da autoavaliação	12		Desdobramentos da autoavaliação	12	
	expectativas sobre o funcionamento institucional ou considerações	12		expectativas sobre o funcionamento institucional ou considerações	12	
Visão e atuação institucional sobre autoavaliação	Expectativa institucional para autoavaliação dos cursos	9		Expectativa institucional para autoavaliação dos cursos	9	
	iniciativas institucionais de autoavaliação para os cursos	9	iniciativas institucionais de autoavaliação para os cursos	9		
Papel da Unipampa na região	Papel da Unipampa na região	7	Papel da Unipampa na região	7		
Aspectos relacionados ao SINAES	Conhecimento do SINAES	3	Conhecimento sobre o SINAES, apropriação de seus resultados, funcionamento da CPA e articulação interna.	Percepção sobre as iniciativas institucionais	4	
	Instrumentos do SINAES	3		Percepção sobre a autoavaliação institucional	4	
influência das avaliações externas	Resultados de avaliação externa	10		Percepção autoavaliação pelos discentes	4	
	Funcionamento e considerações sobre a CPA	Imagem/atividade da CLA		6	Percepção sobre autoavaliação dos cursos	
Percepção da atividade da CPA		6		Percepção sobre os dados/informações geradas	4	
Atuação CPA		6		Percepção sobre autoavaliação	4	
Instrumento autoavaliação institucional		6		Sentimento de pertencimento	8	

	Relação CPAXcursos	6		Conhecimento do SINAES	3		
	Participação autoavaliação institucional	6		Instrumentos do SINAES	3		
histórico e funcionamento do curso	Organização/funçãoamento do curso	2	Cursos: como se organizam, como percebem seu papel dentro da instituição, obstáculos e estratégias para organização de seu trabalho pedagógico	Resultados de avaliação externa	10	1. SINAES e CPA: Conhecimento sobre o SINAES, apropriação de seus resultados, funcionamento da CPA e articulação interna.	
	Envolvimento do coletivo do curso	2		Imagem/atividade da CLA	6		
	desempenho da coordenação do curso	2		Percepção da atividade da CPA	6		
	Histórico do curso	2		Atuação CPA	6		
	Relação com os discentes	2		Instrumento autoavaliação institucional	6		
	Autonomia de gestão	2		Relação CPAXcursos	6		
	Relação organização pedagógica do curso	2		Participação autoavaliação institucional	6		
	Instrumento próprio de autoavaliação	2		Organização/funçãoamento do curso	2	3. Cursos: como se organizam, como percebem seu papel dentro da instituição, obstáculos e estratégias para organização de seu trabalho pedagógico	
	perfil formativo do curso	2		Envolvimento do coletivo do curso	2		
	relacionados à pandemia	2		desempenho da coordenação do curso	2		
	evasão e retenção de alunos	2		Histórico do curso	2		
Percepção geral sobre o processo e instituição	Percepção sobre as iniciativas institucionais	4	Percepção geral sobre o funcionamento da instituição e dos cursos	Relação com os discentes	2		
	Percepção sobre a autoavaliação institucional	4		Autonomia de gestão	2		
	Percepção autoavaliação pelos discentes	4		Relação organização pedagógica do curso	2		
	Percepção sobre autoavaliação dos cursos	4		Instrumento próprio de autoavaliação	2		
	Percepção sobre os dados/informações geradas	4		perfil formativo do curso	2		
	Percepção sobre autoavaliação	4		aspectos relacionados à pandemia	2		
Sentimento de pertencimento	Sentimento de pertencimento	8		evasão e retenção de alunos	2		

APÊNDICE D – Carta Pedagógica

UMA CARTA SOBRE AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REFLEXÃO COM PROFESSORES E ALUNOS DE LICENCIATURAS

Bagé, 15 de dezembro de 2022

Aos coletivos dos cursos de licenciatura participantes da pesquisa “Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão: uma investigação em cursos de licenciatura no Campus Bagé da Unipampa”

Passados alguns meses do final dos encontros que integraram a pesquisa, escrevo a vocês como forma de instigar a continuidade do diálogo, oferecendo nesta carta algumas considerações a partir de nossos profícuos encontros. Além de um retorno formal a este grupo engajado e inclinado a pensar neste processo, entrego minhas considerações com base nas informações compartilhadas e no trabalho desenvolvido.

Em primeiro lugar preciso agradecer, mais uma vez, a participação de todos vocês na pesquisa. Agradeço especialmente à coordenação dos cursos que, ao serem o ponto de contato entre nós, prontamente articularam com o grupo para que pudéssemos nos reunir. Diante da dificuldade em efetivar a participação de membros da comunidade acadêmica na pesquisa, ter conseguido a participação de vocês, que se mostraram extremamente colaborativos, já foi uma primeira vitória. A dificuldade que encontrei para “angariar” participantes para esta pesquisa, talvez seja a mesma encontrada por vocês quando são propostas as atividades coletivas dentro da instituição ou no âmbito dos cursos. Todas estas atividades, seja uma pesquisa ou um processo de autoavaliação, exigem dos participantes um engajamento que só tem quem acredita na potencialidade daquele trabalho, e por isso, agradeço também a confiança de todos.

Mas por que faço este retorno através de uma Carta Pedagógica? Utilizei este instrumento ainda em 2021 buscando estabelecer um primeiro contato com os coordenadores dos potenciais cursos participantes da pesquisa e, por relato dos próprios coordenadores, sei que a mensagem se perdeu em meio às suas caixas de e-mails e a carta não foi lida. Mas insisto em utilizá-la nesta etapa de nossa comuni-

cação por acreditar em seu potencial reflexivo e adequação aos objetivos de minha pesquisa. As Cartas Pedagógicas têm sua origem no trabalho de Paulo Freire e conquistam espaço no meio acadêmico como instrumento metodológico de pesquisa, pois “assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento” (VIEIRA, 2008, p. 116). A escolha por este instrumento lá no início e também agora, advém da intenção de sinalizar que esta pesquisa foi pautada, assim como a ideia de escrita das Cartas Pedagógicas, no “compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação.” (VIEIRA, 2008, p. 117). Sendo assim, espero que esta carta os motive a seguir refletindo a partir do trabalho realizado, já aqui sinalizando a importância do registro e sistematização de processos de reflexão, sem necessariamente seguir padrões pré-estabelecidos, mas através de processos e instrumentos significativos para os sujeitos envolvidos.

A pesquisa partiu do pressuposto inicial de que a autoavaliação, de caráter formativo e emancipatório articulada com os resultados de avaliações previstas no SINAES, contribui para o desenvolvimento dos cursos considerando suas especificidades e da comunidade na qual está inserido. Apesar da inexistência de um processo autoavaliativo no âmbito dos cursos participantes, pudemos refletir sobre sua potencialidade, sem deixar de ponderar os aspectos (extremamente importantes!) que se apresentam como obstáculos para seu desenvolvimento. Os diferentes pontos de vista em interação, enriqueceram o debate e demonstraram que espaços de diálogo como este que criamos podem ser parte de um processo de autoavaliação. Nos próprios encontros foram citados momentos como este: as reuniões das comissões, os encontros com discentes durante a semana acadêmica e outros eventos, são alguns exemplos possíveis. O que talvez limite seu potencial, seja a falta de sistematização e registro das reflexões feitas, oportunizando que, ao fazê-las, se tenha condições de visualizar alternativas de melhoria ou confirmar que o caminho percorrido atende aos objetivos e demandas existentes.

Também pude perceber que há um espaço coletivo a ser explorado que, atualmente, é ocupado de forma limitada e individual. Tanto nos diálogos com discentes como com os docentes, foi frequente a manifestação sobre iniciativas individuais para promover algum projeto, alguma ação de avaliação de disciplinas, ou até o acompanhamento de discentes em situação de vulnerabilidade. Os discentes de-

monstraram uma visão pessoalizada neste ou naquele professor quando se trata de um espaço para buscar orientações ou debater algum assunto importante. Diante dos relatos, a questão que salta aos olhos é: o que falta para que este espaço de diversas ações individuais se torne um espaço de ações coletivas, em prol da formação de todos?

Como já discutimos, a autoavaliação de cursos não é um processo obrigatório atualmente. Portanto, sua realização implica ações que poderão ser definidas dentro do espaço de autonomia dos cursos. Uma autoavaliação de cunho formativo e emancipatório, que faça parte do processo educacional, demanda o envolvimento de agentes do próprio curso, de um coletivo disposto a pensá-lo de forma integral e articulada, e, por isso, talvez não caiba somente dentro dos limites impostos por normativas e instâncias externas ao curso. Pensar na autoavaliação em relação aos cursos de formação de professores, articulados com a melhoria da qualidade da educação básica da região, passa por compreender que o desenvolvimento deste processo faz parte da “[...] responsabilidade dos cursos de formação na ampliação da visão de avaliação dos professores, realçando os saberes que estes podem fazer circular nos processos de trabalho dos quais participam [...]” (SORDI e LUDKE, 2009, p.317). Por isso, creio que seja importante refletir se, ao se esperar que a autoavaliação seja realizada por via da obrigatoriedade, como manifestado em alguns de nossos encontros, esta não seria apenas mais uma das tantas atividades burocráticas que sobrecarregam a coordenação e docentes dos cursos, deixando de cumprir sua função diagnóstica e reflexiva.

Foram frequentes as manifestações que questionaram a efetividade que teria um processo de autoavaliação. A dificuldade em identificar uma cultura de avaliação interna, não percebendo o impacto da autoavaliação institucional no planejamento da instituição, por exemplo, pode sinalizar que se esta avaliação fosse ainda mais localizada, dentro dos cursos, as possibilidades de efetividade seriam ainda menores, não é mesmo? Mas me parece que aqui, cabe pensar na autoavaliação como um processo de reflexão e qualificação de um grupo crítico, capaz de compreender seu contexto de ação e vislumbrar as oportunidades de melhoria ao longo do processo. Entre os discentes, a percepção de isolamento e falta de informações suficientes para compreender seu espaço de ação dentro do curso esteve presente entre

as manifestações que apontam para o desejo de participar de processos que promovam um espaço crítico de formação.

Além da percepção em relação à efetividade do processo autoavaliativo, também foram elencados outros pontos, que podem ser considerados como fatores desmotivantes: é o e-mail institucional que virou quase um “spam” institucional; a falta de articulação das diferentes instâncias e setores institucionais para dar suporte e informações de forma padronizada e eficiente e a dificuldade de engajamento de docentes do curso. Pelo olhar dos estudantes: a dificuldade em desenvolver um sentimento de pertencimento ao curso e à instituição, desejo em melhorar a relação com os docentes, bem como um maior alinhamento entre estes últimos. As coordenações foram unânimes: a expectativa ao assumir o cargo é gigante, mas em pouco tempo é esmagada pelo volume de atividades e burocracia. As comissões funcionam sob demanda, não conseguem se articular para pensar o projeto do curso a longo prazo, e o próprio projeto do curso é atropelado pelas frequentes alterações legais fruto de políticas que vêm e vão ao sabor do governo vigente. Fica claro que a dificuldade de articulação em torno de um projeto de autoavaliação de cursos tem como causa alguns fatores que estão além do próprio curso. Porém, foi possível perceber pouco conhecimento sobre os processos avaliativos, funcionamento da CPA e iniciativas institucionais de apoio à autoavaliação dos cursos que existem e estão disponíveis nos canais oficiais da Universidade. O corpo docente, que pode ser considerado o principal agente dentro dos cursos de graduação, é formado por docentes com diferentes tempos de atuação dentro da Unipampa, sendo alguns com vínculo desde o início das atividades dos cursos. Sendo assim, é importante pensar sobre a necessidade de um movimento pró-ativo no sentido de apropriação de informações relevantes para o desenvolvimento de cursos e da instituição. Informações sobre a legislação pertinente ao SINAES, por exemplo, são facilmente encontradas nas páginas oficiais, inclusive da própria Unipampa, e mesmo assim, boa parte dos docentes e praticamente todos os discentes demonstraram pouquíssimo conhecimento sobre o assunto. Não há aqui a intenção de responsabilizar individualmente nenhum dos sujeitos, mas de entender que, além das ações institucionais, o empenho de cada membro da comunidade acadêmica em conhecer como funciona o sistema em que está inserido, me parece fundamental.

Como sabem, este estudo surgiu a partir de minha experiência prévia com o tema da avaliação, entre 2008 e 2016. Inclusive foi extremamente agradável reencontrar alguns de vocês que já conhecia em função de minhas atividades com os processos de reconhecimento destes cursos. Naqueles primeiros tempos de estruturação e organização da instituição, já havia a orientação aos cursos para que desenvolvessem seu próprio processo de autoavaliação. Porém esta nunca foi uma tarefa fácil. Podíamos notar que muito da organização acontecia em função da necessidade de apresentar o que era realizado às comissões avaliadoras. Anos depois, ao realizar esta pesquisa, percebi que esta dificuldade persiste, com o agravante de, ao não ser necessário apresentar os resultados deste processo à nenhuma comissão, o assunto ficou suspenso. Porém, considerando o cenário que nos encontramos, com graves ataques à Universidade, indisposição política para o investimento em educação e também considerando o grave problema da evasão, é oportuno pensar se este não é exatamente o momento em que a autoavaliação, movida pelo desejo de compreender o cenário interno e externo e produzir os movimentos necessários para efetivar a missão e os valores inegociáveis da Universidade Pública, se faz mais necessária e urgente, independente do fato de apresentá-la a qualquer comissão externa. Boaventura de Sousa Santos, no livro “A cruel pedagogia do vírus”, escrito durante a pandemia, nos oferece uma reflexão muito interessante e oportuna, tratando sobre a potencialidade da reflexão em diferentes situações:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes. (SANTOS, 2020, p.4)

Sem dúvida nenhuma, percebo que existe entre vocês um potencial enorme para a implantação de processo de autoavaliação. Docentes e discentes demonstraram consciência da importância de sua atuação para o desenvolvimento do curso, indo ao encontro do entendimento de que a autoavaliação poderia complementar a formação integral, ética, reflexiva e emancipatória anunciada nos documentos institucionais. Entre os discentes, “razão de existir” da academia, a percepção de desarticulação e isolamento de seus cursos demonstra mais um motivo para pensar na importância de processos como o de autoavaliação.

Durante os Encontros Pedagógicos da pesquisa, as reflexões feitas foram muito além do proposto inicialmente, demonstrando que a disponibilidade de refletir e compartilhar está ali, procurando espaço em meio às atividades cotidianas. Diante das diversas ponderações acerca das dificuldades para realizar um processo de autoavaliação, talvez possamos pensar no caráter cíclico que este processo oferece: a autoavaliação, como um processo de reflexão e fortalecimento do curso como coletivo, engajado em construir um espaço/tempo de formação para além dos conteúdos, poderia atuar para a organização e co-responsabilização de cada sujeito participante, no limite de suas atribuições, proporcionando um ambiente de formação emancipatória, agregando o diálogo e a busca de alternativas às questões apontadas justamente como empecilhos para a realização deste processo. Diante deste cenário, creio que seja possível fazer uma relação com a inspiradora reflexão de Paulo Freire sobre fatores condicionantes e determinantes. Entendo seu posicionamento como um estímulo para que pensemos em nossas ações com os dois pés na realidade, mas sem perder a esperança e mobilização necessárias para as mudanças que almejamos. Finalizo esta carta com um excerto da obra “Pedagogia da Indignação”, da segunda carta que integra a publicação chamada “Do direito e do dever de mudar o mundo”. Em tempos de esperança, que possamos nos enxergar como sujeitos potentes e capazes de agir em prol de um país mais justo para todos seus cidadãos, começando pelos espaços que ocupamos. Considerando especificamente o fértil espaço da Universidade, penso não ser pouca coisa.

[...] saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar, se há responsabilidade assumida. É por estas mesmas razões que nego a desproblematização do futuro a que sempre faço referência e que implica sua inexorabilidade. A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido a priori prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo. (FREIRE, 2000, p. 27)

Um grande abraço!

Daniele

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. [S. l.]: Almedina, 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313–336, 2009. Disponível em: SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313–336, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2022. Acesso em: 24 set. 2022.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 116–117.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar do trabalho de Dissertação intitulado: **“Autoavaliação de cursos como prática de formação e gestão. Uma investigação nos Cursos de Licenciatura no Campus Bagé da Unipampa”**.

O trabalho será realizado e desenvolvido pela acadêmica/pesquisadora Daniele Duarte da Cunha do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Campus Bagé, orientada pela Professora Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues.

Os objetivos deste estudo serão: (i) conceituar os tipos de avaliações existentes e exigidas legalmente. (ii) analisar os processos de autoavaliação dos cursos de licenciatura da Unipampa, Campus Bagé, verificando como este é organizado e se há articulação com os resultados das avaliações previstas no SINAES. (iii) avaliar qual o impacto do processo de autoavaliação no planejamento dos cursos de licenciatura da Unipampa, Campus Bagé e de que forma este processo auxilia no alcance de seus objetivos e na superação de seus desafios. (iiii) Realizar um diagnóstico dos processos autoavaliativos no âmbito destes cursos visando a construção de estratégias avaliativas de caráter formativo e emancipatório. Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em participar de encontros com o objetivo de promover o diálogo sobre o tema e construir entendimentos acerca do mesmo.

Não existem riscos relacionados à sua participação na pesquisa. A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para o Trabalho de Dissertação da acadêmica citada acima.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por cinco anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após, transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar-se a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o pesquisador.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador.

Abaixo, você tem acesso ao telefone e ao endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Telefone do pesquisador responsável: (53) 997011576

E-mail do pesquisador responsável: danielecunha.aluno@unipampa.edu.br

Nome da pesquisadora responsável: Daniele Duarte da Cunha

Telefone da Orientadora da Pesquisa: (53) 984732862;

E-mail da orientadora: anacristina@unipampa.edu.br

Nome da orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora responsável