



**UNIVERSIDADE TIRADENTES  
DIRETORIA DE PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA DA SILVA DIAS**

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: integrando instrumentos, espaços  
e momentos**

**ARACAJU – 2018**

**JULIANA DA SILVA DIAS**

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: integrando instrumentos, espaços  
e momentos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha Educação e Comunicação, da Universidade Tiradentes, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CRISTIANE DE MAGALHÃES PORTO

**ARACAJU – 2018**

---

D541a Dias, Juliana da Silva  
Avaliação de Cursos de Graduação: integrando instrumentos, espaços e momentos / Juliana da Silva Dias; orientação [de] Profª. Drª Cristiane de Magalhães Porto – Aracaju: UNIT, 2018.

261 f. il ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018  
Inclui bibliografia.

1. Avaliação. 2. Educação superior. 3. Qualidade. 4. Insumos. 5. Resultados. I. Dias, Juliana da Silva. II. Porto, Cristiane de Magalhães. (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

---

CDU: 378.001.37

JULIANA DA SILVA DIAS

**AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: integrando instrumentos,  
espaços**

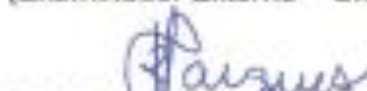
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha Educação e Comunicação, da Universidade Tiradentes, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO EM: 22/03/2018

BANCA EXAMINADORA:

  
Profa. Dra. Cristiane de Magalhães Porto  
(Orientadora – Universidade Tiradentes)

  
Prof. Dr. Guilherme Marback Neto  
(Examinador Externo – Universidade Federal da Bahia)

  
Profa. Dra. Verônica Teixeira Marques  
(Examinadora Externa – Centro Universitário Tiradentes)

  
Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra  
(Examinadora Interna – Universidade Tiradentes)

  
Prof. Dr. Ronaldo Mendes Linhares  
Examinador Interno – Universidade Tiradentes

ARACAJU – 2018

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pela presença constante em minha vida, pelo auxílio em minhas escolhas e por permitir que este estudo fosse efetivado.

A Rafaela, minha amada filha, melhor amiga e companheira constante em todos os momentos, muito obrigada, pelo amor incondicional e pela alegria que só você é capaz de colocar no meu dia a dia.

A Cassius, que com sua inteligência e sensibilidade é capaz de transformar nosso cotidiano em momentos de pura felicidade. Obrigada pelo apoio, pela parceria e por estar a todo instante ao meu lado.

Aos meus pais, pelo carinho, pela torcida e por acreditarem tanto em mim. Sem vocês tudo seria mais difícil.

Foram muitas as pessoas amigas que estiveram ao meu lado durante essa caminhada. Talvez eu não consiga expressar toda a minha gratidão por meio de palavras. Mas, mesmo assim, quero deixar aqui registrado o meu muito obrigada, pela torcida e confiança que sempre depositam em mim; pelos momentos que não estivemos juntos e souberam entender.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta, contribuíram para a execução deste estudo, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade.

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar os processos de avaliação de cursos de graduação, vigentes no Brasil e em Portugal, para assim, elaborar propostas de alteração junto ao modelo Brasileiro, de modo a favorecer a integração de instrumentos, espaços e momentos. Não visando, apenas, os processos regulatórios, mas, também, a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão. A escolha do modelo de avaliação educacional desenvolvido em Portugal, justifica-se por este país possuir um sistema de avaliação da Educação Superior similar ao brasileiro. Os sistemas de avaliação de ambos os países perseguem o mesmo objetivo: a garantia da melhoria da qualidade e a prestação de contas (accountability), mas, conforme revelado, por meio de pesquisa bibliográfica, tal objetivo tem sido alcançado com maior êxito em Portugal. O estudo em questão parte do pressuposto que as avaliações externas de cursos de graduação no Brasil, não possuem dinâmica capaz de favorecer a qualidade, de integrar instrumentos, espaços e momentos. Estas não conduzem a um processo de reflexão, capaz de propiciar o autoconhecimento institucional e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria da educação ora avaliada. Por meio do percurso metodológico, buscou-se obter dados que foram objetos de análise permanente. Procurou-se extrair informações que favorecessem a abertura de novos campos de reflexão em torno da temática abordada e do objeto investigado. Quanto aos seus objetivos a pesquisa desenvolvida caracteriza-se como exploratória, pois se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fatos. Na concepção metodológica, especificamente no que se refere ao método de abordagem do objeto pesquisado, este estudo se configura pelo método de abordagem qualitativo. Assim, pode-se elaborar um conjunto de propostas de alteração junto ao modelo avaliativo Brasileiro e averiguar, que os processos de avaliação de cursos de graduação, serão capazes de promover a integração de instrumentos, espaços e momentos, e favorecer a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão, a medida que possuir como base de sustentação um processo de avaliação interna, robusto, bem desenvolvido e estruturado por meio de sistemas internos de garantia de qualidade.

**Palavras Chave:** Avaliação. Educação Superior. Qualidade. Insumos. Resultados.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the undergraduate course evaluation processes in force in Brazil and Portugal, in order to elaborate proposals for changes along the Brazilian model, in order to favor the integration of instruments, spaces and moments. Not only the regulatory processes, but also reflection, self-knowledge and decision-making. The choice of the model of educational evaluation developed in Portugal, is justified by the country having a system of evaluation of Higher Education similar to the Brazilian. The evaluation systems of both countries pursue the same objective: guaranteeing quality improvement and accountability, but, as revealed, through bibliographic research, this objective has been achieved with greater success in Portugal. The study in question starts from the assumption that the external evaluations of undergraduate courses in Brazil do not have dynamics capable of favoring quality, of integrating instruments, spaces and moments. These do not lead to a process of reflection, capable of fostering institutional self-knowledge and decision-making for an effective improvement of the education evaluated. Through the methodological course, we sought to obtain data that were objects of permanent analysis. It was sought to extract information that favored the opening of new fields of reflection around the thematic approach and of the investigated object. As to its objectives the research developed is characterized as exploratory, because it is concerned with identifying the factors that determine or contribute to the occurrence of the facts. In the methodological conception, specifically with regard to the method of approach of the researched object, this study is configured by the method of qualitative approach. Thus, it is possible to elaborate a set of proposals of alteration next to the Brazilian evaluative model and to verify that the processes of evaluation of undergraduate courses will be able to promote the integration of instruments, spaces and moments, and favor reflection, self-knowledge and decision making, as long as it has a strong internal evaluation process that is well developed and structured through internal quality assurance systems as a basis for sustainability.

**Keywords:** Evaluation. Higher Education. Quality. Inputs. Results.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los procesos de evaluación de los programas de licenciatura en vigor en Brasil y Portugal, por lo tanto, presentar propuestas de modificación de la modelo brasileña, con el fin de favorecer la integración de herramientas, espacios y tiempos. No visando, sólo, los procesos regulatorios, sino también la reflexión, el autoconocimiento y la toma de decisión. La elección del modelo de evaluación educativa desarrollada en Portugal, justificado por este país tiene un sistema de evaluación de la educación superior similar al de Brasil. Sistemas de evaluación de ambos países persiguen el mismo objetivo: garantizar una mejor calidad y la rendición de cuentas (accountability), pero, como se revela a través de la búsqueda bibliográfica, este objetivo se ha logrado con mayor éxito en Portugal. El estudio en cuestión parte del presupuesto que las evaluaciones externas de cursos de graduación en Brasil, no poseen dinámica capaz de favorecer la calidad, de integrar instrumentos, espacios y momentos. Estas no conducen a un proceso de reflexión, capaz de propiciar el autoconocimiento institucional y la toma de decisión para una efectiva mejora de la educación ya evaluada. Por medio del recorrido metodológico, se buscó obtener datos que fueron objetos de análisis permanente. Se buscó extraer informaciones que favorecieran la apertura de nuevos campos de reflexión en torno a la temática abordada y del objeto investigado. En cuanto a sus objetivos la investigación desarrollada se caracteriza como exploratoria, pues se preocupa en identificar los factores que determinan o que contribuyen a la ocurrencia de los hechos. En la concepción metodológica, específicamente en lo que se refiere al método de abordaje del objeto investigado, este estudio se configura por el método de abordaje cualitativo. Así, se puede elaborar un conjunto de propuestas de modificación junto al modelo evaluativo brasileño y averiguar, que los procesos de evaluación de cursos de graduación, serán capaces de promover la integración de instrumentos, espacios y momentos, y favorecer la reflexión, el autoconocimiento y la toma de decisiones, a medida que posea como base de sustentación un proceso de evaluación interna, robusto, bien desarrollado y estructurado por medio de sistemas internos de garantía de calidad.

Palabras clave: Evaluación. Educación Superior. Calidad. Insumos. Resultados.



## LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino.
BASis	Banco de Avaliadores do Sinaes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEA	Comissão Especial de Avaliação.
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.
CPA	Comissão Própria de Avaliação.
CPC	Conceito Preliminar de Curso.
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EAD	Educação a Distância.
E-MEC	Sistema Eletrônico do Ministério da Educação.
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio.
ENC	Exame Nacional de Cursos.
ENPC	Nationale des Ponts et Chaussées.
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil.
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDD	Insumo de Diferença de Desempenho.
IES	Instituições de Ensino Superior.
IGC	Índice Geral de Curso.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
INRIA	Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação.
NDE	Núcleo Docente Estruturante.
NSA	Não se Aplica.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores.

PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária.
PPC	Projeto Pedagógico de Curso.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
RI	Relato Institucional
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação.
UNB	Universidade de Brasília.
USAID	United States Agency for International Development.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Instituições de Educação Superior – Brasil – 1984 a 2016.....	75
Gráfico 2: Número de Cursos na Educação Superior – Brasil – 1984 a 2016.....	78
Gráfico 3: Número de Matrículas na Educação Superior – Brasil – 1984 a 2016.....	79
Gráfico 4: Número de Ingressos na Educação Superior – Brasil – 1984 a 2016.....	80
Gráfico 5: Número de Concluintes na Educação Superior – Brasil – 1984 a 2016.....	81
Gráfico 6: Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes de Graduação Presencial por Turno – Brasil – 2004/2016.....	83
Gráfico 7: Quantitativo de Insumos por Dimensão e Instrumento – 2008/2017.....	103
Gráfico 8: Quantitativo Total de Insumos por Instrumento – 2008/2017.....	104
Gráfico 9: Quantitativo de Requisitos Legais por Instrumento – 2008/2017.....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Reformas Educacionais – Índícios Históricos – correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil.....	46
Quadro 2: Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2016.....	77
Quadro 3: Evolução do Número de Cursos de Graduação de Educação Tecnológica por Organização Acadêmica – Brasil – 2003/2016.....	84
Quadro 4: Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Matrículas (OCDE) – Brasil – 2009/2016.....	86
Quadro 5: Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Ingressantes (OCDE) – Brasil –2009/2016.....	88
Quadro 6: Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Concluintes (OCDE) – Brasil – 2009/2016.....	89
Quadro 7: Número de Vagas de Cursos de Graduação, por Tipo de Vagas e Categoria Administrativa – Brasil – 2016.....	91
Quadro 8: Participação Percentual de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo Grau de Formação – Brasil – 2016.....	93
Quadro 9: Composição do CPC e o “peso” de suas dimensões e componentes.....	95
Quadro 10: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação Utilizados entre os Anos de 2008 e 2012.....	99
Quadro 11: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação Utilizados entre os Anos de 2012 a 2016.....	101
Quadro 12: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação disponibilizados em Novembro de 2017.....	102
Quadro 13: Insumos – Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica – Instrumentos de Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.....	106
Quadro 14: Insumos – Dimensão 2 – Corpo Docente – Instrumentos de Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.....	113
Quadro 15: Insumos Dimensão 3 – Infraestrutura – Instrumentos de	118

Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.....	
Quadro 16: Descrição dos Critérios de Análise.....	121
Quadro 17: Conceitos, Legendas e seus Significados – Instrumentos de Avaliação- 2017.....	122
Quadro 18: Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017.....	129
Quadro 19: Correlações Estabelecidas entre Requisitos Legais e Insumos Avaliados.....	135
Quadro 20: Análise de Frequência – palavras que se destacam nos instrumentos de avaliação externa de curso.....	160
Quadro 21: Contextualização da IES, nos Instrumentos Unificados - 2012/2015.....	163
Quadro 22: Contextualização do Curso, nos Instrumentos Unificados - 2012/2016.....	164
Quadro 23: Organização Interna e Mecanismos de Garantia de Qualidade.....	170

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: G Suite for Education num pacote de ferramentas do Google.....	40
Figura 2: Classroom – Ambiente de Avaliação.....	42
Figura 3: Organograma da Universidade de Aveiro.....	149
Figura 4: Organograma do SG.UC.....	152

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	PERCURSO METODOLÓGICO .....	26
2.1	DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	27
2.2	DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	28
2.2.1	Pesquisa Documental .....	28
2.2.2	Análise Exploratória de Dados.....	32
2.2.3	Pesquisa de Campo.....	34
2.2.4	Pesquisa Bibliográfica.....	36
2.3	DOS PRODUTOS GERADOS .....	38
2.3.1	Código de Programação para Geração do Relatório de Avaliação.....	38
2.3.2	G Suite For Education – Como Ferramenta para Realização de Avaliações Online .....	39
3	AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	46
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. ....	46
3.1.1	Reformas Educacionais.....	47
3.2.	A Era Vargas (1930 - 1945) .....	53
3.2.1.	Estatuto das Universidades (1931) .....	54
3.3.	A Universidade no Brasil (1946-1963) .....	55
3.4.	A Reforma Universitária de 1968 .....	57
3.5.	Avaliação da Educação Superior nos anos de 1980.....	59
3.5.1.	PARU (1983-1984) - Programa de Avaliação da Reforma Universitária...60	
3.5.2.	PAIUB (1993-1994) – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. ....	60
3.6.	Avaliação da Educação Superior no Brasil – 1995/2002 .....	61
3.6.1.	Do PAIUB ao Exame Nacional de Cursos .....	61
3.7.	Avaliação da Educação Superior no Brasil – 2003/2010. ....	62
3.7.1.	O Governo Lula e a Avaliação da Educação Superior.....	62
3.7.2.	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES .....	65
4.	EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS LDB – UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A EFETIVIDADE DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO .....	71
4.1.	CARACTERÍSTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL .....	72

4.1.1. Expansão Quantitativa e Privatização .....	76
4.1.2. Ampliação do Acesso a Educação Superior no Brasil .....	84
4.1.3. A Diversificação de Cursos.....	88
4.1.4. Ociosidade de Vagas.....	92
4.1.5. Corrida por Titulação e Regime de Trabalho Docente.....	94
4.1.6. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade. ....	96
5. MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: TENDÊNCIAS, ORGANIZAÇÃO E AVANÇOS.....	99
5.1. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	100
5.1.1 Comparação entre os Insumos Presentes nos Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação – 2008 a 2017.....	108
5.1.1.1 Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica .....	108
5.1.1.2 Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial.....	114
5.1.1.3 Dimensão 3 – Instalações Físicas .....	119
5.1.2 Instrumentos Avaliação - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento - Critérios de Análise. ....	123
5.1.3 Comparação entre os Critérios de Análise .....	126
5.1.3.1 Critérios de Análise – Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica .....	126
5.1.3.2. Critérios de Análise – Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial.....	128
5.1.3.3 Critérios de Análise – Dimensão 3 – Infraestrutura .....	129
5.1.4. Requisitos Legais.....	131
5.1.5. Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Portugal .....	140
6. AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO. ....	147
6.1 QUANTO A REFLEXÃO, O AUTOCONHECIMENTO E A TOMADA DE DECISÃO - SISTEMA INTERNO DE GARANTIA DE QUALIDADE .....	149
6.1.1. Universidade do Porto (U.Porto) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ) .....	149
6.1.2. Universidade de Aveiro (UA) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ) .....	150



6.1.3. Universidade de Coimbra (UC) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ) .....	152
6.1.4. Quanto a Proposta - Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ). .....	157
6.2. QUANTO A INTEGRAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, ESPAÇOS E MOMENTOS .....	158
6.3. QUANTO AOS MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	160
6.3.1. Contextualizações, Sínteses e Análises Preliminares .....	164
6.3.2. Documentos como Fontes de Consulta .....	170
6.3.3. Insumos Avaliados.....	171
6.3.4. Requisitos Legais.....	173
6.5. QUANTO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	173
6.6. QUANTO A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES ONLINE .....	175
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	177
REFERÊNCIAS .....	180
APÊNDICE .....	189
Apêndice I: Código de Programação. ....	189
Apêndice II: Modelos de Gráficos que serão gerados por meio do código de programação.....	190
Apêndice III: Insumos - Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016. ....	193
Apêndice IV: Insumos - Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016. ....	199
Apêndice V: Insumos - Dimensão 3: Infraestrutura – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016. ....	203
Apêndice VI: Requisitos Legais – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016.....	208
Apêndice VII: Roteiro para análise dos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses.....	212
Apêndice VIII: Resultados, referentes as análise realizadas junto aos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses.....	213

Apêndice IX: Comparação entre os instrumentos de avaliação disponibilizados em 2017, considerando as três dimensões e os critérios de análise para obtenção de conceito três.....	224
Apêndice X: Análise entre os instrumentos 2012 a 2017, considerando os critérios de análise para obtenção de conceito três.....	237
Apêndice XI: Agenda de Trabalho – Avaliação Online.....	249
Apêndice XII: Formulário I – Avaliação Simulada. ....	252
Apêndice XIII: Formulário II – Avaliação Simulada. ....	257

## 1 INTRODUÇÃO

As práticas de avaliações da Educação Superior, que visam mensurar a qualidade, influenciando nos modelos de funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos, têm assumido lugar de destaque nas pautas educacionais. Os governantes atribuem a estas avaliações uma importante função na determinação das políticas públicas, pois as consideram mecanismos capazes de organizar as reformas necessárias para assegurar uma educação de qualidade.

Entende-se, que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve muitas dimensões e, assim, sendo, deve ser avaliada de forma sistêmica e global, pois o sistema educacional é formado por múltiplos componentes que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Acredita-se, que a qualidade educacional deve ser avaliada em seu conjunto, medidas isoladas não surtirão efeito.

Processos avaliativos, que objetivam medir a qualidade educacional, precisam se pautar em avaliações formativas, indo além do simples enquadramento de produtos. Avaliar e compreender os processos gerados, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões, desconsiderando práticas avaliativas pontuais e fragmentadas.

Entre estas muitas dimensões está, inclusive, a concepção do que se entende por educação. E para esclarecer a concepção de educação sob a qual está pautado este estudo, buscou-se Paulo Freire (2007) que defendia uma educação emancipadora como direito humano. Educação que exerce um papel social importante e se configura como, sendo um caminho para minimizar as diferenças sociais. Paulo Freire percebia a Educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural. Alicerçada sobre a base da ação reflexiva e dialógica que se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade. Como aponta Freire (2007, p. 44): “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Esta concepção contribui para o que Morosini, (2009, p. 172), defende: “A educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” e este estudo considera tais preceitos.

Quanto ao conceito de qualidade, segundo a Unesco<sup>1</sup> (2001, p. 1), “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas”. Qualidade é um conceito histórico, que está atrelado as demandas e exigências sociais. Assim, a avaliação de que trata este estudo precisa ser flexível, dinâmica e diversificada. Dessa maneira terá condições de verificar se a educação ofertada em certo tempo e lugar é de qualidade, atendendo as demandas sociais e melhorando a vida das pessoas.

No Brasil, a construção desta relação, avaliação e qualidade na Educação Superior, tem sido almejada por meio de processos avaliativos de IES e de cursos que são conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>2</sup>), produzindo insumos e um sistema de informações, que visa subsidiar os processos regulatórios, exercidos pelo Ministério da Educação (MEC). Porém tais processos têm contribuído para a construção de uma cultura de avaliação e não necessariamente para o desenvolvimento de uma cultura educacional voltada para a qualidade.

Ressalta-se que a temática deste estudo é a avaliação da Educação Superior e seu objeto são os processos de avaliação de cursos de graduação, previstos na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e asseguradas pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

Já problemática, tem como indagação:

**Problema de  
Investigação**

Em que medida o desenvolvimento de um modelo de avaliação de cursos de graduação, capaz de promover a integração de instrumentos, espaços e momentos, não visando apenas os processos regulatórios, mas também a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão, poderá favorecer a

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

<sup>2</sup> Com base na Portaria nº. 2255, de 25 de agosto de 2003, Art. 1, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, foi transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001.

## qualidade educacional?

Defende-se a tese de que o modelo de avaliação de cursos de graduação vigente no Brasil, não consegue favorecer a qualidade educacional, pois se configura como sendo pontual e fragmentado. Acredita-se no desenvolvimento de um processo avaliativo que seja suficientemente capaz de avaliar a qualidade de um curso ofertado por meio dos seus insumos, processos e resultados, desenvolvidos e obtidos ao longo de sua trajetória e não apenas considerando uma fotografia tirada em um dado momento. Defende-se a realização de avaliações que além de formativas, sejam também sistêmicas, flexíveis, dinâmicas, relacionais, abertas, polissêmicas e carregadas de valores, sendo capazes de produzir sentido e dar significado aos fenômenos educacionais.

Do que anteriormente foi exposto, resulta a evidente necessidade de se propor estratégias e modelos de avaliação, que vão além de simples regras precisas e operacionais a serem rigorosamente seguidas na condução de mecanismos avaliativos, busca-se neste estudo situar as práticas de avaliação enquanto objetos de análise, problematização e investigação científica e educativa. Em face de contextualização efetuada, estabeleceram-se os pressupostos deste estudo:

### Pressuposto Principal:

- As avaliações externas de cursos de graduação no Brasil, não possuem dinâmica capaz de favorecer a qualidade, de integrar instrumentos, espaços e momentos, não conduzindo a um processo de reflexão, capaz de propiciar autoconhecimento institucional e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria da educação ora avaliada.

### Pressupostos Secundários:

- O modelo de avaliação de cursos, não considera a função social exercida pela Educação Superior nem, tão pouco, as novas configurações da sociedade, que surgem especialmente por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia;
- Os processos avaliativos aqui estudados não favorecem a discussão em torno de procedimentos, contextos, produtos, objetivos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades

educacionais, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e da sociedade democrática;

- Os processos avaliativos considerados, não contribuem para o desenvolvimento da capacidade das IES se autoformarem, são pontuais e fragmentados, deixam de lado características tão necessárias em uma avaliação da qualidade educacional com a flexibilidade, o dinamismo e a diversificação.

O estudo, que aqui se apresenta, tem como objetivo geral: Analisar os processos avaliativos de cursos de graduação, vigentes no Brasil e em Portugal, para assim, elaborar propostas de alteração junto ao modelo Brasileiro, de modo a favorecer a integração de instrumentos, de espaços e momentos. Não visando, apenas, os processos regulatórios, mas, também, a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ofertada.

Considerar o modelo de avaliação educacional desenvolvido em Portugal neste estudo se deve ao fato de que este país possui um sistema de avaliação da Educação Superior similar ao brasileiro. Os sistemas de avaliação de ambos os países perseguem o mesmo objetivo: a garantia da melhoria da qualidade e a prestação de contas (accountability). Para se chegar a esta identificação, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual pode-se constatar o exposto.

Quanto aos objetivos específicos:

- Assinalar aspectos históricos e legais no que tange a avaliação da Educação Superior no Brasil, evidenciando fatos que favoreceram a construção do processo avaliativo de cursos de graduação atualmente observado.
- Discutir características da Educação Superior no Brasil, pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados.
- Decompor instrumentos considerados nos processos de avaliação da Educação Superior desenvolvidos no Brasil e em Portugal.
- Criar código de programação, executável por meio do software Scilab<sup>3</sup>, para geração do relatório final da avaliação externa de cursos de graduação.

---

<sup>3</sup> O Scilab é um software científico para computação numérica, que fornece um poderoso ambiente computacional aberto para aplicações científicas.

O interesse em desenvolver este estudo nasceu da inquietação da autora enquanto profissional atuante na área de avaliação da Educação Superior desde 2005. Uma vez que, ao participar e acompanhar processos avaliativos externos e internos percebeu que estes nem sempre conduziam a um processo de reflexão, não propiciando o autoconhecimento institucional e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação, ora avaliada.

Destas percepções surgiu então a preocupação com a eficácia dos processos avaliativos. A vivência da autora nesta área revela que a lenta maturação desses processos mostra que os resultados das avaliações executadas favorecem o controle no sentido de moldar o desempenho das IES e dos seus cursos. Diante disso, os instrumentos de avaliação se transformam em modelos a serem rigorosamente seguidos não, necessariamente, promovendo a melhoria da educação ofertada.

Conforme apontado anteriormente, o tema deste estudo é a avaliação da Educação Superior e seu objeto são os processos de avaliação de cursos de graduação, realizada por meio de instrumentos baseados em insumos.

Compreendem-se insumos, nos termos de Buchmann e Hannum (2001). Para estes autores, insumos são compostos por instrumentos de apoio a educação, vão desde salas de aulas, bibliotecas, equipamentos eletrônicos até os recursos humanos e são essenciais para a produção de um determinado produto ou serviço. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12):

[...] a OCDE<sup>4</sup> e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos/processos/resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem etc.

Destaca-se aqui a relação insumos/processos/resultados, pois se entende que, os processos avaliativos, atualmente considerados na Educação Superior Brasileira, têm favorecido apenas a mensuração dos insumos. Logo, torna-se necessário discutir os mecanismos de avaliação adotados, acredita-se que estes precisam ser mais integrados, abrangentes e sistêmicos, permitindo também a avaliação dos processos e dos resultados.

---

<sup>4</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

O estudo que aqui se apresenta, encontra-se organizado em três corpos, fazendo parte do primeiro, pré-textual, os índices – geral, de quadros, gráficos e figuras.

O segundo, o corpo do texto encontra-se estruturado em cinco seções. A **Seção II** objetiva descrever todo o percurso metodológico. Apresenta-se uma descrição das concepções metodológicas assumidas, aprofundou-se os contextos conceituais, operacionais, legais, institucionais e funcionais que permitiram a operacionalização deste estudo.

A **Seção III** tem como objetivo assinalar indícios históricos e legais no que tange a avaliação da Educação Superior no Brasil, evidenciando fatos que favoreceram a construção do processo de avaliação de curso de graduação atualmente observado.

Entende-se que estudar a história no que diz respeito à avaliação da Educação Superior Brasileira é fator preponderante, para se apreender os modelos vigentes e assim propor mudanças nestes mecanismos tão presentes no cotidiano das IES e dos seus cursos. Assim, apresenta-se na seção II os resultados obtidos por meio da pesquisa documental realizada.

Já a **Seção IV** objetiva discutir características da Educação Superior no Brasil, pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados. Nesta seção são identificados dentre outros, aspectos que influenciaram a expansão quantitativa da Educação Superior Brasileira, tomando como referência o período compreendido entre 1996, ano de promulgação da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e 2016, ano referente ao último Censo da Educação Superior divulgado, até o momento. Esta análise foi pautada na abordagem de aspectos quantitativos, sempre os correlacionando aos processos de avaliação externa de curso. Deve-se destacar que as variáveis aqui analisadas, têm relação com os processos avaliativos estudados, por meio desta pesquisa.

A **Seção V** objetiva decompor instrumentos considerados nos processos de avaliação da Educação Superior desenvolvidos no Brasil e em Portugal, além de apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada em Universidades Portuguesas.

Por entender que os modelos e instrumentos de avaliação carregam em si, a essência do processo, a Seção IV apresenta fatos que foram basilares para a



elaboração das propostas de alteração junto ao modelo de avaliação de cursos de graduação, em atendimento ao objetivo geral deste estudo.

**A Seção VI** tem como objetivo apresentar propostas, que visam contribuir com o modelo de avaliação vigente, conforme objetivo geral deste estudo. Para tanto, foram utilizados importantes aspectos apresentados nas seções anteriores, e incorporados outros que se fizeram necessários. Ressalta-se que a última seção, apresenta além de propostas de alteração, o código de programação elaborado e executável por meio do software Scilab<sup>5</sup>, que tem como finalidade gerar o relatório final das avaliações de cursos realizadas.

Por fim, o terceiro corpo – o pós-textual ou referencial apresenta-se as referências bibliográficas e os apêndices, que foram construídos/utilizados no âmbito deste estudo.

---

<sup>5</sup> O Scilab é um software científico para computação numérica, que fornece um poderoso ambiente computacional aberto para aplicações científicas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o percurso metodológico articulado no decorrer deste estudo. Para isso, subdividiu-se a configuração da pesquisa em torno de cinco fases distintas, mas complementares na efetivação do trabalho:

- Fase I – Assinalou-se indícios históricos e legais relativos a avaliação da Educação Superior no Brasil, evidenciando fatos que favoreceram a construção do modelo avaliativo atualmente observado, por meio de pesquisa documental.
- Fase II – Análise exploratória de dados, realizada com o intuito de discutir as características da Educação Superior no Brasil, pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados.
- Fase III – Decomposição de instrumentos de avaliação considerados no processo de avaliação da Educação Superior desenvolvido no Brasil, por meio da análise de conteúdo.
- Fase IV – Pesquisa de campo realizada nas Universidades de Aveiro, Porto e Coimbra, em Portugal, com o objetivo de verificar os mecanismos de avaliação, desenvolvidos junto aos cursos ofertados.
- Fase V – Elaboração de um conjunto de propostas de alteração junto ao modelo de avaliação de cursos de graduação vigente no Brasil, de modo que este favoreça a integração de instrumentos, de espaços e momentos. Não visando, apenas, os processos regulatórios, mas, também, a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ofertada.

Na contextualização teórica das opções metodológicas específicas de cada fase constitutiva deste estudo, como evidenciado a seguir, buscou-se obter dados que foram objetos de análise e de reflexão permanente. Procurou-se extrair informações que favorecessem a abertura de novos campos de reflexão em torno da temática abordada e do objeto investigado.

Deste modo, a seguir apresenta-se e justifica-se as escolhas metodológicas e epistemológicas que se configuraram mais adequadas a natureza da pesquisa e o

modo como foram conduzidas na articulação dos trabalhos de investigação. Assim, evidenciar-se-á as escolhas metodológicas quanto aos objetivos e os propósitos gerais da pesquisa; quanto à abordagem e o procedimento de coleta dos dados e quanto aos métodos de procedimento e os tipos de pesquisa utilizados no desenvolvimento das diferentes fases.

## 2.1 DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Ao classificar esta pesquisa, considerando seus objetivos, vale ressaltar Gil (2007) quando explica que com base nos objetivos, é possível classificar as investigações científicas em três grupos: exploratória, descritiva e explicativa. Assim, caracteriza-se tal pesquisa como exploratória, pois se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê dos fatos por meio dos resultados oferecidos.

Na concepção metodológica deste estudo, especificamente no que se refere ao método de abordagem do objeto pesquisado, esta tese se configura pela escolha do método qualitativo. Deste modo, não se centra em representatividades numéricas, mas sim no aprofundamento da compreensão do que se estuda e da análise do que se obtém como resultado. Sobre isso, Minayo (2001) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha de se enveredar por uma opção metodológica como a qualitativa, neste estudo, justifica-se pelo interesse na realização de análises mais profundas que ultrapassem o limite da superficialidade e que possibilitem uma compreensão mais completa dos fatos e variáveis que tangenciam o objeto aqui investigado. A partir de uma perspectiva mais abrangente, com possibilidades explicativas e interpretativas, a fim de encontrar respostas coerentes e ajustadas a problemática apresentada.

Gamboa (2012, p. 44), coopera neste âmbito, afirmando que “A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, faz-se necessário resgatar a análise

qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística”.

Desta forma, a conjugação e articulação de diferentes procedimentos de coleta de dados tornou-se imperativo, afim de se obter resultados mais aprofundados, proporcionando ganhos relevantes para a complexidade das questões que envolvem a avaliação da Educação Superior e as pesquisa em Educação de modo geral.

Sobre estas escolhas, Spratt, Walker e Robison (2004) reafirmam a potencialidade dos estudos que empregam distintas opções de coleta e análises de dados a partir da ótica da pesquisa qualitativa. Uma vez que utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporciona também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem.

Admite-se por tanto, que para a concretização deste estudo foi necessário recorrer a diferentes métodos, visando à consecução das finalidades e objetivos definidos.

## 2.2 DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A articulação da pesquisa qualitativa em que se engendra esta tese, caracteriza-se especialmente pela flexibilidade das técnicas utilizadas na coleta de dados. Com isso, foi possível a obtenção de dados mais relevantes e legítimos, que foram tratados indutivamente, de forma a revelar resultados pertinentes ao que se propôs nos objetivos e ao longo do estudo.

Segundo Gamboa (2015, p. 26): “Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados.” Assim, a seguir discute-se os diferentes procedimento de coleta de dados utilizados na investigação e na obtenção de informações.

### 2.2.1 Pesquisa Documental

Este estudo teve como ponto de partida a pesquisa documental, realizada com os seguinte objetivos: Assinalar indícios históricos e legais relativos a avaliação

da Educação Superior no Brasil, evidenciando fatos que favoreceram a construção do modelo avaliativo atualmente observado. E decompor instrumentos de avaliação considerados no processo avaliativo da Educação Superior Brasileira, no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017.

Conforme esclarece, Fonseca, (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Desta forma, a pesquisa documental aqui realizada, foi pautada em documentos legais relacionados a Educação Superior Brasileira, como decretos, leis e portarias, e também em instrumentos de avaliação adotados nos processos de avaliação externa de curso de graduação no Brasil.

A pesquisa efetivada por meio de tais documentos contribuiu para a melhor compreensão do objeto de estudo e favoreceu o entendimento de particularidades relacionadas a problemática. Salienta-se que, o valor do uso de documentos em pesquisas, se deve a quantidade de informações que deles se pode extrair.

Para tanto, documentos foram identificados, decompostos e estudados, Appolinário (2009: p. 67), define documentos como sendo: “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”. A pesquisa documental aqui ressaltada, muito contribuiu com o desenvolvimento deste estudo, uma vez que de acordo com Gamboa (2012, p. 167) “Os fenômenos educativos por sua natureza social se tornam também históricos, e, nesse sentido, é que se supõe que toda investigação em educação trabalhe necessariamente com a historicidade”.

Enfatiza-se que, as etapas de identificação, decomposição e análise dos documentos favoreceu a produção e a (re) elaboração de conhecimentos, criando novas formas de se perceber e compreender o objeto estudado. Contudo, May (2004) afirma que os documentos não existem isoladamente, precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Destarte, esta pesquisa considerou caracterizações, definições, aspectos legais e conjecturas educacionais como base teórica para a análise proposta.

De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa documental, exige do pesquisador uma análise criteriosa, em geral baseada em conteúdo, visto que os documentos ainda não passaram por nenhum tratamento científico. De acordo com Apolinário (2009, p. 27), pode-se entender como sendo análise de conteúdo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...]. Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica.

Conseqüentemente, a análise de conteúdo foi o mecanismo utilizado para interpretar os documentos analisados. De acordo com Bardin (2009, p. 121), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: “1. A pré análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”.

Assim caracterizando cada um destes polos, a partir deste estudo tem-se:

1. Pré análise: momento em que foram identificados os documentos legais bem como os instrumentos de avaliação, este processo além de considerar previamente o tema abordado em cada um dos documentos, teve também como base os seguintes critérios:
  - i. Os documentos históricos e legais aqui considerados tiveram como marco temporal inicial o ano de 1889, uma vez que, o Brasil, não possuiu Universidades durante o período colonial, existiam inicialmente, escolas autônomas. Assim, foram selecionados documentos que estavam relacionados a regulação da Educação Superior, considerando as reformas educacionais de cada época.
  - ii. Já para os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação - Brasileiros, o intervalo de tempo considerado, iniciou-se em 2007. Ano, que no Brasil, foi publicada a primeira versão da Portaria Normativa nº 40, revogada recentemente pela Portaria nº 22, de 21 de dezembro de 2017. Esta portaria instituiu o sistema e-MEC, resolvendo que a tramitação dos processos regulatórios de IES e cursos de graduação passariam a ser feita exclusivamente em meio

eletrônico. Assim, no Brasil, os instrumentos, que subsidiam os processos de avaliação externa, e cuja tramitação se dá tão somente pelo sistema e-MEC, condição mantida até os dias atuais, surgiram a partir de então.

2. Exploração do material: por conseguinte, foi empregado o *Web Qualitative Data Analysis*), *WebQDA*<sup>6</sup> (um *software* de análise de dados qualitativos. Explica-se que, a utilização do *WebQDA*, deve-se ao fato de que indagar é tarefa basilar para fazer ciência e que o pesquisador precisa desenvolver o pensamento crítico por intermédio de questionamentos nas várias fases da pesquisa. Isso posto, argumenta-se que estes questionamentos são mais eficientes quando sustentados por artefatos tecnológicos, como as existentes no *WebQDA*.
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: os resultados obtidos foram organizados e tratados, a saber:
  - i. Os indícios históricos foram sistematizados e correlacionados com documentos atuais, considerando temas, tópicos e ou expressões. Assim, pode-se inferir e interpretar até que ponto o modelo avaliativo e regulatório Brasileiro sofreu influência do passado.
  - ii. Quanto aos instrumentos de avaliação externa de cursos, estes foram decompostos em função dos seus insumos, critérios de análise, suas dimensões e requisitos legais, o que favoreceu a interpretação dos textos, bem como a identificação das palavras que apareciam com maior frequência. Desta forma foi possível perceber a evolução dos instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação considerados no Brasil no período compreendido entre os anos de 2007 a 2017.

Destaca-se que o *WebQDA* é um *software* capaz de auxiliar pesquisadores desde a fase da coleta de dados, até a fase de redação das considerações finais.

---

<sup>6</sup> [www.webqda.com](http://www.webqda.com)

Por meio da sua utilização o pesquisador pode editar, visualizar, interligar e organizar documentos e informações.

Com o intuito de melhor descrever o software, considerado nesta pesquisa, informa-se que o *WebQDA* está organizado em três áreas fundamentais, a saber: Fontes – ambiente onde o pesquisador coloca os dados que possui, seja texto, imagem, vídeo ou áudio. Codificações – o pesquisador indicar as dimensões ou as categorias sejam elas interpretativas ou descritivas. E, Questionamentos – área composta por ferramentas que auxiliam na busca de respostas relativas às perguntas que o pesquisador formula ao conjunto de dados codificados.

Chizzotti, (2006), comenta que um texto contém sentidos e significados, que podem ser apreendidos pelo leitor que interpreta a mensagem nele contida por meio de técnicas metódicas. Logo, a mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas no texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem, que poderão favorecer o entendimento dos fatos a partir do contexto em que estão postos.

Ludke e André (1986) ponderam que existem dois tipos de unidade de análise: a unidade de registro e a unidade de contexto, ambas utilizadas neste estudo.

Na unidade de análise foram selecionados segmentos específicos do conteúdo, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma determinada palavra, um tópico, um tema ou uma expressão. No entanto, em função dos objetivos, explorou-se também o contexto, além da citada frequência. Assim, o método de codificação escolhido respeitou a natureza do problema, do arcabouço teórico e das questões específicas.

### 2.2.2 Análise Exploratória de Dados

Em continuidade a este percurso metodológico ressalta-se que, também foram analisados, dados disponibilizados por meio do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Com o intuito de discutir características da Educação Superior no Brasil, pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados.



A análise exploratória de dados fornece um extenso repertório de métodos para um estudo detalhado dos dados. Nessa abordagem, a finalidade foi obter a maior quantidade possível de informação, de modo a perceber características que a Educação Superior Brasileira assumiu nos últimos vinte anos, um vez que, esta é avaliada cotidianamente.

Para proceder a tal análise, tomou-se como referência o período compreendido entre 1996, ano de promulgação da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 2016, ano referente ao último Censo da Educação Superior até então divulgado, além de dados referentes ao Enade<sup>7</sup>, ponderando os últimos ciclos avaliativos, ou seja, de 2004, primeiro ano em que se realizou o referido exame até 2015, fechando assim os últimos quatro ciclos avaliativos. [(2004, 2005, 2006); (2007, 2008, 2009); (2010, 2011, 2012); (2013, 2014, 2015)].

Entende-se que a LDB, é um marco regulatório importante para o estudo em questão, pois em seu Art. 9º, inciso IX já sinalizava como incumbência da União os processos de autorização, reconhecimento, supervisão e avaliação de cursos.

Quanto ao Censo da Educação Superior, fonte geradora do banco de dados utilizado para se efetivar análises consideradas nesta pesquisa, este é realizado anualmente pelo Inep. Feito por meio de coleta de dados e tem como referência as diretrizes gerais previstas no Decreto nº 6425 de 4 de abril de 2008, contendo como objetivo oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor.

O citado Censo reúne informações sobre as IES, seus cursos de graduação presencial ou a distância, vagas oferecidas, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. A análise, dos dados disponibilizados por meio do Censo da Educação Superior, colaborou para um despertar do pensamento crítico sobre a realidade da Educação Superior Brasileira, cotidianamente avaliada. E foi pautada na abordagem de aspectos quantitativos ao tempo em que se ponderou sobre fatores determinantes, por meio da análise qualitativa.

Neste exercício de análise foram consideradas seis variáveis quantitativas, tanto discretas como contínuas, relacionadas à Educação Superior Brasileira, a saber:

---

<sup>7</sup> O Enade é realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso.

- Expansão da oferta e privatização.
- Ampliação do acesso à Educação Superior.
- Diversificação de cursos autorizados e ofertados.
- Ociosidade de vagas.
- Corrida por titulação.
- Desempenho discente no Enade.

Estas variáveis foram tratadas à luz das técnicas da estatística descritiva e inferencial e estão dispostas na seção III deste estudo. Conforme aponta Gamboa (2012, p. 191): “A formalização numérica das informações e dos dados adquiridos por meio de “técnicas objetivas”, previamente provadas ou testadas, permite um maior controle sobre o objeto”.

As técnicas, que sustentaram a análise das variáveis quantitativas citadas anteriormente foram executadas por meio do software IBM® SPSS®, que permite a realização de análises estatísticas avançadas, propiciando a identificação de padrões e tendências. As análises desenvolvidas atribuíram a esta pesquisa um enfoque empírico-analítico. Conforme aponta Gamboa (2012, p. 191):

As pesquisas classificadas como empírico-analíticas, utilizam técnicas quantitativas e análises estatísticas para a coleta e o tratamento dos dados, têm como critério de cientificidade e racionalidade técnico-instrumental. [...] A formalização numérica das informações e dos dados adquiridos por meio de “técnicas objetivas”, previamente provadas ou testadas, permite um maior controle sobre o objeto.

Para se elucidar a problemática deste estudo, o maior controle do objeto foi fundamental, uma vez que este representa a essência do problema. Assim, buscou-se uma interpretação coerente, levando em consideração os objetivos e os pressupostos.

### 2.2.3 Pesquisa de Campo

Após a aplicação dos procedimentos de coletas de dados até aqui descritos: a pesquisa documental, bem como a análise exploratória de dados, partiu-se para a realização da pesquisa de campo, com o intuito de observar, coletar, analisar e interpretar fatos, capazes de favorecer o atendimento do objetivo geral deste estudo.

Pois, conforme aponta José Filho (2006, p.64): “[...] o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos críticos.” A tentativa de conhecer qualquer fato constituinte dessa realidade busca uma justaposição, visto sua complexidade e dinâmica.

A partir desta perspectiva, Gonçalves (2001, p.67), afirma que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso o pesquisador precisa ir ao espaço onde ocorre o fenômeno, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

Na busca pela identificação do campo a ser pesquisado, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual identificou-se que se deveria realizar a citada pesquisa Portugal, mais precisamente nas Universidades de Aveiro, Porto e Coimbra, e assim foi feito. A pesquisadora passou quatro meses, de julho a outubro de 2017 visitando as aludidas instituições, coletando dados e informações junto aos processos de avaliação de cursos.

A escolha do país de destino, Portugal, se deu pois este possui um sistema de avaliação da Educação Superior similar ao Brasileiro. Os sistemas de avaliação de ambos os países perseguem o mesmo objetivo: a garantia da melhoria da qualidade e a prestação de contas (accountability), por meio de instrumentos de caráter complementares e equivalentes.

Já a escolha das Universidades de Aveiro, Porto e Coimbra, se deu em função dos resultados positivos que estas têm obtido, em seus processos de avaliação nos últimos anos, conforme descrito a seguir.

A Universidade de Aveiro, instituída em 1973, é a mais jovem das três, mas já figura entre as melhores universidades do mundo, no World University Rankings (CWUR<sup>8</sup>) de 2017. A qualidade da educação e da formação que é dada aos estudantes, o prestígio dos membros das faculdades e a qualidade e impacto da sua

---

<sup>8</sup> O Centro de Rankings Universitários Mundiais (CWUR) publica os únicos rankings globais que avaliam a qualidade da educação, o emprego de ex-alunos, a qualidade da pesquisa e a inovação, sem depender de pesquisas e submissões de dados da universidade. Além de fornecer classificações universitárias globais autorizadas conhecidas por objetividade, transparência e consistência, a CWUR fornece serviços de consultoria a governos e instituições educacionais que aspiram a alcançar padrões de classe mundial.

pesquisa são alguns dos seus pontos fortes, que a colocam entre as 600 mais importantes e prestigiadas IES do mundo.

Fundada em 1911, a Universidade do Porto é uma instituição de ensino e investigação científica de referência em Portugal, figurando entre as 150 melhores universidades europeias nos mais importantes rankings internacionais. Atualmente, a Universidade do Porto é a mais internacional das universidades portuguesas, fruto de uma estratégia que contempla laços de cooperação com centenas de IES dos quatro cantos do planeta. A ambição passa por afirmar a instituição entre as 100 melhores universidades do mundo até 2020.

Já a Universidade de Coimbra, desde 2016, por meio do QS World University Rankings by subject<sup>9</sup>, voltou a estar entre a elite mundial das IES. Foi considerada a melhor universidade portuguesa nas áreas de *Biological Sciences; Mathematics e Law*.

Logo, a pesquisa de campo realizada junto as estas três renomadas universidades, possibilitou a identificação de alguns fatos que contribuíram para que atingissem, nos últimos três anos, os patamares de qualidade evidenciados anteriormente.

Buscou-se assim, conhecer as práticas de avaliação da Educação Superior em Portugal, entende-se como relevante, compreender as diferenças existentes entre as opiniões e realidades. O que favoreceu não só a descrição dos fatos, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

#### 2.2.4 Pesquisa Bibliográfica

A citada pesquisa bibliográfica, foi realizada com o intuito de identificar modelos/processos de avaliação da Educação Superior semelhantes ao Brasileiro, e que pudessem servir de inspiração para a elaboração de propostas conforme

---

<sup>9</sup> O QS World University Rankings by Subject classifica as universidades do mundo em áreas individuais. Os rankings visam ajudar os potenciais estudantes a identificar as principais escolas do mundo no campo escolhido, com a lista de assuntos entendidos a cada ano em resposta para uma maior demanda por comparações de nível de assunto.

objetivo geral deste estudo. E esta se efetivou por meio da revisão de artigos publicados. De acordo com Fonseca, (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Os critérios adotados para a seleção dos artigos foram os seguintes: Artigos que descrevessem métodos, modelos ou estruturas de avaliação da Educação Superior, publicados em língua inglesa, entre janeiro de 2007 a janeiro de 2017.

Já os critérios adotados para a exclusão dos artigos foram: Artigos que não consideravam métodos, modelos ou estruturas de avaliação da Educação Superior, que não apresentavam de forma clara e completa a metodologia utilizada.

A busca ocorreu com base nas seguintes questões norteadoras: Quais são os modelos/processos de avaliação utilizados para verificar a qualidade da Educação Superior? Como são os instrumentos considerados nestes processos de avaliação? Qual é a relevância de tais mecanismos para o aprimoramento da qualidade da Educação Superior?

Para tanto, utilizou-se uma lista de palavras-chave, a saber: *internal evaluation, higher education, perceptions, opinion, quality evaluation, college, university, post secondary, course evaluation, students perception, instruments, tools*. E como estratégia de pesquisa, para combinação das palavras chave foram utilizados "AND" e "OR".

A estratégia de busca utilizada foi como segue: ("*internal evaluation*") AND ("*higher education OR college OR university OR post secondary OR postsecondary*") AND ("*perceptions OR opinion*") AND ("*quality evaluation*") AND ("*higher education*") AND ("*instruments OR tools*").

A pesquisa em questão respeitou a temporalidade definida no intervalo de tempo compreendido entre janeiro de 2007 a janeiro de 2017. Os artigos foram selecionados inicialmente por meio da leitura de títulos, resumos e metodologia. Uma vez atendidas as questões de pesquisa, e os critérios estabelecidos, os artigos relevantes foram selecionados e procedeu-se a leitura dos mesmos.

A pesquisa identificou 1244 papéis, após a primeira triagem, excluiu-se 720 artigos, ficando 524, e destes foram selecionados 112, e finalmente chegou-se aos 41 artigos, que foram lidos na íntegra.

O processo de exclusão iniciou-se por meio da retirada da base de análise de artigos duplicados. Em seguida foi observado se aqueles selecionados apresentavam em seus títulos e resumos indícios referentes as questões norteadoras, assim aqueles que não estavam relacionados essencialmente com a avaliação da Educação Superior, foram excluídos. Um terceiro processo de filtragem se deu por meio da identificação do percurso metodológico, aqueles artigos que não apresentavam de forma clara a metodologia adotada também foram excluídos.

De 112 artigos que estavam prontos para revisão de texto completo, 71 ainda foram excluídos porque não dispunha de informações suficientes sobre modelos e métodos de avaliação da Educação Superior, ou trataram da avaliação de forma generalizada.

## 2.3 DOS PRODUTOS GERADOS

É válido destacar, que o estudo realizado, e aqui apresentado, possibilitou a criação de dois importantes produtos, para a verificação prática das alterações propostas junto aos processos de avaliação de cursos de graduação. E assim, a seguir serão descritas as etapas e ferramentas utilizadas para a geração de tais produtos.

### 2.3.1 Código de Programação para Geração do Relatório de Avaliação

Cita-se ainda neste percurso metodológico, a criação de um código de programação, executável por meio do software Scilab, para geração do relatório final da avaliação externa de cursos de graduação, conforme previsto nos objetivos específicos.

O Scilab é um software científico para computação numérica que fornece um ambiente computacional aberto para aplicações científicas. Foi desenvolvido em 1990 pelos pesquisadores do INRIA (*Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique*) e do ENPC (*École Nationale des Ponts et Chaussées*).

Distribuído gratuitamente via Internet desde 1994, o Scilab é atualmente usado em diversos ambientes industriais e educacionais. Se configura como uma linguagem de programação de alto nível, orientada à análise numérica. A linguagem provê um ambiente para interpretação, com diversas ferramentas numéricas. Algoritmos complexos podem ser criados em poucas linhas de código, em comparação com outras linguagens como C, Fortran, ou C++.

O software aqui citado inclui centenas de funções matemáticas com a possibilidade de adicionar interativamente programas de várias linguagens (FORTRAN, C, C++, Java). Possui sofisticadas estruturas de dados, incluindo listas, polinômios, sistemas lineares), um interpretador de linguagem de programação de alto nível. O usuário pode definir novos tipos de informação e operações sobre esses tipos.

Assim, por meio do software descrito anteriormente, elaborou-se um código de programação, capaz de gerar o relatório final da avaliação realizada. Este, além de apresentar os resultados e justificativas de cada conceito atribuído a cada insumo e dimensão avaliada, apresenta também gráficos (Apêndice II) construídos a partir de comparações estabelecidas entre os conceitos obtidos por cursos da mesma natureza do avaliado. Tudo isso, apreciando o município, o estado da Federação e a região geográfica, em função de outros processos avaliativos realizados neste âmbito. Assim, entende-se que o relatório de avaliação de cursos de graduação se torna mais gerencial, possibilitando a definição metas a serem alcançadas.

### 2.3.2 G Suite For Education – Como Ferramenta para Realização de Avaliações Online

O Google for Education é uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet. Essa plataforma engloba diversas ferramentas educacionais gratuitas tanto para escolas como universidades.

E foi adotada neste estudo, em função dos seguintes aspectos:

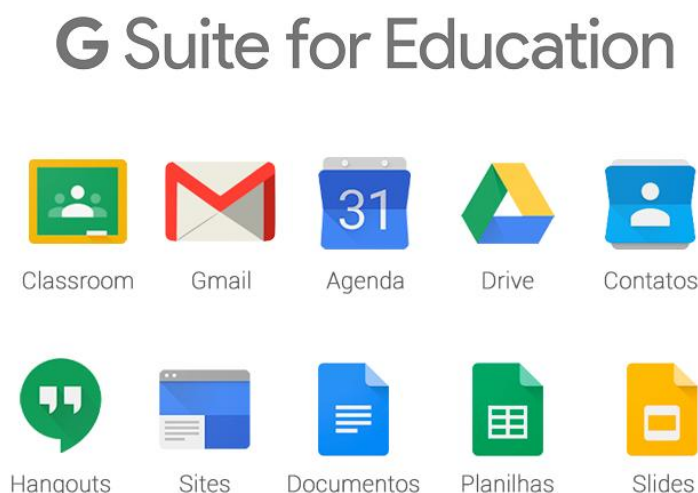
1. Total disponibilidade de acesso: A maior e principal vantagem do Google for Education é a sua disponibilidade. Todo conteúdo inserido na plataforma pode ser acessado a qualquer momento, do local onde estiver, a partir de

- qualquer dispositivo, uma vez que 100% do material fica salvo automaticamente em nuvem.
2. Armazenamento ilimitado: A plataforma conta com armazenamento ilimitado de dados em seus servidores em nuvem. De forma gratuita são disponibilizados 10 GB, que aumentam gradativamente conforme a utilização pelo usuário. Com o Google for Education e o armazenamento em nuvem, eliminam-se os custos com servidores próprios para armazenamento de dados, de arquivos físicos e, sobretudo, gastos com papéis, o que ainda contribui para o meio ambiente.
  3. Permite maior interação: Desenvolvido justamente com esse fim, os aplicativos da Google possibilitam uma maior interação. Isso é possível porque alguns aplicativos foram criados exatamente para serem usados de forma mais participativa e colaborativa, pois possibilitam alterações e edições em tempo real, propiciando a realização de tarefas e afazeres de modo compartilhado.
  4. Maior feedback: Além de ferramentas que possibilitam o contato imediato online entre as partes, para retirada de dúvidas, por exemplo, como fóruns de discussões, elas também permitem um feedback mais rápido por parte dos usuários.
  5. Total segurança e privacidade: Além de todas as vantagens que foram citadas, o Google for Education preza pela segurança dos dados inseridos em sua plataforma e pela privacidade de seus usuários.

Ciente de todos os pontos positivos citados e de que a *G Suite for Education* consiste num pacote de ferramentas do Google que contém o Classroom, Gmail, Agenda, Drive, Contatos, Hangouts, Sites, Documentos, Planilhas, Slides, conforme ilustrado na Figura 1, e que tem sido utilizada no processo de ensino/aprendizagem, ampliou-se neste estudo a sua utilização, e por meio dela criou-se ambientes para a realização de avaliações *online*, de cursos de graduação. Dentro desta perspectiva, espera-se que as tais avaliações, favoreçam procedimentos de monitoramento e (re)avaliação, por meio de recursos tecnológicos.



**Figura 1:** G Suite for Education num pacote de ferramentas do Google.



Fonte: Plataforma G Suite for Education.

Neste estudo, espera-se que as avaliações *online*, favoreçam procedimentos de monitoramentos e de (re)avaliações. Acredita-se que ferramentas com esse caráter, poderão ser utilizadas tanto pelos órgãos reguladores, visando monitorar e (re)avaliar cursos que estejam cumprindo termos de compromisso, ou então para aqueles cursos que tendo obtido conceito Enade insatisfatório por duas vezes consecutivas estão sendo acompanhados, com o intuito de se verificar as ações que estão sendo postas em prática para possíveis correções de rumos. Como pelas IES, que poderão por meio de tais ferramentas simular avaliações baseadas em parâmetros de qualidade externos (nacionais ou internacionais), e também internos, para constante acompanhamento os cursos ofertados.

As avaliações *online*, constituem-se também, em uma ferramenta por meio da qual as IES poderão divulgar ações exitosas e/ou práticas inovadoras e criativas, logo poderá contribuir com a disseminação de boas práticas. Acredita-se que as avaliações *online*, sejam um bom exercício para aquelas IES que querem investir em qualidade de forma sistemática. São inclusive uma relevante fonte de dados que poderão ser incorporados nos SIGQ.

Entende-se que para a realização de simulações por meio das avaliações *online* de cursos de graduação, conforme citado anteriormente, utilizando as ferramentas apresentadas na Figura 1, deve-se adotar os seguintes encaminhamentos:

1. Divulgar o projeto junto à comunidade acadêmica, e realizar a abertura de inscrições para docentes que tenham interesse em atuar como avaliadores.

Percebe-se como relevante a participação docente em avaliações de cursos, desde que estes estejam devidamente capacitados para assim atuarem. Pois desta forma, se tornarão profissionais cientes dos aspectos sob os quais os cursos que atuam são avaliados, o que poderá inclusive impactar positivamente na prática docente.

2. Finalizadas as inscrições, deve-se tornar pública a relação de professores avaliadores inscritos.
3. E então, todos os envolvidos, coordenadores de cursos, professores e avaliadores, deverão ativar suas contas Google (gmail).
4. Na sequência todos profissionais envolvidos deverão ser capacitados a luz dos instrumentos e procedimentos necessários para a realização das avaliações online.
5. E por fim, estando toda a comunidade acadêmica ciente do processo, todos os envolvidos devidamente capacitados, tanto na plataforma *G suite for Education* como nos instrumentos de avaliação, pode-se iniciar as avaliações online.

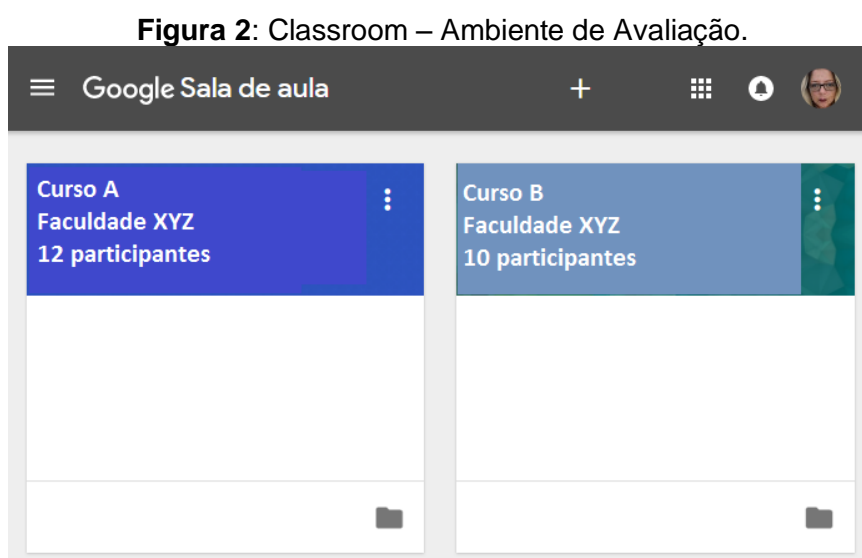
A partir da definição de quais cursos passarão por avaliações online, deve-se colocar em prática os procedimentos necessários. Os primeiros passos, objetivaram criar os ambientes de avaliação. Para tanto utilizou-se a ferramenta *classroom* disponível na plataforma *G Suite for Education*. Adaptando o conceito de sala de aula, para o de ambientes de avaliação. Vale destacar que por meio da citada ferramenta, é possível o docente cadastrar suas turmas de alunos e disponibilizar tarefas, avisos, vídeos, fotos e demais arquivos.

Este mecanismo foi adaptado para se criar os ambientes de avaliação. Então ao invés de cadastrar turmas de alunos, cadastrou-se cursos em avaliação, e a estes pode-se vincular os diferentes atores envolvidos em uma avaliação de curso de graduação, como o coordenador e demais profissionais por ele indicados, formando a equipe responsável pelo preenchimento de formulários e inserção de todas as informações e documentos referentes ao curso a ser avaliado.

Vale destacar que no ambiente de avaliação, disponibiliza-se para preenchimento dois formulários. O primeiro referente a síntese do projeto pedagógico do curso, e o segundo retrata exatamente o instrumento de avaliação, por meio do qual devem ser inseridas as informações alusivas ao curso no que diz

respeito ao atendimento de cada insumo avaliado (ambos os formulários estão disponíveis nos Apêndices XIV e XV, respectivamente). Além destes documentos, a equipe responsável pelo curso poderá anexar ao ambiente de avaliação fotos, vídeos, depoimentos de alunos e de professores, enfim evidências que possibilitem a realização de uma avaliação *online*.

Assim, criou-se por meio do *Classroom*, para exemplificar, dois ambientes, um para uma possível avaliação *online* aplicada ao Curso A e outro para o curso B, conforme Figura 2.



Fonte: Plataforma G Suite for Education.

É também por meio do *classroom*, que se realiza toda a gestão do processo de avaliação *online*. Desde o acompanhamento do preenchimento dos formulários (quantos indicadores já foram preenchidos, quantos dias faltam para o envio da documentação, quantos dias de atraso, etc.), passando pelo compartilhamento dos formulários entre os atores envolvidos no processo, inserção de arquivos de texto, de áudio e/ou de vídeo, envio do formulário e demais arquivos para os avaliadores, recebimento do relatório/resultado da avaliação realizada, postagem de planos de ação, de relatórios parciais e finais.

Vale destacar que todos os formulários deverão ser preenchidos de forma compartilhada, envolvendo toda a equipe responsável pelo curso a ser avaliado, a saber: coordenação de curso, assessoria pedagógica, responsável pela biblioteca, pelos laboratórios, pela infraestrutura, pela CPA, etc. Todos deverão estar inseridos

no ambiente de avaliação (*classroom*) e terão acesso aos formulários e demais documentos. Acredita-se que este fato agregará valor as informações inseridas e possibilitará desde o início o desenvolvimento de avaliações formativas, em função da troca de experiências e de saberes.

Finalizados os preenchimentos de formulários e a inserção de demais arquivos, pode-se designar a comissão de avaliadores, composta por dois profissionais, que tenham formação no curso a ser avaliado ou em áreas afins. A partir da comissão de avaliação designada, esta deve elaborar, por meio da ferramenta intitulada "Agenda" presente na plataforma *G Suite for Education*, um cronograma de trabalho. A sugestão das atividades a serem relacionadas em uma avaliação *online*, está disponível no Apêndice XI. Vale destacar, que todas as reuniões previstas na agenda, devem ser realizadas por vídeo conferência, e devem envolver o Coordenador do Curso, os Docentes, o responsável pela CPA, além do responsável pela Biblioteca, pelos Laboratórios, pela Ouvidoria e pelo Departamento Acadêmico.

Efetivados os passos até aqui previstos, os professores avaliadores assumirão sua função. Assim, estes terão acesso, também por meio do *classroom*, a todas as informações cadastradas e documentos postados, e poderão realizar a avaliação *online*.

Os avaliadores, além de realizarem a avaliação considerando toda a documentação e informação disponibilizada, também poderá utilizar a ferramenta do *hangout*, e assim, realizar as reuniões por vídeo conferência conforme previsto na agenda, Apêndice XI.

Assim, os avaliadores realizarão a avaliação, preencherão formulários (Apêndices XII e XIII), atribuirão conceitos e emitirão o relatório contendo o resultado da avaliação, que será gerado, também por meio da plataforma *G suite for Education*.

Após a liberação do relatório, este será disponibilizado, também por meio do *classroom* ao coordenador do curso avaliado, bem como a toda equipe por ele designada e que participou do processo de avaliação. A partir do resultado, deverá ser gerado plano de ação, e sua execução, acompanhada pela CPA.

Respeitadas as especificidades do estudo aqui retratado, finalizadas as análises consideradas, e efetivada as propostas de avaliação, espera-se cumprir os objetivos apresentados e assim produzir conhecimento.



### 3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.

Esta seção tem como objetivo assinalar aspectos históricos e legais no que tange a Educação Superior no Brasil e a sua regulação, evidenciando fatos que favoreceram a construção do modelo de avaliação externa, de cursos de graduação, atualmente observado. Como afirma Tognarelli (2012, p. 33).

Suscitar reflexões sobre o sistema educacional Brasileiro, priorizando o ensino superior, a área da avaliação e as concepções de qualidade, exige entender o plano de fundo político em que foram construídos e que determinaram o estado em que hoje se apresentam. Revisitar o passado desse contexto específico nos permite compreender mais apropriadamente as consequências que se refletem em seu presente.

Estudar essa história foi necessário, para melhor se apreender o modelo vigente e assim propor mudanças ao mecanismo da avaliação tão presente no cotidiano das IES e dos seus cursos.

#### 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.

Os aspectos históricos e legais aqui considerados têm como marco temporal inicial o ano de 1889. Uma vez que, o Brasil, não possuiu Universidades durante o período colonial, existiam inicialmente, escolas autônomas. Segundo Teixeira (1969), o sistema se expandiu muito lentamente e ao se proclamar a República, em 1889, não havia mais que 24 dessas escolas. Os relatos históricos evidenciam que com a Proclamação da República (1889) e a nova Constituição descentralizou-se a Educação Superior, permitindo a criação de novas instituições, tanto a partir da iniciativa pública como privada.

Apesar da criação das citadas escolas, conforme se observa ao estudar a história aqui considerada, é importante registrar que não se verificou outra preocupação que não fosse a de formar profissionais necessários ao aparelhamento do Estado, como advogados, engenheiros e médicos. Concepção também observada nos dias atuais, uma Educação Superior que tem como foco a formação de profissionais, para atender o mercado de trabalho.

Uma característica tão presente na Educação Superior Brasileira deve ser, sim, levada em consideração nas avaliações externas de curso. Não apenas em relação a empregabilidade, mas também no que diz respeito a formação destes profissionais. Afinal espera-se que a Educação Superior ofertada seja capaz de formar profissionais aptos a atuarem em suas áreas. E caso não seja, espera-se que, de alguma forma, a avaliação externa de cursos de graduação possibilite mudanças que favoreçam a qualidade da educação ofertada e a formação de futuros profissionais.

Vale destacar que, a avaliação externa de curso não contempla, necessariamente, insumos relacionados a empregabilidade, ou mesmo tem espaço para ouvir a opinião dos empregadores. Entende-se que estes aspectos deveriam ser considerados desde a autorização de um curso.

A seguir, apresenta-se, um levantamento histórico, que teve como base as reformas educacionais sucedidas no cotidiano educacional Brasileiro.

### 3.1.1 Reformas Educacionais.

No decorrer do período, denominado pelos historiadores como Primeira República (1889 - 1930), o Governo Federal Brasileiro realizou múltiplas reformas no campo educacional. Os fatos que serão aqui apresentados possuem como eixo estruturante tais reformas, conforme apresentado a seguir:

1. Reforma Benjamin Constant (1890);
2. Reforma Epiácio Pessoa (1901);
3. Reforma Rivadávia Correa (1911);
4. Reforma Carlos Maximiliano (1915);

As informações organizadas no Quadro 1, sintetizam os aspectos históricos relacionados a este estudo considerando cada uma das reformas citadas anteriormente.

**Quadro 1 – Reformas Educacionais - Índícios Históricos - correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil.**  
(Continuação)

Reformas Educacionais	Considerações relevantes para o estudo, a partir das Reformas Educacionais estudadas	Documentos estudados, em função das Reformas Educacionais	Índícios históricos correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Reforma Benjamin Constant - 1890.</b></p>	<p>Promoveu o alargamento dos canais de acesso à Educação Superior.</p> <p>Criou condições legais para que escolas superiores mantidas por particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas faculdades federais</p>	<p>Decreto 1232-G, de 2 de janeiro de 1891.</p> <p>Decreto 1232-H, de 2 de janeiro de 1891.</p> <p>Decreto 1159, de 3 de dezembro de 1892. Neste documento já se observa claramente que desde então uma série de condições deveria ser observada junto a Educação Superior, e a cada ano um inspetor do Governo visitava a instituição para relatar as condições de funcionamento, o que poderia resultar no encerramento das atividades ou no aval para a continuidade. Muito semelhante ao modelo que se observa atualmente. Já se previa:</p> <p>Critérios para ingresso e permanência da instituição e dos cursos no sistema de ensino;</p>	<p>“Alargamento dos canais de acesso”. Fato histórico, marcante e atual na Educação Superior Brasileira.</p> <p>O Decreto 1232-G, de 1891, já previa a aprovação dos “programas de ensino das escolas federais, e das que lhes fossem equiparadas”. Neste sentido, cita-se que atualmente, as matrizes curriculares dos cursos são anexadas aos processos de avaliação externa, logo também passam por um processo de aprovação, realizado por meio dos órgãos reguladores. Ainda considerando o Decreto 1232-G, de 1891, o Conselho de Instrução Superior deveria propor ao Governo Federal “regulamentos para a inspeção de tais estabelecimentos”, atualmente estes regulamentos estão materializados nos instrumentos de avaliação, na legislação que dita regras a serem seguidas em atendimentos aos processos regulatórios, a exemplo cita-se o Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006, vigente até 15 de dezembro de 2017, revogado pelo Decreto nº 9235, de 15/12/2017, ambos que dispunham sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação.</p>



**Quadro 1 – Reformas Educacionais - Índícios Históricos - correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil (Continuação)**

Reformas Educacionais	Considerações relevantes para o estudo, a partir das Reformas Educacionais estudadas	Documentos estudados, em função das Reformas Educacionais	Índícios históricos correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930)		<p>Plano de ensino oficial, a ser observado como padrão de equiparação e reconhecimento dos cursos ofertados pela iniciativa privada aos mantidos pelo Estado;</p> <p>A designação de visitas periódicas as instituições, para coletar informações capazes de subsidiar a análise sobre a manutenção de suas atividades;</p> <p>A produção de um relatório de visita in loco como peça de instrução à decisão dos órgãos reguladores.</p>	<p>Decreto 1232-H, de 1891, aprovou o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico existentes no Brasil, e permitiu aos particulares a fundação de escolas de Direito, os diplomas por elas expedidos teriam o mesmo valor daqueles expedidos pelas duas faculdades oficiais, a de São Paulo e a de Olinda, desde que incluíssem nos currículos as mesmas disciplinas presentes no currículo dos oficiais. Atualmente os processos avaliativos, que atendem a todos os cursos, e não apenas aos cursos de Direito, não explicitam a necessidade de se incluir disciplinas nos currículos, mas exigem o atendimento ao previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Vale destacar que ambos, são fontes de consulta previstas no instrumento de avaliação de cursos de graduação. Quanto a "inspeção periódica" hoje acontecem na forma de avaliações periódicas <i>in loco</i>.</p> <p>O Decreto 1159, de 1892 já destacava a atuação da iniciativa privada bem como a necessidade de inspeções periódicas na Educação Superior, em seu Art. 310, já determinava que: "É permitido a qualquer indivíduo ou associação de particulares a fundação de cursos ou estabelecimentos, onde se ensinam as matérias que constituem o programa de qualquer curso ou estabelecimento <i>official</i> de ensino superior, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e <i>hygiene</i>".</p>
	<p>Indicou a necessidade de padronização, não respeitando a identidades das IES ou as particularidades regionais. Demonstrou o caráter centralizador, no que diz respeito as decisões relacionadas ao processo educacional, admitindo a fiscalização, pelo Governo Federal, nos estabelecimentos de ensino particulares e estaduais, para sua criação e funcionamentos</p>	<p>Lei nº 746 de 29 de dezembro de 1900.</p> <p>Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901.</p>	<p>O Art. 3º, da Lei nº 746 de 29 de dezembro de 1900, já descrevia a necessidade de se prever disposições comuns para todos os "estabelecimentos de ensino superior". Desde então, observava-se a necessidade de padronização, não respeitando a identidade das IES ou as particularidades regionais.</p> <p>O Decreto nº 3890, de 1 de janeiro de 1901, em seu Art. 1º, determinava que: As Faculdades de Direito, as de Medicina, a Escola Politécnica, a de Minas e o Ginásio Nacional fossem regidos pelo "Código dos Institutos <i>Officiaes</i>" e pelos "Regulamentos <i>Especiaes</i>" que foram expedidos por força da Lei nº 746 de 29 de dezembro de 1900, Art. 3º, revelando, indicativos de regulação da Educação Superior no Brasil.</p>

**Quadro 1 – Reformas Educacionais - Índícios Históricos - correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil (Continuação)**

Reformas Educacionais		Considerações relevantes para o estudo, a partir das Reformas Educacionais estudadas	Documentos estudados, em função das Reformas Educacionais	Índícios históricos correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930)	<b>Reforma Rivadávia Correa - 1911.</b>	Levou o liberalismo político às últimas consequências, dentro do positivismo ortodoxo, resolveu retirar do Estado a interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre.	Decreto nº 8659, de 5 de abril de 1911.	<p>O Decreto nº 8659, de 1911, ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, elaborada pelo Ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Corrêa. O referido decreto trazia em seu Art. 2º “Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo” Assim, a Reforma Rivadávia Corrêa ficou conhecida como a reforma que desoficializou o ensino Brasileiro.</p> <p>É interessante observar que, desde então, a Educação Superior Brasileira sofre com as alterações bruscas em sua legislação. Porquanto a Reforma Epiácio Pessoa, admitia a fiscalização, pelo Governo Federal, nos estabelecimentos de ensino particulares e estaduais, para sua criação e funcionamento, na sequência, a Reforma Rivadávia Corrêa, desoficializa. Mostra a história que a desoficialização gerada pela Reforma Rivadávia favoreceu a abertura de escolas de variados perfis. Surgiram escolas comprometidas em ofertar uma educação de qualidade, mas, sob a influência de um mercado favorável, apareceram também, escolas que não eram assim tão comprometidas ou sérias. Atualmente, existem processos que oficializam a educação, mas ainda se percebe a falta de compromisso com a qualidade. O que leva ao entendimento, de que por alguma razão, tais processos estão deixando a desejar.</p>

**Quadro 1** – Reformas Educacionais - Índícios Históricos - correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil

Reformas Educacionais		Considerações relevantes para o estudo, a partir das Reformas Educacionais estudadas	Documentos estudados, em função das Reformas Educacionais	Índícios históricos correlacionados com os processos de avaliação e regulação vigentes no Brasil
PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930)	<b>Reforma Carlos Maximiliano - 1915.</b>	<p>Procurou conservar das reformas anteriores o que nelas havia de progressivo.</p> <p>Preocupou com a oficialização do ensino, enfatizando a necessidade de melhorar a qualidade, muito afetada pela desastrosa e inoportuna reforma conduzida por Rivadávia Corrêa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.</li> </ul>	<p>O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo então presidente Wenceslau Braz e por Carlos Maximiliano, ministro da Justiça e Negócios Interiores, reorganizou o ensino secundário e superior na República. O referido Decreto trazia entre suas determinações aspectos representativos da fiscalização do ensino ofertado, ilustrando este fato, cita-se o seu Art. 28: “O Conselho Superior do Ensino será o órgão consultivo do Governo e o seu auxiliar <i>immediato</i> para a fiscalização dos institutos <i>officiaes</i> e dos equiparados a estes.” O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, ainda trazia em seu texto, disposições especiais, que tratavam dentre outros, de aspectos específicos relacionados às Faculdades de Direito, de Medicina, ao curso de Engenharia Civil, de Engenharia Mecânica e de Eletricidade, detalhando inclusive, as cadeiras que seriam ministradas em cada um dos cursos considerados. Nota-se que o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, trouxe de volta o caráter oficial do ensino, considerando aspectos tanto gerais como específicos, deixando evidenciado o caráter fiscalizador. Em momento algum foram tratados ou considerados aspectos relacionados à qualidade da educação ofertada ou a preocupação em avaliar os serviços prestados, muito pelo contrário previa-se punição, caso as determinações previstas não fossem atendidas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ao estudar a Primeira República, em especial as reformas educacionais, é possível verificar características presentes no modelo atual de Educação Superior Brasileiro. Um modelo essencialmente privado, baseado em faculdades isoladas, voltadas ao ensino, com pouca ou nenhuma ênfase na pesquisa ou na extensão. E que carrega em si, a preocupação com a expansão quantitativa, sem, necessariamente, apresentar garantias de qualidade. Além de um modelo de inspeção muito semelhante ao de avaliação que se tem hoje em dia, ou seja, passados 125 anos, continuam sendo adotadas as mesmas práticas de inspeção.

Ao se correlacionar as informações históricas organizadas no Quadro 1, com a atual realizada da Educação Superior Brasileira, nota-se características ainda presentes, a saber:

- Alargamento dos canais de acesso, sem a necessária preocupação com a qualidade;
- Aprovação prévia dos “programas de ensino”, sem o estabelecimento de parâmetros pré-definidos, relacionados com as necessidades do mercado de trabalho;
- Criação de “regulamentos para a inspeção” de estabelecimentos de ensino, atualmente estão materializados nos instrumentos de avaliação, favorecendo a realização de processos avaliativos pontuais e fragmentados;
- Necessidade de se estabelecer disposições comuns para todos os “estabelecimentos de ensino superior”, ou seja a busca pela padronização, não respeitando a identidade das IES ou as particularidades regionais.

Chama atenção, o fato de ainda se estar as voltas com tais questões, apesar do tempo, da história construída e das experiências vividas nessa área. Já era tempo de se perceber um modelo de avaliação que favorecesse a construção de uma cultura educacional voltada para a qualidade. Uma avaliação que fosse capaz de produzir sentido, que pudesse ser percebida como uma prática social. E que, verdadeiramente, contribuísse para a melhoria constante da qualidade, que orientasse a expansão da oferta. E, ainda, que propiciasse o aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, que promovesse o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização da sua missão, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

As fragilidades que se mantêm ao longo do tempo não param por aí, pois já no final da Primeira República (1889/1930), evidenciavam-se problemas, como a falta de estrutura universitária; revelam então a necessidade de se estabelecer políticas públicas capazes de melhor estruturar a Educação Superior no Brasil. Avalia-se tanto, nos dias atuais e, ainda assim, a realidade não mudou. Este foi o cenário educacional que Getúlio Vargas encontrou ao assumir a Presidência da República, uma vez que este fora levado ao poder em 1930.

### 3.2. A Era Vargas (1930 - 1945)

Serão discutidos, aqui, aspectos históricos e legais, que marcaram a Educação Superior durante o período denominado Era Vargas (1930-1945). Um dos primeiros atos do governo do presidente Getúlio Vargas, em 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha a sua frente Francisco Campos. Foi este homem que deu nome em 1931, a Reforma que organizou de forma efetiva o ensino secundário e superior no Brasil. Ao considerar este período histórico e correlacioná-lo com o objeto de estudo desta pesquisa, surgiu a necessidade de examinar em especial o Estatuto das Universidades.

Vale destacar, o que aponta Nunes, Fernandes e Albrechi (2016, p. 73):

Certamente podemos afirmar que entre 1879 e 1961, com a reforma na primeira LDB, mantiveram-se inalterados os critérios para ingresso e permanência das IES no sistema de ensino, salvo o acréscimo de um ou outro critério de análise e a renovação de certos procedimentos instrumentais. Neste intervalo, os processos adotados eram, basicamente, a criação de instituições e cursos e a “equiparação”, sendo esta o equivalente ao atual credenciamento da IES ou o reconhecimento do curso.

Os citados autores contribuem com a demonstração de que o modelo regulatório adotado, atualmente, carrega em si fortes características deste passado. Ainda comentam os citados autores, que “A equiparação durou até a reforma de 1931” (NUNES; FERNANDES; ALBRECHI, 2016, p. 73), momento em que foi publicado o Estatuto das Universidades.

### 3.2.1. Estatuto das Universidades (1931)

O Estatuto das Universidades pode ser considerado um marco estrutural de regulação da Educação Superior no Brasil, foi instituído na gestão do então Ministro da Educação e da Saúde Pública Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Nessa data, foram publicados mais dois decretos: o nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação e o nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Sobre tais documentos, Rothen (2006, p. 135), comenta:

[...] não há uma concepção homogênea de universidade, e de educação superior, sendo o Estatuto das universidades brasileiras, apesar das suas ambiguidades – e, quem sabe por causa delas –, representativo das concepções que permearam a discussão posterior sobre o modelo de universidade a ser, então, adotado no Brasil.

Ao observar os três Decretos citados, notam-se que são relevantes, mas, não, necessariamente, pelo que eles propunham, mas, sim, por explicitar dilemas da universidade brasileira. Rothen (2006, p. 136), aponta que tais dilemas continuam presentes até hoje, sendo eles:

- Autonomia universitária deve ser plena ou restringida pelo Estado? Qual o grau de autonomia desejável?
- Qual deve ser a prioridade do ensino realizado na universidade? A formação profissional? A formação cultural? As duas?
- Qual a flexibilidade desejável para os cursos de graduação?
- É aceitável o ensino superior fora do sistema universitário?
- Qual o melhor método de ensino? É aceitável o uso intensivo de aulas expositivas? Em que dimensão devem ser inseridas as atividades práticas?
- Como a universidade pode contribuir para a sociedade? Qual o seu papel no desenvolvimento brasileiro?
- Qual estrutura organizacional permitiria à universidade não se resumir a uma federação de faculdades isoladas?
- Como garantir a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão?

As respostas para tais dilemas são complexas, mas não deixam de estar nas entrelinhas do modelo de avaliação da Educação Superior adotado e dos dados que são apresentados na seção III deste estudo. A autonomia universitária é restringida pelo Estado, a prioridade do ensino universitário tem sido a formação profissional e este fato é histórico. A flexibilidade desejável é aquela que não impede o lucro das IES privadas que é maioria. E sim, é aceitável que o “ensino superior” ocorra fora do

sistema universitário, pois este é composto essencialmente por faculdades. O método de ensino, a proporção entre aulas expositivas ou práticas não necessariamente são motivos de preocupação.

Entende-se que os questionamentos apresentados anteriormente, devem ser considerados na análise dos processos de avaliação e, também, na elaboração da proposta de avaliação externa de cursos de graduação no Brasil, conforme objetivo geral deste estudo. Uma vez que esta deve propiciar a realização de processos avaliativos que visem à reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da Educação Superior.

### 3.3. A Universidade no Brasil (1946-1963)

Com o fim do Estado Novo<sup>10</sup>, após a deposição de Getúlio Vargas do cargo de presidente, Eurico Gaspar Dutra foi eleito, em 2 de dezembro de 1945, assumindo a presidência da república em 31 de janeiro de 1946.

Também em 1946 foi promulgada a nova Constituição, que no contexto educacional determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição evidenciou a norma de que a educação era direito de todos e que poderia ser ministrada também pela iniciativa privada, desde que respeitadas as leis vigentes, Brasil (1946, p. 55):

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

É importante ressaltar que, a Constituição de 1946, também, contribuiu no âmbito educacional, ao favorecer o processo de discussão do que se configurou como sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que foi aprovada em 1961. A LDB definiu e regularizou o sistema educacional Brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

---

<sup>10</sup> O Estado Novo foi a denominação que se deu ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945. Este período ficou marcado, no campo político, por um governo ditatorial.

A primeira LDB, Lei nº 4024 foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, revogou o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Ainda em 1961, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), esta foi a primeira universidade pública Brasileira criada de forma integrada e não por meio da aglutinação de faculdades já existentes.

Conforme mostra a história, em 1962, o Conselho Nacional de Educação instituído no Governo Vargas foi extinto, sendo substituído pelo Conselho Federal de Educação previsto na LDB/1961. Todavia, com o Golpe Militar em 1964, todo o movimento de renovação da educação foi deixado de lado.

Não se pode deixar de registrar que entre os anos de 1930 (Governo Vargas) e 1964 (Golpe) foram criadas vinte e duas universidades federais e nove religiosas, sendo oito católicas e uma presbiteriana. Segundo Fávero (2006), universidades foram criadas, mas com predomínio da formação profissional, sem preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento, características, marcantes no modelo de Educação Superior vigente no Brasil, se temos um ensino com tais características essas devem ser consideradas na avaliação.

E neste contexto, vale refletir sobre as concepções, os papéis e as funções que envolvem a universidade brasileira. E, Boaventura (1986, p. 17), questiona; “Que é hoje a Universidade? Um supermercado de disciplinas? Um santuário de erudição? Uma agência de capacitação de profissionais? Uma instituição crítica?”

Acredita-se que, atualmente, a universidade brasileira carrega um pouco de cada uma das características consideradas por Boaventura em seus questionamentos. É supermercado, enquanto mecanismo que atende as demandas da sociedade de massa. É santuário, ao atender a elite. É também agência de capacitação profissional, por estar inserida em uma sociedade que percebe na Educação Superior, uma forma de ascensão social e econômica. Igualmente, não deixa de ser uma instituição crítica, pois atua na produção de conhecimento e precisa preservar valores acadêmicos, que são fundamentais, como a liberdade e pluralidade de ideias.

Boaventura (1986, p. 17), comenta: “A variedade de concepções acerca da organização acadêmica reflete as fortes pressões para que ela venha a exercer outras funções além das habituais de ensino, pesquisa e extensão”. Levando ao entendimento que cada vez mais a universidade precisa ir além, para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos



cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento. Ao correlacionar esta reflexão, com os processos de avaliação externa de cursos de graduação, evidencia-se que, independentemente, do que venha a ser a universidade brasileira e das funções que venha a exercer, precisa-se de uma avaliação flexível, dinâmica, que respeite as diferenças.

Além do mais a universidade não pode mais ser encarada como a última etapa do processo de formação. Assim, torna-se essencial que as avaliações tratadas neste estudo, considerem o egresso, como um importante agente, capaz de revelar até que ponto a educação tem privilegiado a formação e capacitação continuada, além do desenvolvimento científico e a descoberta de outras tecnologias.

### 3.4. A Reforma Universitária de 1968

Como consequência da Reforma de 1968, um novo padrão de Educação Superior se instalou no Brasil, privilegiando uma estrutura seletiva, tanto acadêmica como social. A crescente demanda por acesso a educação era atendida pela iniciativa privada, que se organizou por meio de empresas educacionais. Conforme aponta Gomes (2016, p. 24):

A Reforma Universitária de 1968 [...] teve como objetivo a racionalização e modernização da Educação Superior, visando a atender as demandas de uma economia que rapidamente se diversificava e ampliava o setor de serviços. O Estado investiu em infraestrutura e na indústria de base, e as burocracias pública e privada expandiram-se notavelmente, o que ampliou a demanda por Educação Superior, sobretudo porque as classes médias percebiam a aquisição do diploma universitário como um dos mais importantes veículos para ascender social e economicamente.

Fato ainda verificado nos dias atuais, afinal em nossa sociedade a obtenção do diploma universitário é entendida como algo capaz de favorecer a ascensão econômica e social.

Muitas das transformações na organização das universidades brasileiras se deram por meio da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento da educação, destacando, Brasil (1968, p. 1):

Art. 1º. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º. O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º. As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

[...]

Art. 5º. A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Assim, entende-se que a Reforma de 1968 alterou o modelo de funcionamento das universidades brasileiras, que aos poucos incorporaram as modificações acadêmicas indicadas pela Reforma, provocando efeitos paradoxais, pois, se por um lado a Reforma de 1968 promoveu inovações, por outro, favoreceu o surgimento de instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a transmissão de conhecimentos de caráter profissionalizante sem nenhum vínculo com atividades de pesquisa, ou com a formação intelectual e crítica da sociedade Brasileira. Paradoxos tão presentes atualmente na rotina da Educação Superior ofertada no Brasil, apesar de ser avaliada periodicamente.

Vale ressaltar aqui, que este estudo em momento algum enfatiza a não realização dos processos avaliativos. Muito pelo contrário, defende-se que tais processos sejam realizados periodicamente, o que se coloca em debate é o modelo sob o qual estes processos estão sendo realizados.

O nível superior de educação, ofertado por meio da iniciativa privada, após a Reforma de 1968, foi organizado e estruturado de modo a atender aos moldes de empresas educacionais, que visavam à obtenção de lucro e rápido atendimento as demandas do mercado. De acordo com Altbach (2005), esse padrão não atendia a concepção de Educação Superior pautada na articulação entre ensino e pesquisa, de preservação da autonomia acadêmica do docente, do compromisso com o interesse público, convertendo seus clientes em consumidores educacionais.

A expansão, ou seja, a democratização do acesso à Educação Superior, adquiriu força nos últimos anos, e representa um aspecto discutido por vários autores, como por exemplo Fávero (2006, p. 73-74), que afirmou:

Devo dizer, antes de mais nada, que falo em nome de uma filosofia de expansão universitária consubstanciada nos seguintes postulados:

a) a expansão constitui um processo ambíguo, que tanto poderá dilatar nossas mediocridades quanto provocar a ruptura do status quo, com a introdução de novos marcos qualitativos;

b) só na segunda hipótese a expansão representa um meio de desenvolvimento, pela substituição de um equilíbrio social pelo outro;

c) a expansão constitui um fator de democratização, segundo a clientela a que vai beneficiar, a mudança de papéis que ensejará a seus destinatários – papéis na acepção esposada por sociólogos e antropólogos como Nadel, enfim, segundo a elevação de padrões de vida da comunidade, através dos serviços a serem desempenhados pelos novos quadros profissionais; [...]

Entende-se que a expansão do acesso à Educação Superior é válida, desde que acompanhada de garantias de qualidade. De acordo com Cunha (1975) a concentração de renda, fato marcante na sociedade Brasileira, levou as classes médias a perceber na Educação Superior um meio para ascensão social, entendendo a educação como forma de melhorar a renda familiar e assim ascender socialmente.

Atualmente, ainda se percebe a influência da Reforma de 1968 na Educação Superior Brasileira, ofertada em sua maioria pela iniciativa privada carrega em si características desse passado. Mas a educação deve ser capaz de cumprir sua função social e a partir da realidade na qual acontece promover mudanças, para tanto defende-se que a avaliação externa de cursos de graduação tem um papel primordial.

### 3.5. Avaliação da Educação Superior nos anos de 1980

No Brasil, a mais antiga e duradoura experiência em avaliação da Educação Superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio dos cursos de Mestrados e Doutorados. Mas no que diz respeito à avaliação dos cursos de graduação, há de se admitir que até os anos de 1970 não se percebia alterações significativas. Pode-se afirmar, que foi nas últimas décadas, que discussões e ações relativas a esta avaliação ganharam força. Apenas na década de 1980, surgem as primeiras propostas, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru).

### 3.5.1. PARU (1983-1984) - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

As primeiras iniciativas de avaliação dos cursos de graduação surgiram na década de 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em função das greves nas Universidades Públicas e da preocupação com a qualidade da Educação Superior oferecida. O Paru utilizava como metodologia a aplicação de questionários aos docentes, aos dirigentes universitários e aos estudantes. Visava coletar informações inerentes à organização didática e administrativa das IES, à expansão de ingressos e à avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Este programa representou a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no Brasil, porém, foi desativado após um ano e substituído por medidas governamentais como a criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). Segundo Cunha, (1997, p. 23), o Paru “foi desativado um ano depois de iniciado, devido a disputas internas no próprio MEC, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”.

Ainda com relação à desativação do Paru, Pilatti (1990, p. 7) comenta que: “[...] mesmo não tendo atingido plenamente os objetivos previstos, o Paru influenciou direta ou indiretamente as questões de avaliação, por força das amplas discussões que provocara e da diversidade de instituições envolvidas”. Nesse sentido vale salientar que, a “diversidade de instituições envolvidas” nos processos avaliativos ainda se configura como um desafio a ser superado pelo modelo de avaliação adotado.

### 3.5.2. PAIUB (1993-1994) – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi estabelecido pelo MEC, em 1993 e propiciou o surgimento das primeiras iniciativas de autoavaliação, para auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição.

Visava a construção de um processo de avaliação contínuo, capaz de promover o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade. Constituiu-se em um instrumento para o planejamento

da gestão e do desenvolvimento da Educação Superior. Dessa forma, o Paiub estabeleceu três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.

Este programa estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e com a formação e fixou um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária. Esse processo resgatou a legitimidade da avaliação, uma vez que o amplo debate, então estabelecido com a comunidade universitária, estimulou a adesão voluntária das instituições ao processo avaliativo, assim, considera-se o Paiub uma boa referência no processo de avaliação da Educação Superior.

### 3.6. Avaliação da Educação Superior no Brasil – 1995/2002

O fato histórico aqui considerado para marcar o ano de 1995, foi o primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Governo que se empenhou em regulamentar a nova LDB, Lei nº. 9.394, de 1996, em vigor até os dias atuais.

Ao correlacionar o período histórico, compreendido entre os anos de 1995 e 2002, com os processos de avaliação da Educação Superior, enfatiza-se a desaceleração do Paiubi e o surgimento dos Exames Nacionais de Cursos, obrigatórios para todos os estudantes do último ano dos cursos superiores de graduação do País. Considera-se tal fato como um retrocesso no avanço dos processos de avaliações de cursos no Brasil, conforme será enfatizado a seguir.

#### 3.6.1. Do PAIUB ao Exame Nacional de Cursos

Em 1996, foi instituído nacionalmente o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido por Provão, a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação para Credenciamento de IES, em busca do nivelamento da qualidade de oferta da Educação Superior. O ENC foi criado pela Lei nº 9131/1995, aplicado no período de 1996 a 2003, apenas aos estudantes concluintes e com o objetivo de avaliar os respectivos cursos de graduação.

O então, Provão, foi muito criticado na época, por ser um exame único e comum para todos os cursos no Brasil. Levou ao entendimento que este poderia impor um currículo padronizado, aniquilando, assim, possibilidades para se diversificar o sistema de Educação Superior, não respeitando a diversidade cultural, geográfica e demográfica do País.

As críticas ganharam força, o modelo do Provão não funcionava como um sistema integrado, seus componentes não eram articulados e apenas favorecia a elaboração de rankings de classificação que eram amplamente divulgados pela mídia. Características também presentes no modelo de avaliação adotado atualmente.

Com o fim do Provão, a partir de 2004, o Enade passou a cumprir este papel. Objetivou avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Todavia, o Enade carrega em si características que favorecem críticas antes aplicadas ao Provão, como por exemplo, a falta de articulação dos seus componentes, a elaboração de rankings. Dessa forma, conforme as características do Paiub que perdia força e do Provão que surgia com muita força, confirma-se o retrocesso no processo avaliativo, aqui estudado.

### 3.7. Avaliação da Educação Superior no Brasil – 2003/2010

Ao estudar os processos de avaliação da Educação Superior no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2003 e 2010, é impossível não considerar os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006 e 2007/2010). Neste período, de 2003 a 2010, o Brasil teve três Ministros da Educação, a saber: Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad. Contudo, foi na gestão do Ministro Fernando Haddad que foram criados índices, conceitos e insumos educacionais, baseados em exames de larga escala, utilizados até os dias de hoje.

#### 3.7.1. O Governo Lula e a Avaliação da Educação Superior

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, teve início em 2003, ano em que foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que tinha como objetivo

de trabalho, conforme indicado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, elaborar uma nova metodologia de avaliação, que considerasse o sistema por inteiro, que fosse arrojada, revolucionária e responsável, capaz de se tornar referência para as próximas duas décadas.

Esta comissão foi instalada no dia 29 de abril de 2003, dela fizeram parte vinte membros, presididos pelo então professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), José Dias Sobrinho. A CEA apresentou ao Ministro Buarque, em setembro de 2003, a proposta do então Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), que posteriormente veio a ser o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa proposta foi pautada na avaliação institucional, enfatizava a autoavaliação e previa a inclusão de um exame amostral aplicado aos alunos a cada três anos por áreas de conhecimento. Esta proposta englobava ideias trazidas lá do Paiub e também do Provão, uma vez que concebia a autoavaliação, mas não deixava de lado a realização de exames.

Em dezembro de 2003, foi editada a Medida Provisória 147/2003, que instituiu o Sinapes. Porém, em 2004 ocorreu a reforma ministerial e Cristovam Buarque foi substituído por Tarso Genro. Momento em que foi votado pelo Congresso Nacional, o projeto de Conversão da Medida Provisória 147/2003 em Lei. Assim, foi promulgada como a Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, instituindo o Sinaes, que se encontra em vigor até os dias atuais. O Sinaes considerou, parcialmente, os princípios emancipatórios da primeira proposta e conciliou tais princípios com a concepção regulatória, atribuída a avaliação, combinou-a com regulação, fato que até hoje gera polêmica.

Com a institucionalização do Sinaes, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES<sup>11</sup>), instituída pela Portaria nº 2051, de 9 de julho de 2004, produziu documentos e diretrizes, visando atender a avaliação externa, a autoavaliação e a avaliação de cursos. Inicialmente, a Conaes divulgou as Diretrizes para a Avaliação das IES e o roteiro de autoavaliação institucional. Assim, teve início a concepção de ciclo avaliativo, utilizada até os dias atuais. Tais documentos favoreceram uma concepção de avaliação institucional formativa, buscando a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação. O que se lamenta é que a autoavaliação não necessariamente se estabeleceu como elemento

---

<sup>11</sup> CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

balizador da realidade da IES e de seus cursos, como também não tem contribuído efetivamente no processo avaliativo externo.

Já no segundo Governo do Presidente Lula, que teve início em 2007, Fernando Haddad já ocupava a pasta da Educação. Nesse período a avaliação da Educação Superior sofreu alterações, uma vez que o sistema de avaliação incorporou as funções de supervisão. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, marcou tal incorporação, que fica evidenciada por meio do seu Art. 1º, Brasil (2006, p. 1):

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior - Sinaes constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

O exercício das funções de supervisão das IES e dos cursos superiores de graduação está vinculado aos resultados obtidos por meio de indicadores de qualidade. Estes, calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela Conaes.

Nessa perspectiva de avaliação, regulação e supervisão, vale considerar a Portaria Normativa nº 40. Esta prevê a dispensa da avaliação *in loco* para os cursos que obtiverem Conceito Preliminar de Curso (CPC<sup>12</sup>) satisfatório, limitando tais avaliações aos cursos que obtiverem CPC menor que três – fato que pode ser confirmado em seu Art. 11-A, Brasil (2010, p. 5):

Art. 11- A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação *in loco* poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado,

---

<sup>12</sup> O CPC é um insumo de qualidade que avalia os cursos superiores. Ele é calculado no ano seguinte ao da realização do Enade de cada área, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela Conaes.



condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente.

Contudo, na Lei do Sinaes, a avaliação de cursos no próprio local de oferta é obrigatória, conforme descrito no seu art. 4º § 1º: “a avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento”. Assim, a Lei do Sinaes sancionada no primeiro governo Lula, é desrespeitada por ato normativo de menor hierarquia jurídica, uma portaria.

Entende-se que a dispensa da avaliação *in loco*, em qualquer fase do processo afeta um caminho previsto desde o Paiub, ou seja, Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação. A partir de uma perspectiva de avaliação capaz de gerar metas a serem alcançadas a reavaliação é relevante. Por isso, não deve ser substituída por outro mecanismo avaliativo, sobretudo, porque os processos de avaliação de cursos não estão integrados.

Neste levantamento histórico, merece destaque o ano de 2017. Ano em que foram publicados os novos instrumentos de avaliação, vigentes atualmente, bem como um conjunto de portarias que passarão a subsidiar os processos avaliativos aqui estudados e portanto foram considerados em todas as análises realizadas.

Os procedimentos de avaliação aqui considerados estão em vigor até os dias atuais, motivo pelo qual a análise histórica será concluída aqui, não se estenderá para o governo que se instaurou após o segundo mandato do Presidente Lula.

Contudo, por entender que foi a partir da institucionalização do Sinaes que se intensificou o desenvolvimento de ações relacionadas aos processos de avaliação da Educação Superior no Brasil, a seguir serão apresentadas considerações referentes a esse sistema.

### 3.7.2. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Considera-se que no Brasil, as funções e os desígnios dos processos avaliativos se confirmaram mais efetivamente, a partir da publicação do Sinaes, criado a mais de uma década, tendo como finalidades, conforme previsto em seu Art. 1º, parágrafo 1º (BRASIL, 2004, p.1):

[...]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.

Entende-se que as finalidades determinadas por meio do Sinaes são válidas e adequadas a um processo de avaliação formativo, porém os processos avaliativos realizados no Brasil não conseguem atender a tais finalidades, conforme evidenciado, na seção III deste estudo.

Argumenta-se que, tais processos avaliativos são necessários e importantes para a Educação Superior Brasileira, porém, não necessariamente têm contribuído para que se alcancem as finalidades previstas no Sinaes. Não têm favorecido a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade.

Além de não favorecer a realização de avaliações formativas, diversificadas, dinâmicas, flexíveis, articuladas com os aspectos constitutivos da educação, com os sentidos e valores da cognição. Não possibilitando a construção de campos de discussão e valoração dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, sentidos e impactos da formação do cidadão.

Argumenta-se que, os processos avaliativos previstos na LDB e assegurados por meio do Sinaes, devem ganhar importância não somente como instrumento regulador ou de prestação de contas à sociedade. Porém, também, como meio capaz de provocar ações que efetivamente propiciem a qualidade, o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico e do planejamento da gestão educacional. Constitui-se assim como um recurso adequado para contribuir com o processo decisório dos princípios educacionais, favorecendo a oferta de uma educação capaz de melhorar a vida do indivíduo, conforme concepções postas por Paulo Freire e respeitadas neste estudo.

Neste panorama, entende-se que os processos de avaliação da Educação Superior, devem combinar duas funções: a de melhoria da qualidade, para tanto a

avaliação interna é essencial; a de demonstrar a qualidade da IES e de seus cursos perante a sociedade, neste caso, a avaliação externa é indispensável. O que se defende aqui é a otimização simultânea destas funções de melhoria da qualidade e de prestação de contas, sem que uma se traduza na diminuição da eficácia da outra.

Defende-se, que só se alcançará dinâmica capaz de favorecer tais aspectos, a partir do momento em que a avaliação de cursos de graduação no Brasil se traduzir na combinação de processos avaliativos externos e internos. Entendendo que tais processos não são antagônicos, são, pelo contrário, complementares, um necessita do outro. Lamentavelmente, a avaliação interna, enquanto instrumento explícito da melhoria institucional, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educacionais brasileiros.

Não se pode negar, que estes processos avaliativos estão presentes no cotidiano das IES e dos cursos de graduação, porém ao que tudo indica apenas enquadram produtos e não necessariamente promovem a transformação qualitativa da educação. Os efeitos ou mudanças geradas não são visíveis ou explicados. O que é imediatamente, visível revela a consolidação de uma cultura avaliativa induzida pela concepção de mecanismos regulatórios, não se percebe a consolidação de uma cultura da qualidade educacional. Desta forma, as avaliações realizadas não colaboram, necessariamente, para a concretização de um modelo de educação assegurado pela qualidade.

Os processos de avaliação devem assumir posição central, se apresentando como sendo mecanismos capazes de transformar a realidade educacional. Conforme elucida Vianna (1989, p. 17), nos últimos tempos a avaliação “modificou a sua orientação e passou do estudo de indivíduos para o de grupos e destes, para o de programas e materiais instrucionais; na etapa atual, preocupa-se com a avaliação do próprio sistema educacional”. A avaliação deve assumir uma dimensão, cada vez, mais ampla, adquirindo novas adjacências.

Ainda, considerando as finalidades do Sinaes, observa-se que os dados obtidos por meio dos processos avaliativos, deveriam ser utilizados pelas IES e pelos órgãos reguladores, para dentre outros aspectos orientarem a expansão da sua oferta, a eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social, no entanto, são cotidianamente utilizados para orientar os processos regulatórios e para elaboração de rankings.

A Lei do Sinaes, em seu Art. 2º, Brasil (2004, p. 1), ainda determina que:

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Ao se comparar os aspectos citados, por meio do Art. 2º, da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a realidade dos processos de avaliação da Educação Superior afirma-se que, até então, nenhum dos aspectos previstos foi assegurado em sua totalidade. Nem mesmo o que diz respeito ao caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados. Uma vez que os resultados obtidos por meio das avaliações externas de curso não são publicados oficialmente. Além do mais, os instrumentos de avaliação não possibilitam uma análise global e integrada das dimensões.

De fato, a avaliação deveria sim privilegiar percepções globais e integradas, mas para tanto precisaria ir além das práticas pontuais e fragmentadas. Com o modelo de avaliação externa de cursos atual não é possível avaliar a partir de uma análise global e integrada.

Ao analisar o processo de avaliação externa de cursos de graduação, observa-se uma análise pautada na abordagem analítica onde se parte dos pormenores para o todo, avaliando uma variável/insumo de cada vez. Se o referido processo possibilitasse uma abordagem integrada, permitiria uma percepção global da realidade avaliada por meio do conjunto de variáveis consideradas no processo, partindo do todo para o pormenor.

O modelo de avaliação, também, compromete o respeito a identidade e a diversidade de instituições e cursos, pois apesar do instrumento de avaliação vigente, permitir que cada uma das notas atribuídas aos insumos seja justificada e comentada, isso não garante que os avaliadores estejam preparados para em suas análises considerar aspectos como identidade e diversidade. E os processos de avaliação interna, que poderiam configurar como um recurso para se respeitar a

identidade e a diversidade, são pouco considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação.

Quanto à participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das IES, da sociedade civil, por meio de suas representações nos processos de avaliação, também, fica comprometida, em função do modelo adotado. Tais participações, até que ocorrem, porém não necessariamente impactam no processo e no resultado da avaliação. Além do mais, se acredita que a sociedade civil deveria participar, em especial por meio dos empregadores, afinal trata-se de um nível educacional que tem como propósito formar profissionais, logo, empregabilidade deveria ser insumo avaliado.

De acordo com o Sinaes, em seu Art.4º, Brasil (2004, p. 2):

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

Difícilmente, em uma avaliação *in loco*, realizada no decorrer de dois dias, que tem como parâmetros informações pontuais e momentâneas cadastradas no sistema e-MEC, conseguirá identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes. Esta avaliação conseguirá, no muito, descrever as condições de ensino, em função das limitações da própria avaliação, do instrumento utilizado e, até mesmo, dos avaliadores.

Muda a conotação ao se pensar em uma avaliação externa realizada com base em relatório de avaliação interna, elaborado a partir de dados e informações devidamente organizados e sistematizados em sistemas internos de garantia de qualidade, previamente auditados pelos órgãos reguladores. E ainda subsidiada por informações advindas do Censo da Educação Superior, que agregariam ao processo avaliativo o conceito de trajetória, uma vez que o citado Censo carrega informações que são preenchidas anualmente. Estas condições serão detalhadas na última seção deste estudo, pois serão consideradas na proposta construída, em atendimento ao seu objetivo geral.

Quanto aos “instrumentos diversificados”, utilizados para se avaliar os cursos de graduação, tem-se teoricamente: a avaliação externa, o Enade, o CPC e a

avaliação interna. São pouco diversificados e não há integração entre eles. Acredita-se que, o mais relevante não seja necessariamente a diversificação dos instrumentos, mas sim a integração de todos eles. Defende-se aqui que os processos de avaliação interna dos cursos, contribuam para esta integração, evidenciando como os processos de gestão institucional se desenvolvem a partir das avaliações externas e internas.

Para tanto, faz-se necessário a realização por parte das IES e de seus cursos de avaliações internas criteriosas e sistematizadas, que de fato cumpram seu papel de revelar potencialidades, fragilidades favorecendo o autoconhecimento, a reflexão e a tomada de decisão em prol da qualidade. Assim, sugere-se que seja incluído nos processos de avaliações externas de cursos, documento similar ao criado para subsidiar as avaliações externas institucionais. Este documento, definido como Relato Institucional (RI), previsto na Nota Técnica Inep/Daes/Conaes nº 062, de 9 de outubro de 2014.

No RI a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto de avaliações (externas e internas) e suas atividades acadêmico-administrativas, de forma a demonstrar as ações implementadas e as melhorias da IES. Isto é, no relato deve constar como as avaliações influenciaram ou modificaram o processo de gestão da IES e seus planos de melhoria. Este recurso se aplicaria ao curso, ao invés de Relato Institucional, se estabeleceria por meio do Relato do Curso.

Ao longo do processo de implantação do Sinaes tem sido destacado o caráter formativo da avaliação, na perspectiva de que ela seja indutora de melhorias nas IES e nos cursos de graduação nelas ofertados, logo se entende que valorizar os processos de avaliação interna contribuirá neste sentido. Não há dúvidas de que a avaliação orientada para a melhoria da qualidade permite o contínuo aperfeiçoamento e gera autoconhecimento que fundamenta a tomada de decisão. Porém o desafio atual é colocar estes aspectos em prática, consolidando assim o que preconiza a Lei do Sinaes.

#### 4. EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS LDB – UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A EFETIVIDADE DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Esta seção tem como objetivo descrever características atuais da Educação Superior no Brasil, pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados. Foram identificados aspectos que retratam a expansão quantitativa da Educação Superior Brasileira, tomando como referência o período compreendido entre 1996, ano de promulgação da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e 2016, ano referente ao último Censo da Educação Superior até então divulgado.

O crescimento dos números é algo que salta aos olhos de quem os analisa. Evidenciando que, a referida expansão ocorreu essencialmente por meio das IES privadas, segundo a LDB em seu Art. 45, Brasil (1996, p. 15): “A Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Historicamente, no Brasil, conforme apresentado na seção II, tem-se uma Educação Superior que se expande por meio da iniciativa privada, fato que não se entendi como sendo problemático. A questão é a expansão quantitativa sem a necessária preocupação com a qualidade, apesar dos processos avaliativos/regulatórios existentes no país.

As análises realizadas foram pautadas na abordagem de aspectos quantitativos, ao tempo em que se ponderou sobre os fatores determinantes para a expansão da Educação Superior Brasileira, que forma profissional para atuar em um cenário cada vez mais competitivo, tendo suas finalidades definidas por meio da LDB, que em seu capítulo IV, Art. 43, determina Brasil (1996, p. 14):

Art. 43. A Educação Superior tem por finalidade:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade Brasileira, e colaborar na sua formação contínua.

III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos

que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - 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.

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Como se observa, as finalidades da Educação Superior, definidas pela LDB, são complexas, envolvem aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento de um país e para o pleno desempenho de um profissional comprometido. Neste sentido, destacam-se as avaliações externas de curso de graduação, que subsidiam os atos autorizativos. Estas avaliações são responsáveis por medirem a qualidade dos cursos ofertados e, por que não mensurar até que ponto as finalidades da Educação Superior estão sendo alcançadas.

#### 4.1. CARACTERÍSTICA DO SISTEMA EDUCACIONAL

Desde a promulgação da LDB, mudanças ocorreram no sistema de Educação Superior Brasileiro, o modelo de funcionamento das IES foi impactado, sobretudo, em função dos processos regulatórios, balizados por avaliações periódicas, conforme previsto no Art. 46, da LDB, Brasil (1996, p. 15):

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Os processos regulatórios no Brasil, nos últimos anos ganharam força, tanto em função da LDB, como da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, por meio da qual ficou instituído o Sinaes, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.



No entanto, afirma-se que ao longo dos últimos anos outros fatores, também, contribuíram para a promoção de mudanças neste sistema educacional. Os autores, Neto e Castro (2014, p. 257) apontam que:

Vários fatores podem ser associados às mudanças que ocorreram para a transformação dos sistemas de ensino superior, entre eles: o processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais do mercado de trabalho e o estabelecimento de novos padrões de competência econômica internacional.

Certamente, o sistema educacional Brasileiro também sofreu influências de tais fatores. Neto e Castro, (2014, p. 257), ainda comentam, que:

Nesse cenário, as economias em desenvolvimento tiveram que se adaptar às novas tendências globais, o que afetou a forma como elas operacionalizavam os seus sistemas educacionais considerando que a acumulação do conhecimento e sua aplicação têm-se convertido em fatores preponderantes do desenvolvimento econômico e determinam cada vez mais a vantagem competitiva de um país na economia mundial.

Porém, nota-se que apesar de tais mudanças e influências, as diferenças sociais se mantêm diante do modelo educacional seguido no Brasil. É inegável que, quando um sistema educacional sofre alterações, a sociedade é diretamente afetada. Aspecto que deve ser considerado neste estudo que está pautado na concepção de educação defendida por Paulo Freire, logo emancipadora, entendida como direito humano que se configura como sendo um caminho, para minimizar as desigualdades.

Segundo Pochmann (2004), a distância que afasta as nações ricas das pobres, está cada vez maior. De acordo com o autor, o Brasil, apesar de no decorrer do século XX ter demonstrado um desempenho considerável no desenvolvimento da economia, passando de uma prática econômica agrária exportadora para uma economia industrializada, sofre um retrocesso. Pois, segundo Pochmann (2004, p. 58):

Diante da difusão de uma nova Divisão Internacional do trabalho, desde o final da década de 1970, o Brasil vem experimentando situações de retrocesso. A economia nacional perdeu sua tradicional dinâmica de alto crescimento sustentado pela ampla geração de vagas, restando atualmente a medíocre variação de renda nacional [...]. Os empregos qualificados foram reduzidos em parte, pela ampliação das importações, pela ausência de novos investimentos e pela reformulação do setor público, além das baixas taxas de expansão do produto. O Brasil em virtude disso, tende a

concentrar na produção de bens e serviços de baixo valor agregado e pequeno conteúdo tecnológico [...]

Tais aspectos despertam preocupação e a necessidade de se buscar melhor entender os motivos pelos quais o Brasil não consegue ocupar patamares mais competitivos na economia global. Busca esta que levou a um documento intitulado “Conhecimento e Inovação para a Competitividade”, que foi publicado originalmente pelo Banco Mundial, com o título *Knowledge and Innovation for Competitiveness in Brazil*, em 2008.

O estudo, apresentado por meio do referido documento, analisa os problemas e deficiências provenientes do processo de preparação do Brasil para encarar os desafios da economia do conhecimento, os quais entravam o processo de inovação e afetam negativamente a competitividade do País.

O citado estudo chega à conclusão de que o Brasil não está preparado para competir em uma economia globalizada, uma vez que segundo o Banco Mundial (2008, p. 29): “No novo paradigma estabelecido para os países de renda média, é o conhecimento – e não os recursos naturais ou a mão-de-obra barata – que constitui o elemento central da vantagem competitiva de um país”.

E conclui que as empresas Brasileiras investem tempo e recursos expressivos na capacitação de seus funcionários, contudo, na maioria dos casos, essa iniciativa se concentra em suprir a falta de habilidades básicas que deveriam ser tratadas pelo sistema educacional e não durante a atividade profissional. Conforme, Banco Mundial (2008, p. 100):

O ensino básico universal já foi quase alcançado e o acesso de todos os estudantes ao ensino médio pode ser vislumbrado no horizonte, assim o Brasil possui uma base populacional ampla e potencialmente produtiva com a qual poderá desenvolver uma economia fundamentada na inovação. O problema é que o sistema educacional ainda não está preparado para enfrentar esse desafio. A melhoria da qualidade educacional e da formação de capital humano de modo geral (e não apenas para alguns cientistas de elite) certamente representa um enorme desafio humano, mas é também a mais importante oportunidade do Brasil para retomar a alta taxa de crescimento econômico que apresentou no passado.

No contexto desse paradigma, sendo o conhecimento o que constitui a base da vantagem competitiva de um país, chega-se ao entendimento que se faz

necessário e urgente um sistema de Educação Superior de qualidade, capaz de formar profissionais capacitados para atuarem neste cenário.

De acordo com o Banco Mundial (2008, p. 27):

O Brasil já produziu avanços em nível mundial na agricultura e aeronáutica e na exploração de petróleo em águas profundas nos últimos anos. Mas, como outras nações com grande desigualdade de renda, o País reconhece a necessidade de reavaliar seu sistema educacional, sua infraestrutura tecnológica e sua política de inovação para assegurar mais avanços contra a pobreza.

Diante do exposto, nota-se que é preciso aprimorar o sistema educacional, visando à melhoria da formação dos futuros profissionais, acredita-se que os processos avaliativos aqui pesquisados, podem contribuir neste contexto. Não basta expandir ou facilitar o acesso à Educação Superior, é necessário também assegurar qualidade, condições de permanência dos estudantes, para que estes possam se tornar profissionais capazes de favorecer a vantagem competitiva do Brasil, por meio do conhecimento adquirido. Segundo Gadotti (2010, p. 9):

A qualidade da educação é condição da eficiência econômica. Uma empresa de qualidade hoje exige de seus funcionários autonomia intelectual capacidade de pensar, de ser cidadão. A qualidade do trabalhador não se mede mais pela resposta a estímulos momentâneos e conjunturais, mas pela sua capacidade de tomar decisões. O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Não um generalista. Essa polivalência deve ser no sentido de que possua uma boa base de cultura geral que lhe permita compreender o sentido do que está fazendo.

Um sistema educacional capaz de proporcionar uma formação sólida contribuirá para o desenvolvimento de uma sociedade mais qualificada, tornando o Brasil um país mais competitivo e mais justo. Os aspectos aqui apresentados traduzem a necessidade de melhor formação profissional, suscitando demandas para Educação Superior, afinal as inovações tecnológicas e organizacionais despertam uma nova configuração para o mundo do trabalho, exigindo profissionais cada vez mais capacitados.

Os fatores até aqui expostos, acabam por balizar um dos pressupostos deste estudo, que aponta que, o modelo de avaliação de cursos, vigente no Brasil, não considera a função social exercida pela Educação Superior nem, tão pouco, as novas configurações da sociedade, que surgem especialmente por meio do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Estabelecendo a necessidade de se

ofertar cursos de graduação de qualidade, capazes de formar profissionais aptos a atuarem neste cenário. Logo, tais cursos devem ser avaliados adequadamente, para se ter ciência de que cumprem ou não seu papel.

Estabelecendo a necessidade de se ofertar cursos de graduação de qualidade, capazes de formar profissionais aptos a atuarem neste cenário. Logo, tais cursos devem ser avaliados adequadamente, para se ter ciência de que os mesmos cumprem ou não seu papel.

Diante do exposto anteriormente, torna-se necessário identificar os rumos da Educação Superior no Brasil, para tanto apresenta-se a seguir uma análise exploratória de dados, que tem como referência o período compreendido entre 1996, ano de promulgação da LDB, e o ano 2016, uma vez que serão utilizados os últimos dados disponibilizados pelo Inep por meio do Censo da Educação Superior.

Para sustentar esta análise faz-se necessário identificar características básicas da Educação Superior no Brasil, sintetizadas aqui em: expansão quantitativa e privatização, ampliação do acesso, diversificação de cursos, ociosidade de vagas, corrida por titulação, desempenho acadêmico discente.

#### 4.1.1. Expansão Quantitativa e Privatização

A expansão quantitativa é confirmada ao longo do tempo, conforme revelam os dados apresentados nesta seção. Nos Gráficos construídos, destaca-se, em vermelho, o ano de 1996, ano em que foi promulgada a LDB. E, a partir deste ponto observa-se o que aconteceu com o quantitativo de IES, cursos, matrículas, ingressantes e concluintes.

A evolução no quantitativo de IES, após o ano de 1996, em especial as privadas, impressiona. Entende-se tal fato, uma vez que a Lei 9.394/96 também dispôs sobre a estruturação do sistema federal de ensino, em seu Art. 16, Brasil (1996, p. 15) apontava:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende.  
I - As instituições de ensino mantidas pela União;  
II - As instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada;  
III - Os órgãos federais de educação.

E em seu Art. 7º, a LDB, reafirmando o que já havia sido posto pela Constituição de 1946, em seu Art. 167, definiu as condições a serem atendidas pela iniciativa privada, para que pudessem atuar na oferta educacional, Brasil (1996, p. 11):

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

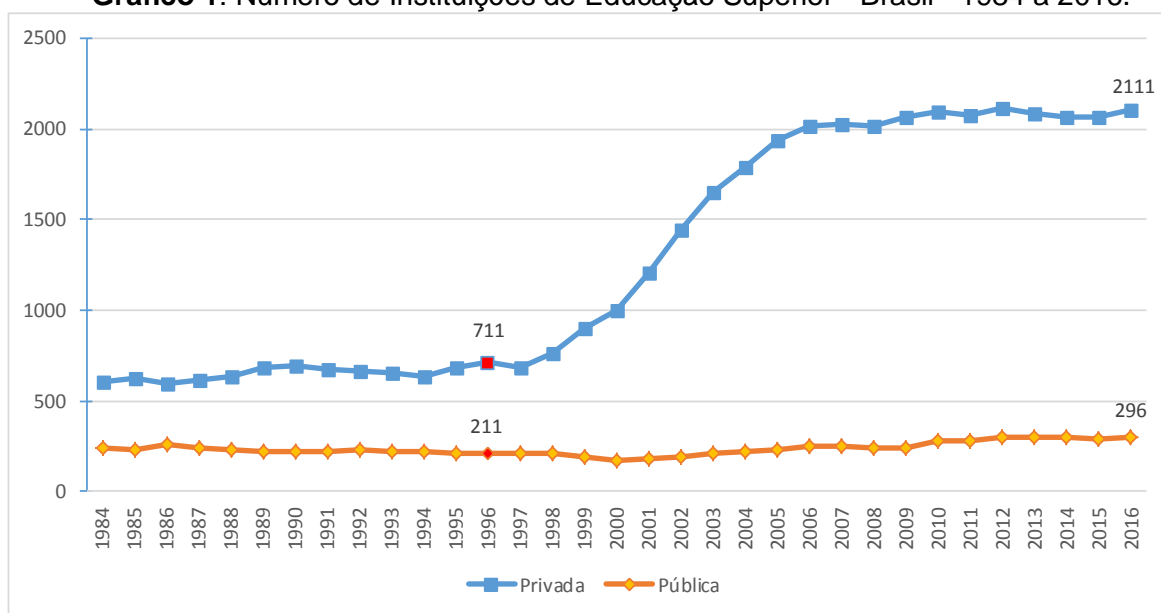
I – Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público;

III – Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Assim, a iniciativa privada avançou na oferta da Educação Superior no Brasil, em 2016 o quantitativo de IES privada já representava 87,7% do total. Observa-se, no Gráfico 1, que antes do ano de 1996, a diferença entre o quantitativo de IES públicas e privadas não era tão acentuado.

**Gráfico 1:** Número de Instituições de Educação Superior - Brasil - 1984 a 2016.



OBS: Em vermelho, destaca-se o ano de promulgação da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

O total de IES, conforme Gráfico 1, que no ano de 1996 era de 922, saltou em 2016 para 2407 instituições, o que configura um aumento da ordem de 161,06%, ao longo dos últimos 20 anos. Ao se analisar este incremento no quantitativo de IES, considerando a categoria administrativa, confirma-se a expansão por meio da

iniciativa privada, uma vez que de 1996 a 2016, o percentual de crescimento do número de IES privadas foi de 196,91%, enquanto a crescimento do número de IES pública foi de 40,28%. Esta significativa evolução no quantitativo de IES privadas, teve como consequências o aumento no número de cursos, matrículas, ingresso e concluintes, conforme será evidenciado nos Gráficos a seguir.

De acordo com Trow, (1996), o gigantesco sistema de Educação Superior instalado no Brasil, nas últimas décadas, enfrentou diversas dificuldades destaca-se a fraca capacidade reguladora do Estado, o excesso da capacidade instalada, a falta de um sistema de avaliação eficaz na eliminação dos casos de baixa qualidade, a falta de clareza das missões institucionais, problemas de financiamento e baixa competitividade internacional. A massificação do sistema, acompanhada do aumento da heterogeneidade de alunos e professores, levou ao declínio da confiança no sistema, nas suas instituições, nos seus profissionais e abriu caminho aos mecanismos de avaliação da qualidade.

Na Europa, a perda de confiança nas IES teve consequências visíveis sobre os sistemas de qualidade. Nos países em que as IES já eram avaliadas, por meio de sistemas nacionais (Holanda, Flandres e Portugal) os governos já procederam à sua substituição por agências de acreditação independentes, por considerarem que o antigo sistema não produzia os efeitos necessários, no Brasil isso ainda não aconteceu.

Ainda, considerando o quantitativo de IES no Brasil, nota-se por meio do Quadro 2, que as 197 universidades existentes no Brasil equivalem a apenas 8,2% do total de IES, mas estas concentram 53,7% das matrículas em cursos de graduação, mais da metade dos alunos matriculados. A grande maioria (83,3%) das IES brasileiras são faculdades, nas quais estão matriculados apenas 26,7% dos alunos. Os outros 19,6% de matrículas se encontram nos Centros Universitários e nos Institutos Federais (IF).

**Quadro 2:** Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2016.

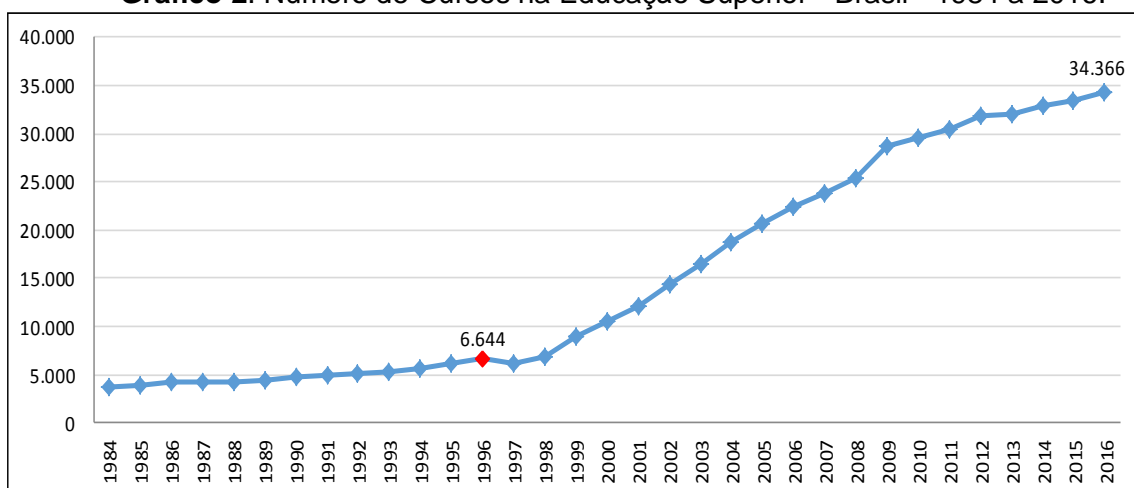
Ano	Instituições de Educação Superior								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2407	108	89	10	156	138	1866	40	Não se aplica

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Estes dados revelam a manutenção de uma característica histórica do sistema de Educação Superior Brasileiro, que continua sendo composto essencialmente por faculdades privadas. E pelo baixo percentual de matrículas que estas concentram, pode-se afirmar por pequenas faculdades.

Vale destacar, correlacionando estes aspectos com os processos de avaliação, que os cursos de graduação ofertados por Universidades, Faculdades, Centros Universitários ou IF são avaliados pelo mesmo instrumento. O que leva ao entendimento que para o modelo de avaliação de cursos de graduação vigente, não existe diferenciação em função da Organização Acadêmica. Assim, as pequenas faculdades, que estão em pleno funcionamento atendem, mesmo que minimamente, aos insumos avaliados. A reflexão, gerada por esta afirmação, vai ao encontro do que já foi citado por meio do que afirma Trow, (1996), evidenciando a falta de um sistema de avaliação eficaz na eliminação dos casos de baixa qualidade.

O aumento do número de cursos – Gráfico 2, considerando o período compreendido entre 1996 a 2016, também impressiona. Em valores absolutos este aumento foi da ordem de 27.722 cursos, o que representa um incremento de 417,25%. Por meio do Gráfico 2, fica evidenciado que este aumento acontece após a promulgação da LDB em 1996. Nota-se, pela curva apresentada no referido Gráfico, que no período compreendido entre 1984 e 1996, o aumento no número de cursos não foi tão acentuado quanto foi após 1996.

**Gráfico 2:** Número de Cursos na Educação Superior - Brasil - 1984 a 2016.

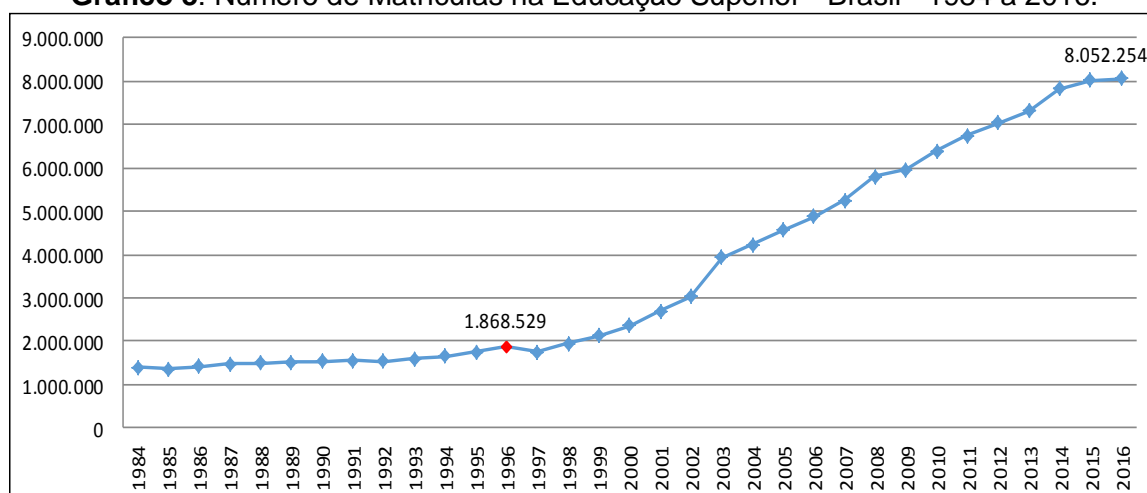
OBS: Em vermelho, destaca-se o ano de promulgação da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Ao considerar os dados divulgados no Censo da Educação Superior/2016, destaca-se, que os 34.366 cursos de graduação são ofertados em 2.407 IES no Brasil; destas apenas 2,4% oferecem 100 ou mais cursos de graduação; 28,3% das IES oferecem até 2 cursos de graduação, portanto instituições muito pequenas, balizando as considerações feitas anteriormente, quando se analisou o quantitativo de IES.

Ao analisar o número de matrículas, ao longo dos últimos 20 anos e tendo como referência a promulgação da LDB, Gráfico 3, também nota-se a acentuação da curva a partir de 1996. Pode-se afirmar que após a implantação da LDB, o número de matrículas na Educação Superior no Brasil, aumentou 330,94%, em valores absolutos, significa um crescimento de 6.183.725 no número de matriculados.



**Gráfico 3: Número de Matrículas na Educação Superior - Brasil - 1984 a 2016.**

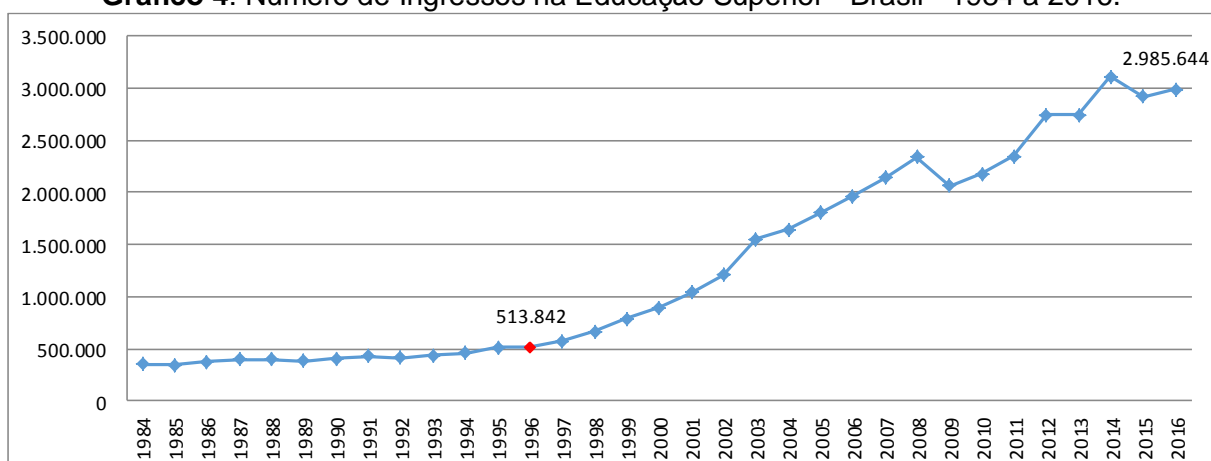
OBS: Em vermelho, destaca-se o ano de promulgação da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Em 2016, o número de matrículas na Educação Superior continuou crescendo, mas essa tendência desacelerou quando se comparado aos últimos anos. Entre 2006 e 2016, o percentual de matrícula aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento; em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2%. Acredita-se que a explicação para essa desaceleração venha da crise econômica do país, da dificuldade de financiamento que se instalou, mas em nada está relacionada a avaliação que se pesquisa neste estudo.

O número de matriculados na rede privada em 2016 diminuiu quando comparado com 2015. Mas as IES privadas têm uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação, a rede pública, portanto, participa com 24,7% (1.990.078), constatando mais uma vez que o modelo é essencialmente privado. Fato que para este estudo não significa um problema, desde que a educação ofertada seja de qualidade e atenda às suas finalidades.

Com o aumento do número de IES, cursos e matrículas, conseqüentemente, o número de ingressos também aumentou, conforme mostra o Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Número de Ingressos na Educação Superior - Brasil - 1984 a 2016.

OBS: Em vermelho, destaca-se o ano de promulgação da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Entre os anos de 1996 e 2016, este aumento foi da ordem de 481,04%, o que em valores absolutos significa um incremento de 2.471.802 alunos ingressantes na Educação Superior Brasileira. Saindo de 513.842 ingressos em 1996, para 2.985.644 ingressos em 2016. Mais uma vez pode-se observar no Gráfico 4, que entre os anos de 1984 e 1996, o crescimento no número de ingressos não foi tão acentuado como foi após 1996.

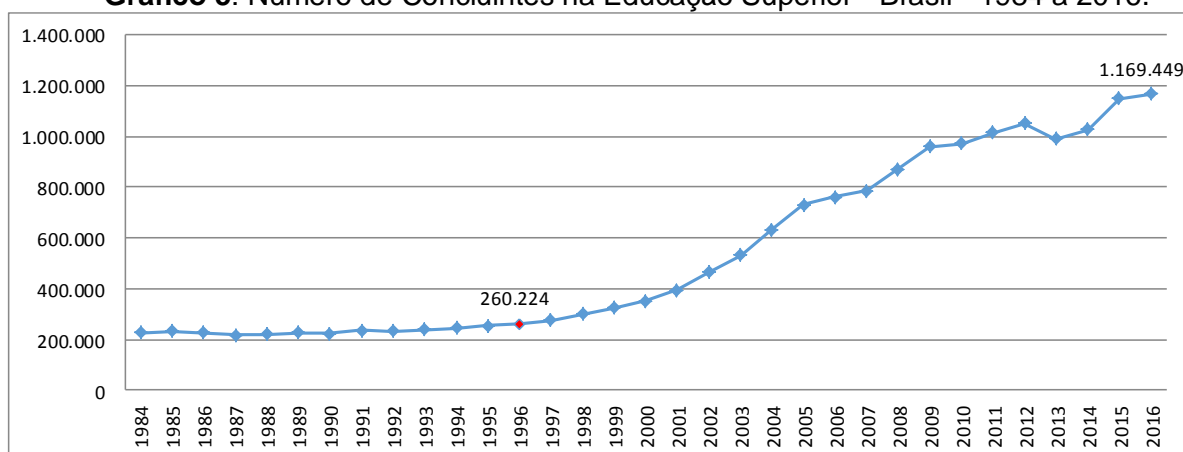
Em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de Educação Superior, desse total 82,3% em instituições privadas. Após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016, isso ocorreu em função da modalidade a distância, que saiu de 694.559 ingressos em 2015, para 843.181 em 2016. Enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes (3,7%), saindo de 2.225.663 em 2015 para 2.142.463 no ano seguinte. Entende-se e justifica-se que a diminuição nos percentuais de ingressantes na educação presencial e o aumento na EAD é também pela grave crise que afeta o país, em nada tem a ver com os processos de avaliação.

Os dados revelam a tendência da expansão da EAD, que continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão de matriculados em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da Educação Superior, em 2006 esta participação era de apenas 4,2%. Vale destacar que a matrícula em cursos a distância aumenta mais na rede privada e em cursos de licenciatura, ou seja, na formação de professores.

Ao correlacionar a expansão da EAD, com os processos de avaliação externa de cursos, depara-se com a falta de insumos específicos capazes de avaliar esta modalidade educacional.

Ainda, analisando os números que demonstram a expansão quantitativa da Educação Superior Brasileira, destaca-se no Gráfico 5 o aumento do número de concluintes. Este – assim como o número de cursos, matrículas e ingressos – tem o seu aumento evidenciado a partir de 1996. Entre os anos de 1996 e 2016, o número de concluintes aumentou em 349,40%, traduzindo em valores absolutos, significa que este aumento representou 909.225 concluintes.

**Gráfico 5:** Número de Concluintes na Educação Superior - Brasil - 1984 a 2016.



OBS: Em vermelho, destaca-se o ano de promulgação da LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Assim, como observado, anteriormente, a curva apresentada no Gráfico 5, demonstra que o aumento mais acentuado no número de concluintes ocorre após 1996.

Ao comparar os percentuais de aumento observados em relação aos concluintes (349,40%) e ingressantes (481,04%), nota-se que ambos, nas últimas duas décadas, tiveram considerável incremento. Porém o percentual de crescimento do número de ingressantes foi mais expressivo, o que leva ao entendimento que também aumentou a taxa de evasão. Assim, aponta-se que não basta expandir ou facilitar o acesso à Educação Superior, é necessário também assegurar qualidade, condições de permanência dos estudantes.

Os dados apresentados por meio dos Gráficos: 1, 2, 3, 4 e 5, não deixam dúvidas de que a Educação Superior no Brasil, pós LDB, expandiu, pelo menos no que diz respeito aos números de IES, cursos, matrículas, ingressos e concluintes.

Os números demonstram patamares que retratam educação de massa, mas sem qualidade e garantia de permanência. Acredita-se que não basta expandir quantitativamente, é necessário que esta expansão venha acompanhada da qualidade na oferta de cursos por meio da Educação Superior, seja esta presencial ou a distância. Conforme afirma Gentili (1995, p. 177) “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Qualidade esta que deveria ser constantemente verificada nos processos avaliativos, mas ao que tudo indica estas avaliações não têm sido, suficientemente, capazes de medir a qualidade dos cursos de graduação ofertados no Brasil, não favorecendo a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ora ofertada. Levando ao entendimento que ao longo do tempo, a Educação Superior Brasileira cresceu quantitativamente, sem os devidos critérios para formar profissionais capazes de desempenhar seus papéis na sociedade.

#### 4.1.2. Ampliação do Acesso a Educação Superior no Brasil

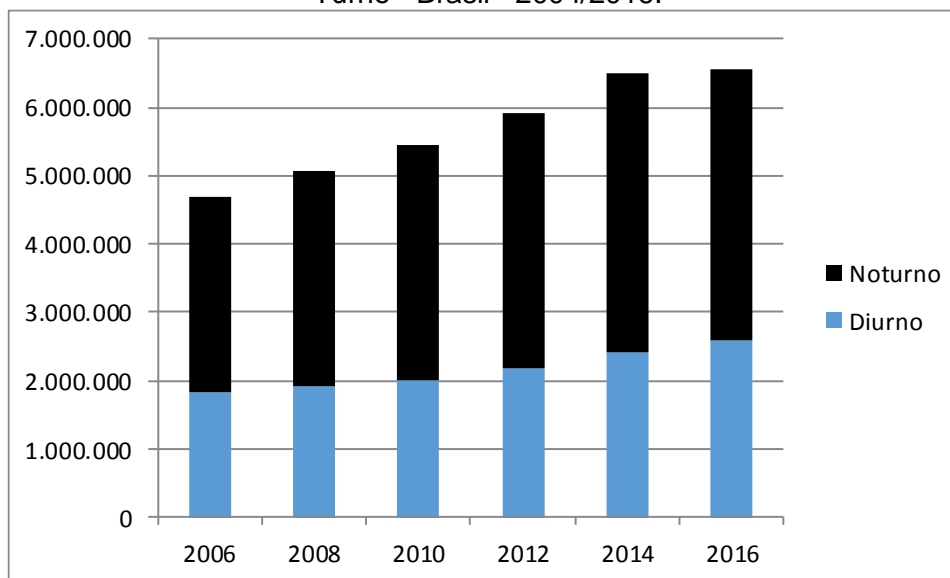
A ampliação do acesso, especificamente, das classes média/baixa a Educação Superior no Brasil se deu, notadamente, por meio do aumento das oportunidades de ingresso e de financiamento. Oportunidades estas que surgiram em especial nas IES privadas, que oferecem cursos de baixo custo, com duração mínima, com menor exigência de dedicação aos estudos, com cursos noturnos que objetivam desenvolver competências profissionais mais específicas, voltadas a demandas do mundo do trabalho.

Dessa forma, o estudante que depende do seu trabalho para o seu sustento e não dispõe de tempo para dedicação integral aos estudos encontra a possibilidade de ingresso na Educação Superior.

Os aspectos citados anteriormente revelam características da Educação Superior no Brasil. Um estudante de classe média/baixa que é trabalhador e que com muito esforço consegue fazer seu curso superior. Privilegia, assim, as IES privadas que, atualmente, detém 75,3% dos alunos matriculados na Educação

Superior. Outro aspecto que vai ao encontro desta concepção é a grande demanda por cursos noturnos, o Censo da Educação Superior/2016, revelou que 60,6% das matrículas estão no turno noturno. Aspecto já evidenciado em anos anteriores, como se pode verificar no Gráfico 6.

**Gráfico 6:** Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes de Graduação Presencial por Turno - Brasil - 2004/2016.



Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

A demanda por cursos de curta duração pode ser verificada por meio do aumento da oferta de cursos tecnológicos, que possuem menor duração se comparado a um bacharelado. O quantitativo de cursos tecnológicos, conforme revelam os dados apresentados no Quadro 3, entre os anos de 2003 e 2016 tiveram um aumento de 444,31%. Vale destacar que desde 2001, os cursos tecnológicos conquistaram espaço em um cenário antes dominado pelos bacharelados e licenciaturas, mas a partir de 2003, se tornou mais expressiva a expansão da sua oferta.

**Quadro 3:** Evolução do Número de Cursos de Graduação de Educação Tecnológica por Organização Acadêmica - Brasil - 2003/2016.

Ano	Cursos de Graduação Presencial de Educação Tecnológica									
	Total	%Δ	Universidade	%Δ	Centro Universitário	%Δ	Faculdade	%Δ	IF e Cefet	%Δ
2003	1142		441		142		170		389	
2004	1804	57,97	688	56,01	239	68,31	648	281,18	229	41,13
2005	2525	39,97	956	38,95	369	54,39	1009	55,71	191	16,59
2006	3037	20,28	1189	24,37	445	20,60	1194	18,33	209	9,42
2007	3702	21,90	1423	19,68	570	28,09	1480	23,95	229	9,57
2008	4355	17,64	1630	14,55	735	28,95	1740	17,57	250	9,17
2009	4491	3,12	1728	6,01	765	4,08	1736	-0,23	262	4,80
2010	4999	11,31	1874	8,45	806	5,36	1996	14,98	323	23,28
2011	5192	3,86	1786	-4,70	825	2,36	2217	11,07	364	12,69
2012	5619	8,22	1897	6,22	942	14,18	2386	7,62	394	8,24
2013	5798	3,19	1892	-0,26	960	1,91	2530	6,04	416	5,58
2014	5933	2,33	1871	-1,11	975	1,56	2647	4,62	440	5,77
2015	6086	2,58	1878	0,37	967	-0,82	2773	4,76	468	6,36
2016	6216	2,14	1840	-2,02	996	3,00	2888	4,15	492	5,13

Nota: Não constam dados de cursos de Área Básica de ingressantes.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

A evolução do número de cursos de graduação de educação tecnológica, ofertados nos últimos anos, considerando a Organização Acadêmica, é maior nas Faculdades. Nelas ocorreu um aumento da ordem de 1.598,82%, passando de 170 cursos ofertados em 2003, para 2.888 em 2016. Nas Universidades este aumento foi de 317,23% e nos Centros Universitários de 601,41%. Os percentuais de crescimento no quantitativo destes cursos são muito altos, levando ao entendimento de que é muito simples abrir e até manter estes cursos em funcionamento, apesar de todo processo regulatório/avaliativo atualmente observado no Brasil.

Mais uma vez fica evidenciado a fraca capacidade reguladora do Estado, o excesso da capacidade instalada, bem como a falta de um sistema de avaliação eficaz na eliminação dos casos de baixa qualidade,

Não se pretende aqui criticar a oferta de cursos tecnológicos, que em geral são focados em determinada área e, por isso, costumam ter menor duração, visando atender o mercado de trabalho. A preocupação é com a qualidade desses cursos,

que também são avaliados periodicamente e pelo mesmo instrumento se avalia bacharelados e licenciaturas.

O aumento tão expressivo, na oferta de cursos superiores de tecnologia, confirma que a sociedade clama por uma formação rápida, que possibilite o quanto antes a esse estudante atuar profissionalmente. Esse cidadão visa melhorar a sua renda familiar, buscando a ascensão social por meio da educação. Mas, para tanto, a sua formação tem que estar pautada em uma Educação Superior de qualidade.

É inegável que a expansão da oferta da Educação Superior Brasileira, especialmente, junto às classes sociais mais baixas, nos últimos anos, foi impulsionada pela política de abertura do sistema educacional, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI<sup>13</sup>), do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES<sup>14</sup>). Que promoveram um aumento significativo da quantidade de matrículas de jovens estudantes, antes excluídos da Educação Superior. Porém, como afirma Gadotti (20120, p. 8):

Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos uma perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

Entende-se que os processos avaliativos, considerados neste estudo, deveria dar conta de problemas como os aqui colocados. Nota-se uma expansão na Educação Superior Brasileira que é meramente quantitativa. Confirma-se mais uma vez que apesar de tantas avaliações externas realizadas, a Educação Superior Brasileira, não tem conseguido sanar seus problemas.

---

<sup>13</sup> O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes Brasileiros, sem diploma de nível superior.

<sup>14</sup> Fies é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sinaes.

#### 4.1.3. A Diversificação de Cursos

Já se averiguou a expansão do quantitativo de cursos ofertados no Brasil, por meio da Educação Superior, nos últimos vinte anos. Sendo este aumento intensificado após a promulgação da LDB. Porém, ao se verificar a distribuição do quantitativo de matrículas, ingressantes e concluintes nestes cursos, constata-se que ao longo dos últimos anos ocorreu uma demasiada concentração em alguns cursos. Excessiva oferta de alguns cursos que em geral apresentam baixo custo de manutenção. Nos Quadros 4, 5 e 6 verifica-se que cursos como Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis lideram o *ranking* de matrículas, ingressos e concluintes.

**Quadro 4 – Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Matrículas (Nome OCDE) - Brasil - 2009/2016. (Continuação)**

Ano Posição	Matrículas/Nome OCDE	Ano Posição	Matrículas/Nome OCDE
2009	<b>1</b> <b>Administração</b>	2012	<b>1</b> <b>Administração</b>
	<b>2</b> <b>Direito</b>		<b>2</b> <b>Direito</b>
	<b>3</b> <b>Pedagogia</b>		<b>3</b> <b>Pedagogia</b>
	<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>		<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Enfermagem		5 Enfermagem
	6 Serviço social		6 Engenharia civil
	7 Fisioterapia		7 Serviço social
	8 Medicina		8 Psicologia
	9 Formação de professor de educação física		9 Gestão de pessoal / recursos humanos
	10 Sistemas de informação		10 Engenharia de produção
2010	<b>1</b> <b>Administração</b>	2013	<b>1</b> <b>Administração</b>
	<b>2</b> <b>Direito</b>		<b>2</b> <b>Direito</b>
	<b>3</b> <b>Pedagogia</b>		<b>3</b> <b>Pedagogia</b>
	<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>		<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Enfermagem		5 Engenharia civil
	6 Serviço social		6 Enfermagem
	7 Psicologia		7 Psicologia
	8 Formação de professor de educação física		8 Serviço social
	9 Gestão de pessoal / recursos humanos		9 Gestão de pessoal / recursos humanos
	10 Medicina		10 Engenharia de produção
2011	<b>1</b> <b>Administração</b>	2014	<b>1</b> <b>Direito</b>
	<b>2</b> <b>Direito</b>		<b>2</b> <b>Administração</b>
	<b>3</b> <b>Pedagogia</b>		<b>3</b> <b>Pedagogia</b>
	<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>		<b>4</b> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Enfermagem		5 Engenharia civil
	6 Serviço social		6 Enfermagem
	7 Psicologia		7 Psicologia
	8 Engenharia civil		8 Gestão de pessoal / recursos humanos
	9 Ciência da computação		9 Serviço social
	10 Gestão de pessoal / recursos humanos		10 Engenharia de produção



**Quadro 4 – Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Matrículas (Nome OCDE) - Brasil - 2009/2016.**

Ano Posição	Matrículas/Nome OCDE	Ano Posição	Matrículas/Nome OCDE
2015	<u>1</u> <b>Direito</b>	2016	<u>1</u> <b>Direito</b>
	<u>2</u> <b>Administração</b>		<u>2</u> <b>Administração</b>
	<u>3</u> <b>Pedagogia</b>		<u>3</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Engenharia civil</b>
	5 Engenharia civil		5 Ciências contábeis
	6 Enfermagem		6 Enfermagem
	7 Psicologia		7 Psicologia
	8 Gestão de pessoal / recursos humanos		8 Formação de Professor de Educação Física
	9 Serviço social		9 Arquitetura e urbanismo
	10 Engenharia de produção		10 Engenharia de produção

OBS: Os cursos estão ordenados do maior número de matrículas para o menor, a cada ano considerado.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior (2016).

No Quadro 4 averigua-se que, no período compreendido entre os anos de 2009 e 2016, os cursos que ocuparam as quatro primeiras posições, em relação ao número de matriculados, foram os mesmos, alterando apenas a ordem. O curso de Administração somente não ocupou a primeira posição no ano de 2016, ano que ocupou a segunda posição. No Brasil, as matrículas da Educação Superior estão concentradas essencialmente nos cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Somente em 2011, surgiu um curso de Engenharia entre os dez maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas, o curso de Engenharia Civil, na oitava posição.

Os dados apresentados levam ao entendimento de que apesar de se constatar que a Educação Superior no Brasil tem se expandido quantitativamente, esta expansão não necessariamente indica uma diversificação na formação profissional.

Ao analisar a distribuição do número de ingressantes (QUADRO 5), verifica-se que os cursos que ocupam as quatro primeiras posições são os mesmos observados em relação a distribuição do número de matrículas (QUADRO 4). Os cursos mais acessíveis à camada da população menos favorecida economicamente são os cursos massificados que geram mais volume do que qualidade.

**Quadro 5: Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Ingressantes (Nome OCDE) - Brasil - 2009/2016.**

Ano Posição	Ingressantes	Ano Posição	Ingressantes
2009	<u>1</u> <b>Administração</b>	2012	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Direito</b>		<u>2</u> <b>Direito</b>
	<u>3</u> <b>Pedagogia</b>		<u>3</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Enfermagem		5 Gestão de pessoal / recursos humanos
	6 Gestão de pessoal / recursos humanos		6 Engenharia civil
	7 Serviço social		7 Enfermagem
	8 Sistemas de informação		8 Serviço social
	9 Gestão logística		9 Psicologia
	10 Engenharia civil		10 Empreendedorismo
2010	<u>1</u> <b>Administração</b>	2013	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Direito</b>		<u>2</u> <b>Direito</b>
	<u>3</u> <b>Pedagogia</b>		<u>3</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Enfermagem		5 Engenharia civil
	6 Gestão de pessoal / recursos humanos		6 Gestão de pessoal / recursos humanos
	7 Serviço social		7 Enfermagem
	8 Psicologia		8 Psicologia
	9 Engenharia civil		9 Serviço social
	10 Formação de professor de educação física		10 Engenharia de produção
2011	<u>1</u> <b>Administração</b>	2014	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Pedagogia</b>		<u>2</u> <b>Direito</b>
	<u>3</u> <b>Direito</b>		<u>3</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Gestão de pessoal / recursos humanos		5 Engenharia civil
	6 Enfermagem		6 Gestão de pessoal / recursos humanos
	7 Engenharia civil		7 Enfermagem
	8 Serviço social		8 Psicologia
	9 Empreendedorismo		9 Formação de professor de educação física
	10 Psicologia		10 Serviço social
2015	<u>1</u> <b>Administração</b>	2016	<u>1</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>2</u> <b>Direito</b>		<u>2</u> <b>Administração</b>
	<u>3</u> <b>Pedagogia</b>		<u>3</u> <b>Direito</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Engenharia civil		5 Engenharia civil
	6 Gestão de pessoal / recursos humanos		6 Enfermagem
	7 Enfermagem		7 Gestão de pessoal / recursos humanos
	8 Psicologia		8 Formação de professor de educação física
	9 Formação de professor de educação física		9 Psicologia
	10 Engenharia de produção		10 Serviço social

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

OBS: Os cursos estão ordenados do maior número de matrículas para o menor, a cada ano considerado.

Nota-se por meio do exposto no Quadro 5, que a distribuição do número de ingressantes, assim como o número de matrículas, se concentra essencialmente nos cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Quanto a

distribuição dos concluintes, o Quadro 6, revela que os cursos de Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis se destacam, a diferença está no curso de Enfermagem que surge entre os quatro primeiros cursos em número de concluintes.

**Quadro 6:** Os 10 Maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Concluintes (Nome OCDE) - Brasil - 2009/2016.

Ano Posição	Concluintes	Ano Posição	Concluintes
2009	<u>1</u> <b>Pedagogia</b>	2012	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Direito</b>		<u>2</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>3</u> <b>Administração</b>		<u>3</u> <b>Direito</b>
	<u>4</u> <b>Enfermagem</b>		<u>4</u> <b>Enfermagem</b>
	5 Ciências contábeis		5 Ciências contábeis
	6 Formação de professor de educação física		6 Gestão de pessoal / recursos humanos
	7 Fisioterapia		7 Serviço social
	8 Gestão de pessoal / recursos humanos		8 Formação de professor de educação física
	9 Competências gerenciais		9 Empreendedorismo
	10 Formação de professor de língua		10 Gestão logística
2010	<u>1</u> <b>Administração</b>	2013	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Pedagogia</b>		<u>2</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>3</u> <b>Direito</b>		<u>3</u> <b>Direito</b>
	<u>4</u> <b>Enfermagem</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Ciências contábeis		5 Gestão de pessoal / recursos humanos
	6 Formação de professor de educação física		6 Enfermagem
	7 Gestão de pessoal / recursos humanos		7 Serviço social
	8 Serviço social		8 Empreendedorismo
	9 Competências gerenciais		9 Gestão logística
	10 Psicologia		10 Psicologia
2011	<u>1</u> <b>Administração</b>	2014	<u>1</u> <b>Administração</b>
	<u>2</u> <b>Pedagogia</b>		<u>2</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>3</u> <b>Direito</b>		<u>3</u> <b>Direito</b>
	<u>4</u> <b>Enfermagem</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Ciências contábeis		5 Gestão de pessoal / recursos humanos
	6 Gestão de pessoal / recursos humanos		6 Enfermagem
	7 Formação de professor de educação física		7 Serviço social
	8 Psicologia		8 Empreendedorismo
	9 Empreendedorismo		9 Psicologia
	10 Farmácia		10 Gestão logística
2015	<u>1</u> <b>Administração</b>	2016	<u>1</u> <b>Pedagogia</b>
	<u>2</u> <b>Pedagogia</b>		<u>2</u> <b>Administração</b>
	<u>3</u> <b>Direito</b>		<u>3</u> <b>Direito</b>
	<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>		<u>4</u> <b>Ciências contábeis</b>
	5 Gestão de pessoal / recursos humanos		5 Gestão de pessoal / recursos humanos
	6 Enfermagem		6 Engenharia Civil
	7 Serviço social		7 Enfermagem
	8 Engenharia Civil		8 Serviço social
	9 Empreendedorismo		9 Psicologia
	10 Gestão logística		10 Formação de professor de educação física

OBS: Os cursos estão ordenados do maior número de matrículas para o menor, a cada ano considerado.

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Em síntese, ao analisar os Quadros 4, 5 e 6, que apresentam os 10 maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas, ingressos e concluintes, respectivamente, pode-se afirmar que apesar do aumento no quantitativo de cursos ofertados por meio da Educação Superior no Brasil nos últimos anos, sua base é definida em cursos como: Administração, Direito, Pedagogia e Ciências contábeis, logo a diversificação deixa a desejar.

Se dispomos de um sistema de avaliação externa de cursos, amparado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem dentre outras finalidades a orientação da expansão da sua oferta, este não deveria atentar para estas condições? Afinal, estamos construindo um país de administradores e bacharéis em Direito, o sistema não tem favorecido a diversificação na oferta de cursos, ao que tudo indica se faz mais do mesmo.

#### 4.1.4. Ociosidade de Vagas

A ociosidade de vagas, segundo Ristoff (2008) é uma das mais chocantes realidades, na Educação Superior Brasileira, pois ocorre ao tempo em que milhares de jovens buscam a educação. Em 2016, foram oferecidas mais de 10,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73,8% vagas novas e 26,0%, vagas remanescentes (QUADRO7).

É relevante ressaltar que se entende por vagas novas o número total de vagas anuais oferecidas nos processos seletivos: vestibular, Enem, avaliação seriada e processos seletivos simplificados, em cada turno de funcionamento do curso. Não estão incluídas as vagas não ocupadas ou liberadas em anos anteriores.

Já as remanescentes, são vagas de anos anteriores que nunca foram ocupadas ou que foram liberadas por diversos motivos: óbito, não cumprimento de desempenho mínimo (jubilamento), transferência interna (transferência entre cursos da mesma IES), transferência externa (transferência para outra IES). A ocupação dessas vagas ocorre por alunos que vêm de outra IES (transferência externa), de outro curso da própria IES (transferência interna), de portadores de curso superior e de reingressantes. A forma de ingresso nessas vagas define-se como “processos seletivos para vagas remanescentes”. O período a ser considerado para o cálculo do número de vagas remanescentes deve ser o do prazo mínimo de integralização do curso.

Do total de vagas ofertadas, 90,2% foram em instituições privadas, à rede pública correspondeu a aproximadamente 10% das vagas ofertadas. Foram oferecidas mais de 33 mil vagas em programas especiais, entre os quais se destacam o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR<sup>15</sup>) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>16</sup>).

**Quadro 7:** Número de Vagas de Cursos de Graduação, por Tipo de Vagas e Categoria Administrativa - Brasil - 2016.

Categoria Administrativa	Vagas em Cursos de Graduação				
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Percentual de Vagas Novas Ocupadas	Vagas Remanescentes	Percentual de Vagas Remanescentes Ocupadas
Total Geral	10.662.501	7.873.702	33,5	2.769.497	12,0
Pública	750.850	572.122	84,0	166.663	24,3
Federal	453.859	333.900	91,9	114.236	26,5
Estadual	205.173	170.485	83,5	28.995	27,1
Municipal	91.818	67.737	46,7	23.432	10,4
Privada	9.911.651	7.301.580	29,6	2.602.834	11,2

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

Do total de novas vagas oferecidas em 2016, somente 33,5% foram preenchidas, ao se considerar as vagas remanescentes o percentual de ocupação foi ainda menor apenas 12,0% foram ocupadas no mesmo período. São percentuais impressionantes, demonstrando um quantitativo absurdo de vagas desocupadas em cursos superiores. Deve-se ressaltar que, estas vagas foram autorizadas pelo Ministério da Educação e, apesar de desocupadas têm um custo para serem mantidas.

O instrumento de avaliação externa de cursos de graduação, avalia o quantitativo de vagas por meio do insumo “Número de Vagas”. E ainda correlaciona este quantitativo com insumos relacionados a Bibliografia básica por Unidade Curricular, Bibliografia complementar por Unidade Curricular, Laboratórios didáticos de formação básica, Laboratórios didáticos de formação específica, buscando comprovar a compatibilidade do número de vagas previstas ou implantadas com tais insumos.

<sup>15</sup> O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007.

<sup>16</sup> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Diante do exposto, verifica-se porque a avaliação externa de cursos de graduação, não consegue avaliar o quantitativo de vagas pretendidas/autorizadas em função da ociosidade de vagas. A avaliação é pautada no curso em questão, desconsiderando aspectos locais, regionais e até nacionais em relação a oferta do curso que se avalia.

Os dados apresentados revelam a quantidade absurda de vagas remanescentes, este fato não pode ser desconsiderado nas avaliações dos cursos de graduação, estejam estas relacionadas a autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos. Afinal, com tantas vagas desocupadas, para que continuar autorizando mais e mais cursos, sendo que cada um deles carrega consigo a abertura de novas vagas?

Mais uma vez constata-se o descumprimento das finalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que além de apresentar como finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, 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, prevê como finalidade orientação da expansão da sua oferta.

#### 4.1.5. Corrida por Titulação e Regime de Trabalho Docente

Conforme revelam os dados disponibilizados por meio do Censo da Educação Superior/2016 (QUADRO 8), os docentes com titulação igual a mestre ou doutorado continuam aumentando, essa tendência pode ser observada desde 2006, tanto na rede pública como na privada.

**Quadro 8:** Participação Percentual de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo Grau de Formação - Brasil - 2016.

Grau de Formação	Rede Pública		Rede Privada	
	2006	2016	2006	2016
Até Especialização	41,5	21,8	47,6	28,8
Mestrado	36,1	39,2	40,0	48,7
Doutorado	22,4	39,0	12,4	22,5

Fonte: Mec/Inep – Censo da Educação Superior/2016.

A maioria dos docentes nas universidades tem doutorado (54,6%), já nas faculdades, o percentual é de 17,9%. Em relação ao regime de trabalho, os docentes em tempo integral são mais de 94% nos IFs e Cefets. Mais de 70% dos docentes nas universidades têm o regime de contrato de trabalho em tempo integral, número superior aos docentes em tempo integral dos centros universitários (26,4%) e faculdades (19,6%). Nas faculdades, 45% dos docentes trabalham em tempo parcial e 47,7% têm formação de mestre.

Na rede pública, o número de docentes em tempo integral quase dobrou nos últimos dez anos. Em 2016, os docentes horistas da rede privada tiveram uma queda de 9,7%. Em 2016, havia 384.094 docentes em exercício na Educação Superior no Brasil, deste total, 55,9% tinham vínculo com IES privada e 44,1%, com IES pública.

Permanece a tendência de melhoria do tipo de regime de trabalho dos docentes que atuam na Educação Superior, visto o crescente aumento de participação de docentes com regime de tempo integral e a queda do número de docentes contratados como horistas.

A queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2006, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes. Em 2014, a participação dos docentes em tempo parcial ultrapassou os horistas na mesma rede. Na rede pública, o número de docentes em tempo integral continua se expandindo, enquanto os docentes em tempo parcial se estabilizaram e os horistas continuam em queda.

A promulgação da LDB, fez com que docentes das mais diversas áreas do conhecimento aprimorassem a sua titulação, em função do que determina o seu Art. 52, Brasil (1996, p. 16):

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Apesar da LDB, em seu Art. 52 exigir titulações em nível *stricto sensu* para Universidade, as Faculdades e também os Centros Universitários, não deixam de se preocuparem com a titulação e com o regime de trabalho do seu corpo docente, independente da categoria acadêmica.

Constata-se então o poder dos processos avaliativos. Pois se atualmente no Brasil, se verifica um corpo docente melhor titulado, muito se deve a avaliação externa de cursos, que pelo menos até o final de 2017 avaliava em função de percentuais a titulação e o regime de trabalho dos professores. Logo, reforça o raciocínio que quanto mais coerente, melhor estruturado for o processo de avaliação externa de curso, e os insumos por ele considerados, mais este poderá contribuir para a qualidade dos cursos ofertados. Preocupação sempre presente, pois de acordo com os dados discutidos nesta seção, ao que tudo indica as palavras de ordem na Educação Superior Brasileira são expandir e democratizar, já qualificar nem tanto.

#### 4.1.6. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade.

O Enade é um dos pilares do sistema avaliativo, previsto na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que juntamente com a Avaliação de Cursos de Graduação e de IES, formam um 'tripé' avaliativo que tem como desafio favorecer a qualidade da Educação Superior Brasileira.

De acordo com o Art. 5º, da Lei nº. 10.861, (BRASIL, 2004, p.2):

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.



Como se nota, o objetivo do Enade configura-se como um grande desafio. E este estudo o considerou, por entender a sua relevância dentro do processo avaliativo de cursos de graduação no Brasil atualmente.

Porém ao se confrontar os resultados deste exame, com a realidade da Educação Superior Brasileira e também com os processos de avaliação de cursos de graduação, objeto de estudo desta pesquisa, observou-se que não necessariamente o Enade tem contribuído para o aprimoramento da qualidade da oferta desse nível de ensino. Afirma-se que em momento algum foi possível identificar avanços no cenário da Educação Superior, explicados em função dos resultados observados no exame aqui referenciado.

Atualmente, o indicador que subsidia qualquer ação referente à regulação de cursos de graduação no Brasil é o Conceito Preliminar de Curso (CPC), e o Enade corresponde a 20% deste conceito, conforme evidenciado no Quadro 9.

**Quadro 9:** Composição do CPC e o “peso” de suas dimensões e componentes.

<b>DIMENSÃO</b>	<b>COMPONENTER</b>	<b>PESOS</b>	
Desempenho dos Estudantes.	Nota dos concluintes no Enade.	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso.	Nota do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado.	30,0%	
Corpo Docente.	Nota de proporção de mestres.	7,5%	30,0%
	Nota de proporção de doutores.	15,0%	
	Nota de proporção de regime de trabalho.	7,5%	
Percepção discente sobre as condições do processo formativo.	Nota referente a organização didático pedagógica.	7,5%	15,0%
	Nota referente a infraestrutura e instalações físicas.	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.	2,5%	

Fonte: Inep/DAES.

Ao que tudo indica, nem os órgãos reguladores consideram como sendo substancial, válida e confiável a avaliação realizada por meio do Enade. Caso fosse, esta por si só subsidiaria reformas e melhorias contínuas nos programas de ensino.

Para se realizar se confrontar os resultados do Enade, com a realidade da Educação Superior Brasileira e também com os processos de avaliação de cursos de graduação e assim chegar a afirmar tais fatos, levou-se em consideração os resultados referentes aos indicadores de qualidade, divulgados anualmente, por meio do Diário Oficial da União (D.O.U). Uma vez divulgados, fica evidente que ações que visam regular a Educação Superior, serão adotadas como, por exemplo,

renovações de reconhecimento geradas automaticamente, abertura de termos de saneamento, porém todas em função do resultado observado por meio do CPC.

Desta forma, evidencia-se que apesar do Enade, estar previsto na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, como sendo um dos pilares do tripé avaliativo, a sua relevância dentro do processo de avaliação, é questionável, esperava-se que por se só este indicador de desempenho fosse capaz de impulsionar ações formativas que propiciassem a melhoria do desempenho dos alunos. E que fosse correlacionado aos processos de avaliação externa de cursos, gerando consequências para aqueles cursos cujos alunos demonstrassem desempenho abaixo da média.

## **5. MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: TENDÊNCIAS, ORGANIZAÇÃO E AVANÇOS**

Esta seção objetiva decompor os modelos e instrumentos considerados nas avaliações externas de curso, por entender que estes carregam em si, a essência do processo. Serão considerados nesta análise dois países – Brasil e Portugal.

A escolha destes dois países se deu uma vez que os sistemas buscam atingir o mesmo objetivo: garantir a melhoria da qualidade e a prestação de contas (accountability), por meio de instrumentos e de avaliações periódicas.

É importante destacar que o intervalo de tempo considerado para esta análise, iniciou-se em 2007. Pois foi no final deste ano, que no Brasil, foi publicada a primeira versão da Portaria Normativa nº 40, mais precisamente em 12 de dezembro de 2007, revogada recentemente pela Portaria nº 22, de 21 de dezembro de 2017.

A Portaria Normativa nº 40, instituiu o sistema e-MEC, resolvendo que a tramitação dos processos regulatórios de IES e cursos de graduação passariam a ser feita exclusivamente em meio eletrônico. Assim, no Brasil, os instrumentos, que subsidiam os processos de avaliação, que compreendem atos autorizativos<sup>17</sup>, e cuja tramitação se dá tão somente pelo sistema e-MEC, condição mantida até os dias atuais, surgiram a partir de então.

Foi também no ano de 2007, que em Portugal, surgiu a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em funcionamento até os dias atuais. Instituída pelo Estado por meio do Decreto Lei nº 369, de 5 de novembro de 2007.

A3ES é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado. E que tem como missão garantir a qualidade da Educação Superior Portuguesa, por meio da avaliação e acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos, bem como do desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade.

---

<sup>17</sup> Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos.

Eis aqui uma relevante característica do modelo avaliativo Português, quem o executa é uma agência autônoma, que não possui vínculos com o Governo. No Brasil isso não acontece, é o Estado que avalia, não existe independência.

Surge assim, um aspecto a ser levado em consideração no que este estudo propõe: que no futuro, o Brasil possa contar com agências autônomas de avaliação e acreditação. E que estas sejam regionais, descentralizando a avaliação de cursos de graduação deste país de grandeza continental e tão rico, culturalmente. Tal proposta, foi considerada como sendo para o futuro, porque entende-se que para tanto o sistema de Educação Superior Brasileiro, precisa estar mais maduro.

No cenário atual é improvável a adoção de tais agências no Brasil, lamentavelmente a desconfiança ainda é algo marcante nos processos avaliativos. Falta avançar na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura voltada para a qualidade, baseada em avaliações capazes de promover melhorias.

## 5.1. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

Considerando o cenário Brasileiro, analisou-se, nesta pesquisa um total de quinze instrumentos de avaliação, que foram comparados entre si. Buscando identificar diferenças e semelhanças, avaliando as orientações apresentadas nos referidos instrumentos, as dimensões e seus pesos, os insumos assim como os parâmetros de avaliação dispostos.

A história mostra, que apesar de hoje se ter dois instrumentos de avaliação em vigência, que subsidia todos os atos autorizativos de cursos nem sempre foi assim. Na relação a seguir, pode-se verificar que entre os anos de 2008 a 2012, a avaliação externa de cursos de graduação, contava com um conjunto de dez instrumentos<sup>18</sup>, para atender a diferentes cursos e atos, conforme apresentado no Quadro 10. Os instrumentos apresentados atendiam a pelo menos um ato autorizativo, cujo resultado deveria ser de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias.

---

<sup>18</sup> Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>

**Quadro 10:** Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação Utilizados entre os Anos de 2008 e 2012.

<b>I.A.1.</b> Instrumento para autorização de curso de Medicina - outubro/2010.		<b>I.A.2.</b> Instrumento para autorização de Bacharelado e Licenciatura - agosto/2010.		<b>I.A.3.</b> Instrumento para autorização de curso de Direito - 2010.		<b>I.A.4.</b> Instrumento para autorização de curso Tecnológico - agosto/2010.					
Este instrumento destinava-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização do Curso de Graduação em Medicina.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização de Cursos Bacharelados e Licenciaturas.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização do Curso de Graduação em Direito.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização de Cursos Tecnológicos.					
<b>*I.R.5.</b> Instrumento para reconhecimento de Bacharelado e Licenciatura - setembro/2008.		<b>I.R.6.</b> Instrumento para reconhecimento de curso de Direito - dezembro/2008.		<b>I.R.7.</b> Instrumento para reconhecimento de curso de Pedagogia - agosto/2010.		<b>I.R.8.</b> Instrumento para reconhecimento de curso Tecnológico - março/2010.		<b>I.R.9.</b> Instrumento para reconhecimento de curso de Medicina - março/2010.		<b>I.R.R.10.</b> Instrumento para renovação de Cursos – setembro/2010.	
Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento do curso e assim consolidar a oferta do mesmo, uma vez que a avaliação se destinava a reconhecer o curso.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos de Direito e assim consolidar a oferta do mesmo, uma vez que a avaliação se destinava a reconhecer o curso.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos de Pedagogia e assim consolidar a oferta do mesmo, uma vez que a avaliação se destinava a reconhecer o curso.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos Tecnológicos e assim consolidar a oferta do mesmo, uma vez que a avaliação se destinava a reconhecer o curso.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos de Medicina e assim consolidar a oferta do mesmo, uma vez que a avaliação se destinava a reconhecer o curso.		Este instrumento destinava-se à avaliação das condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos de graduação e assim consolidar a oferta dos mesmos, uma vez que a avaliação se destinava a renovar o reconhecimento do curso.	

\*Como ação preliminar a avaliação, indicava, esse instrumento trazia a seguinte observação: “Identificar a modalidade do curso, se é Licenciatura ou Bacharelado, de modo a proceder à sua avaliação à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs da respectiva modalidade”.

Fonte: Inep - 2017.

Deste ponto em diante os instrumentos relacionados no Quadro 10 serão citados de acordo com os códigos criados e apresentados, assim, as iniciais indicam: I.A. “Instrumento para Autorização” – estes são quatro. I.R. “Instrumento para Reconhecimento” – estes são cinco. I.R.R. “Instrumento para Renovação de Reconhecimento” – apenas um.

Foi no ano de 2010, que surgiu a primeira versão do instrumento, no qual se propunha o agrupamento dos insumos avaliados – I.R.R.10. Este se destinava aos processos de renovação de reconhecimento e buscava avaliar as condições dos padrões exigidos para o pleno funcionamento dos cursos, atendendo as modalidades presenciais e a distância. Segundo o exposto, no instrumento em questão, Brasil (2010, p. 3):

[...] este possuía abrangência e flexibilização necessárias para assegurar uma avaliação fidedigna dos cursos, realçar as especificidades que marcam cada um deles, e viabilizar a sua utilização associada a insumos diagnósticos capazes de contribuir para uma análise mais substancial da realidade.

Ainda em sua apresentação, ressaltava a responsabilidade do Ministério da Educação em rever, periodicamente, os seus instrumentos e procedimentos de avaliação. De modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situações que se apresentassem no cenário da Educação Superior de forma a torná-los elementos balizadores da qualidade que se desejava.

Estes aspectos evidenciados por meio da apresentação do I.R.R.10, não está ou esteve presente em nenhum outro instrumento, disponibilizado no período de 2008 a 2017. É interessante observar tal fato, pois surge uma indagação. Por que se retirou dos instrumentos aspectos que caracterizavam tão bem a avaliação proposta?

Afinal os aspectos sugeriam uma avaliação fidedigna dos cursos, que deveria possuir abrangência e flexibilização, sendo esta capaz de contribuir para uma análise substancial da realidade. Porém esta apresentação desapareceu dos instrumentos seguintes, talvez pelo fato de não ser interessante evidenciar aspectos tão importantes em um processo avaliativo, mas que não necessariamente na prática são atingidos ou contemplados.

Em maio de 2012, surgiu o modelo de instrumento único de avaliação, por meio do qual se agrupou todos os insumos, atendia a todos os cursos, a todas as modalidades de oferta e a todos os atos autorizativos, nascendo assim um instrumento unificado. Este instrumento passou por duas atualizações, uma em agosto de 2015 e outra em abril de 2016.

Com a citada unificação, em maio de 2012, foi disponibilizado pelo Inep o instrumento de avaliação, que colocou fim a vigência de todos os outros, apresentados no Quadro 10. E que vigorou até agosto/2015, momento em que foi disponibilizado outro instrumento, que manteve a essência do anterior.

Já em abril/2016, foi disponibilizado mais um instrumento, colocando fim a vigência daquele, disponibilizando em agosto/2015. Este novo instrumento, apresentava um forte viés regulatório, o que fez com que o quantitativo de insumos considerados aumentasse em 15%.

Ao analisar o citado instrumento, nota-se que este aumento no quantitativo de insumos em nada se relacionou a mudanças metodológicas ou de favorecimento ao desenvolvimento de uma avaliação mais formativa, flexível e sistemática. O incremento no número de insumos visou apenas atender a legislação, logo reafirmou o caráter regulatório da avaliação.

Não se critica aqui, o fato da avaliação servir como instrumento que contribui com a regulação, o que se condena é o fato de não se perceber no modelo vigente a avaliação em si, capaz de favorecer a melhoria contínua da educação ofertada.

Esses instrumentos (2012 a 2016) pela primeira vez trouxeram instruções de como deveriam ser preenchidos, o que é visto como algo positivo, por se entender que em qualquer processo de avaliação deve haver transparência. No Quadro 11, apresentam-se os três instrumentos disponibilizados entre os anos de 2012 e 2016.

**Quadro 11:** Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação Utilizados entre os Anos de 2012 a 2016.

I.A.C. 2012.	I.A.C. 2015.	I.A.C.2016.
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – maio/2012**.	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância – agosto/2015**.	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância – abril/2016**.

\*\*Todos os instrumentos subsidiam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância.

Fonte: Inep - 2017.

Deste ponto em diante os instrumentos apresentados no Quadro 11 serão citados de acordo com os códigos criados e apresentados por meio do referido Quadro, assim, as iniciais indicam:

- I.A.C. 2012 “Instrumento de Avaliação de Cursos – ano 2012” (revogado).
- I.A.C. 2015 “Instrumento de Avaliação de Cursos – ano 2015” (revogado).
- I.A.C. 2016 “Instrumento de Avaliação de Cursos – ano 2016” (revogado).

Porém, apesar da última atualização ter ocorrido em 2016, o instrumento de avaliação utilizado a partir de meados do citado ano e até o fim de 2017, foi aquele disponibilizado em agosto de 2015. Uma vez que o instrumento disponibilizado em abril de 2016, foi logo revogado.

Dando sequência as alterações observadas nos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, chega-se a outubro de 2017. Momento em que foi publicado

no D.O.U. a Portaria nº 1383, de 31 de outubro de 2017, que aprovou, em extrato, os insumos dos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância.

Assim, atualmente no Brasil, têm-se em vigor dois instrumentos de avaliação de cursos de graduação, conforme demonstrado no Quadro 12.

**Quadro 12:** Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação disponibilizados em Novembro de 2017.

I.A.C.A. 2017.	I.A.C.R.R. 2017.
Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – autorização.	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento.

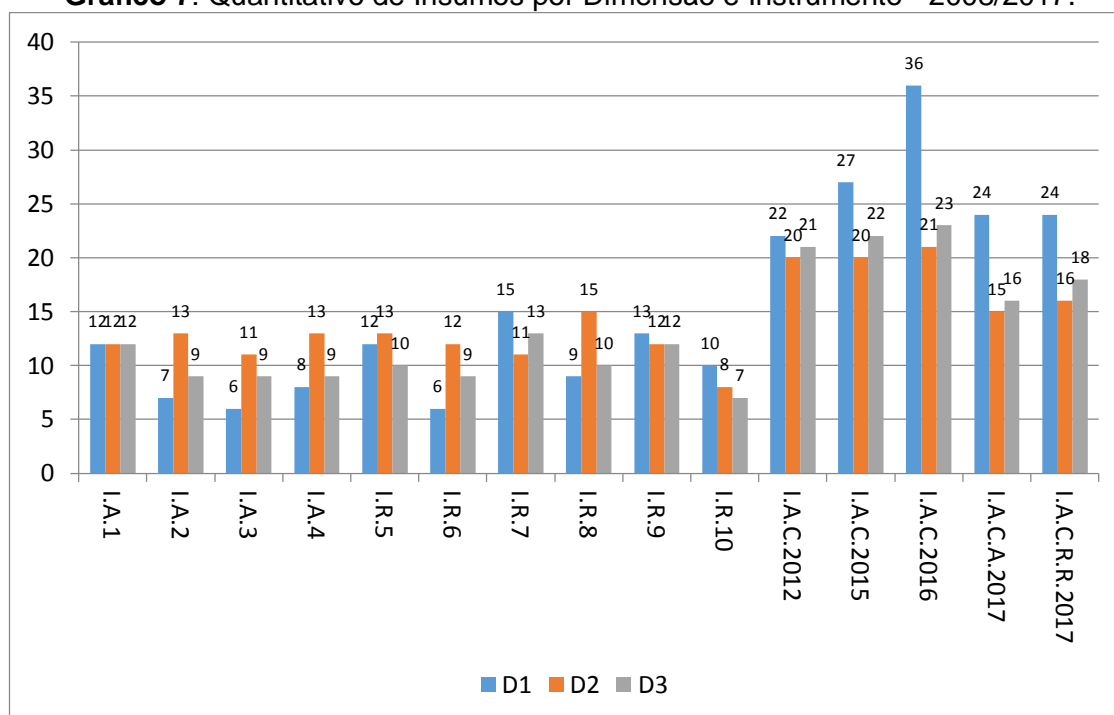
Fonte: Inep - 2017.

Deste ponto em diante os instrumentos apresentados no Quadro 12 serão citados de acordo com os códigos criados e apresentados por meio do referido Quadro, assim, as iniciais indicam:

- I.A.C.A. 2017 “Instrumento de Avaliação de Cursos - Autorização - ano 2017” (vigente).
- I.A.C.R.R. 2017 “Instrumento de Avaliação de Cursos - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento - ano 2017” (vigente).

A primeira análise realizada junto aos quinze instrumentos considerados neste estudo foi em função do quantitativo de insumos presentes em cada um deles, respeitando as dimensões avaliadas (GRÁFICO 7). Dimensões estas que representam o primeiro ponto em comum entre os quinze instrumentos analisados. Todos eles possuem três dimensões, a saber: Dimensão 1 (D1), avalia aspectos relacionados a organização didático pedagógica; Dimensão 2 (D2), tem como objetivo aferir o corpo docente; e a Dimensão 3 (D3) as instalações físicas.



**Gráfico 7:** Quantitativo de Insumos por Dimensão e Instrumento - 2008/2017.

Fonte: Inep – 2017.

O Gráfico 7 evidencia que a unificação dos instrumentos fez com que o quantitativo de insumos aumentasse, afinal os insumos específicos, que se aplicam apenas a avaliação de alguns cursos, foram agrupados em um único instrumento a partir de 2012, explicando assim a significativa diferença no quantitativo de insumos, observada a partir do I.A.C.2012. Vale salientar que muitos dos insumos comuns a avaliação de todos os cursos, se mantiveram nos instrumentos ao longo dos anos (2008/2017).

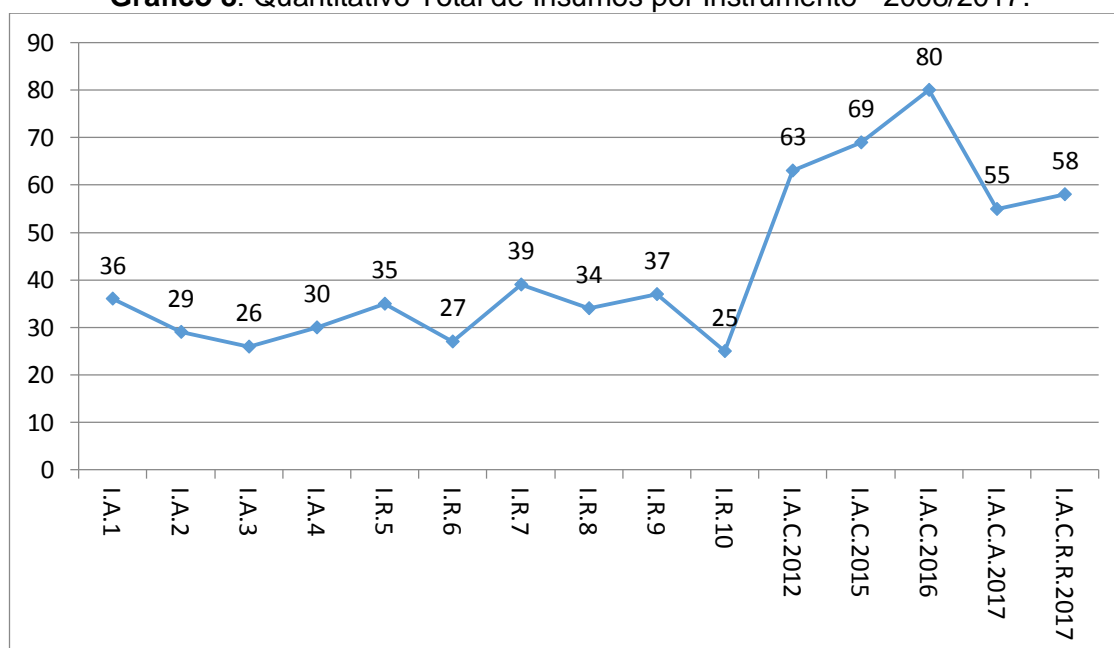
Ainda há de se reafirmar o forte viés regulatório do I.A.C.2016, motivo pelo qual se observa o significativo incremento no número de insumos, em especial na D1. Confirma-se, assim, que a unificação dos instrumentos era o caminho mais lógico a ser seguido. Ora, não havia a necessidade de tantos instrumentos, sendo que o eixo estruturante da avaliação era mantido em todos eles. Entende-se por eixo estruturante o conjunto de insumos considerados na avaliação de todos os cursos e que se mantiveram ao longo do tempo – 2008/2016 em todos os instrumentos analisados.

Em 2017, com a publicação dos I.A.C.A.2017 e I.A.C.R.R.2017, o instrumento deixou de ser único, passando a dois instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, sendo um para processos de autorização de cursos e outro para processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento.

O Gráfico 8 sintetiza o total de insumos presentes em cada um dos instrumentos de avaliação aqui comparados. Comprova, mais uma vez, que a consolidação em um único instrumento, fez com que os I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016 apresentassem um total expressivo de insumos, se comparado com os demais.

O número total de insumos, que ao longo do tempo variou entre os instrumentos e dimensões, deve-se ao agrupamento dos insumos específicos para alguns cursos, ou área de conhecimento. A variação no quantitativo de insumos não representou necessariamente uma alteração na concepção da avaliação ou da sua metodologia.

**Gráfico 8:** Quantitativo Total de Insumos por Instrumento - 2008/2017.



Fonte: Inep - 2017.

Outro aspecto a ser destacado, na caracterização destes instrumentos, é que quase todos eles além de possuírem três dimensões, possuem também um conjunto de itens definidos como requisitos legais, apenas o I.A.C.A.2017 e o I.A.C.R.R.2017 não os possui de forma explícita. Estes itens são, essencialmente, regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação do curso. No ato da avaliação, os avaliadores apenas fazem o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

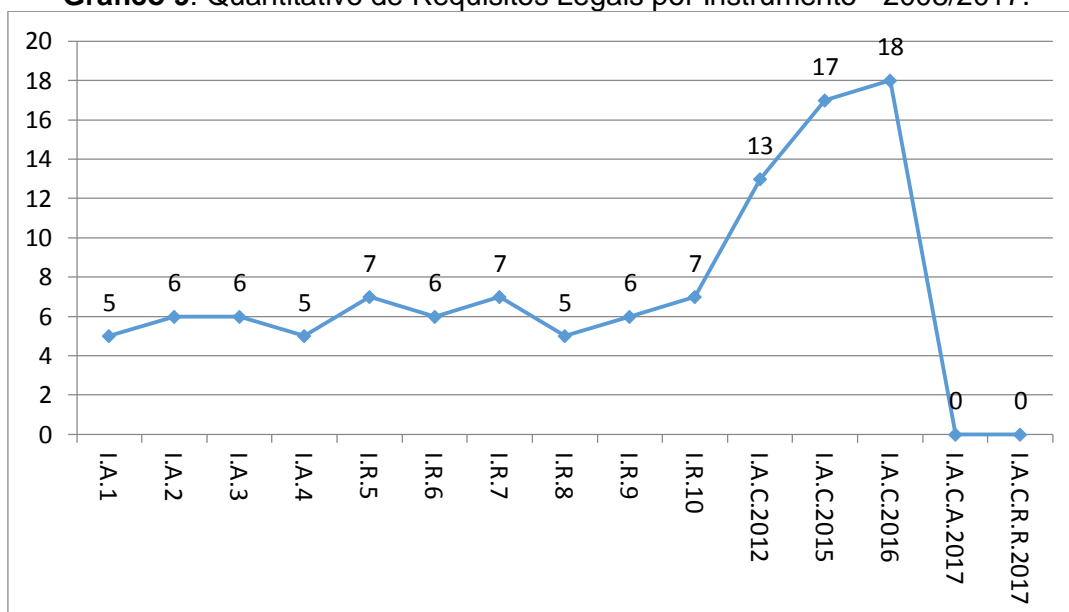
O Gráfico 9 traz o quantitativo de requisitos legais presentes em cada um dos instrumentos de avaliação externa de cursos aqui analisados. E mostra que, assim como os insumos, com a unificação dos instrumentos, o total de requisitos legais aumentou consideravelmente.

Este aumento no número de requisitos legais (GRÁFICO 9) se deve ao fato de existirem requisitos legais específicos para alguns cursos, mas em especial ao fato de que ao longo do tempo a legislação da Educação Superior vem sofrendo alterações e provocando o surgimento de mais requisitos legais, reforçando o viés regulatório.

Contudo, esta concepção foi posta de lado nos dois últimos instrumentos de avaliação (I.A.C.A.2017, I.A.C.R.R.2017), que por sua vez não apresentam requisitos legais, conforme os demais apresentavam.

A Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES que trata dos atuais instrumentos de avaliação externa, em seu item 4.2, aponta que: “Os requisitos legais e normativos estão contemplados em critérios de análise específicos, na forma de atributos, bem como foram inseridos na análise preliminar de avaliação da IES e dos cursos”.

**Gráfico 9:** Quantitativo de Requisitos Legais por Instrumento - 2008/2017.



Fonte: Inep - 2017.

A seguir apresenta-se a análise dos insumos presentes nos instrumentos pesquisados. A análise realizada por meio dos quinze instrumentos de avaliação apreciados neste estudo, revela que todos os disponibilizados a partir de 2012, tiveram como base para sua confecção aqueles considerados na avaliação externa de cursos de graduação vigentes no período de 2008 a 2012, uma vez que a maioria dos insumos presentes nos instrumentos passados foram mantidos nos atuais.

#### 5.1.1 Comparação entre os Insumos Presentes nos Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação – 2008 a 2017

Com a finalidade de identificar insumos comuns aos instrumentos aqui analisados, foram elaborados quadros, por meio dos quais se destacou os insumos que se repetem. Para tanto os instrumentos foram divididos em dois grupos, a saber: instrumentos para autorização e instrumentos para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso.

##### 5.1.1.1 Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica

Nesta perspectiva de análise, o Quadro 13, informa os insumos presentes nos instrumentos utilizados nos processos de autorização de cursos de graduação, que atendem a Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica.

**Quadro 13:** Insumos - Dimensão 1 - Organização Didático Pedagógica – Instrumentos de Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.

I.A.1	I.A.2	I.A.3	I.A.4
	Atendimento ao discente	Atendimento ao discente	Atendimento ao discente
Atividades práticas de ensino			
Conteúdos curriculares	Conteúdos curriculares	Conteúdos curriculares	Conteúdos curriculares
	Contexto educacional		Contexto educacional
Ensino na área da saúde			
Estágio supervisionado			
Matriz curricular		Matriz curricular	Estrutura curricular
Impacto social na demanda de profissionais da área da saúde			
Interação com o sistema local e regional de saúde e o SUS.			
Metodologia	Metodologia	Metodologia	Metodologia
	Número de vagas	Número de vagas	Número de vagas
Objetivo do curso	Objetivos do curso	Objetivos do curso	Objetivos do curso
Perfil do egresso	Perfil do egresso		Perfil profissional do egresso
Processo de avaliação			
Relação entre número de vagas e formação nos serviços de saúde			

Fonte: Inep. Elaborado pela autora - 2016.

Estão destacados no Quadro 13, insumos como: atendimento ao discente, conteúdos curriculares, contexto educacional, matriz ou estrutura curricular, metodologia, número de vagas, objetivos do curso e perfil do egresso, uma vez que direta ou indiretamente estes se mantiveram presentes ao longo dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos, até os dias atuais.

O I.A.1, desde 2010, já demonstrava uma forte presença de insumos específicos em especial para os cursos da área da saúde, uma vez que este atendia a autorização de cursos de Medicina.

Ao se analisar os insumos que compõe a Dimensão 1, Apêndice III, percebe-se que questões relacionadas à tecnologia, a integração com o mundo do trabalho ou mesmo inovações metodológicas não são consideradas, pelo menos nos instrumentos disponibilizados antes de 2017.

Atualmente o eixo estruturante da Dimensão 1, que é formado por insumos que se aplicam a avaliação de todos os cursos, sem nenhuma restrição, pode ser assim caracterizado:

- Políticas institucionais no âmbito do curso;
- Objetivos do curso;
- Perfil profissional do egresso;
- Estrutura curricular (Disciplina de Libras obrigatória para Licenciaturas e para Fonoaudiologia, e optativa para os demais cursos – Decreto nº 5626/2005);
- Conteúdos curriculares;
- Metodologia;
- Apoio ao discente;
- Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa;
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino aprendizagem;
- Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino aprendizagem;
- Número de vagas.

Não há dúvida que estes insumos representam aspectos relevantes em um processo de avaliação de curso de graduação, porém são avaliados de forma

isolada. Existem outros insumos, na Dimensão 1, porém se aplicam a cursos específicos, e são apresentados a seguir:

- Estágio curricular supervisionado - obrigatório para os cursos cujas diretrizes curriculares nacionais preveem o estágio supervisionado. Não se aplica para cursos que não contemplam estágio no Projeto Pedagógico de Curso (desde que não esteja previsto nas diretrizes curriculares nacionais).
- Estágio curricular supervisionado - relação com a rede de escolas da Educação Básica Obrigatório para Licenciaturas. Não se aplica para os demais cursos;
- Estágio curricular supervisionado - relação teoria e prática. Obrigatório para licenciaturas. Não se aplica para os demais cursos;
- Atividades complementares - obrigatório para os cursos cujas diretrizes curriculares nacionais preveem atividades complementares. Não se aplica para cursos que não contemplam atividades complementares no Projeto Pedagógico (desde que não esteja previsto nas diretrizes curriculares nacionais);
- Trabalho de conclusão de curso (TCC) - obrigatório para os cursos cujas diretrizes curriculares nacionais preveem TCC. Não se aplica para cursos que não contemplam TCC no Projeto Pedagógico (desde que não esteja previsto nas diretrizes curriculares nacionais);
- Atividades de tutoria - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016)<sup>19</sup>;
- Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria -. Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016);
- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016);

---

<sup>19</sup> Manteve-se a expressão “disciplinas”, pois a Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016, adota o termo.

- Material didático - Não se aplica para cursos presenciais que não contemplam material didático no Projeto Pedagógico;
- Integração com as redes públicas de ensino - Obrigatório para as Licenciaturas. Não se aplica para cursos que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no Projeto Pedagógico;
- Integração do curso com o sistema local e regional de saúde SUS - Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou no Projeto Pedagógico, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS;
- Atividades práticas de ensino para áreas da saúde - Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplam, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou no Projeto Pedagógico, a interação com o sistema local e regional de saúde/SUS;
- Atividades práticas de ensino para Licenciaturas - Obrigatório para Licenciaturas. Não se aplica para os demais cursos.

Apesar dos instrumentos não mais serem unificados, na Dimensão 1, não existem diferenças em termos de insumos, ao se comparar os dois instrumentos vigentes. As diferenças ficam a cargo dos critérios de análise, uma vez que tais critérios no instrumento destinado a processos de avaliação para autorização de cursos apresentam um caráter de análise a partir de uma proposta, pois o curso ainda não está em funcionamento. Já os critérios de análise considerados no instrumento destinado a processos de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento avaliam cursos já em funcionamento, logo, os critérios consideram tal fato.

Quanto aos “pesos” referentes a cada uma das dimensões avaliadas, salienta-se que a primeira quando aplicada a processos de autorização representa 40% do conceito final atribuído e para reconhecimento ou renovação de reconhecimento 30%. Logo, o modelo avaliativo vigente, entende que a organização didático pedagógica, objeto de avaliação da Dimensão 1, deve ter mais representatividade no conceito do curso, quando este for obtido no ato da sua autorização. Fato questionado, entende-se que a relevância das Dimensões é a

mesma em todos os processos avaliativos, independente do ato autorizativo, logo defende-se que não haja distinção entre os “pesos” atribuídos.

Porém, ao se analisar a Dimensão 1, presente nos instrumentos de avaliação externa de cursos, no que diz respeito aos seus insumos, sente-se falta de maior correlação, em especial nas avaliações destinadas ao reconhecimento e renovação de reconhecimento. Defende-se que a partir do funcionamento do curso a avaliação não deve se basear apenas em insumos, afinal já existirá uma prática educacional instaurada. O que favorece a avaliação baseada na relação insumos/processos/resultados, por meio da qual poder-se-á avaliar até que ponto a qualidade educacional está ou não presente.

Apesar de tantas alterações nos instrumentos, em nenhuma delas observou-se a preocupação com a relação citada no parágrafo anterior. Nota-se que o instrumento de avaliação externa de cursos de graduação vem sofrendo alterações em muitos casos, para atender a fundamentos e concepções momentâneas, o que não favorece a construção de uma rotina avaliativa que se desenvolve, se modifica e naturalmente se torna mais robusta e abrangente em função de avanços tecnológicos, metodológicos e da própria necessidade da sociedade.

Outro aspecto que tem gerado alterações nos instrumentos avaliativos é a legislação, fato entendido como sendo inevitável. Porém, o que se critica aqui é que não se observa a legislação, mudando em função dos resultados observados por meio da avaliação externa de cursos de graduação. Ao que tudo indica tem-se avaliado, para regular, para disciplinar, não necessariamente, para promover a qualidade na Educação Superior. Segundo Tognarelli (2012, p. 14):

Historicamente a área avaliativa insistiu em práticas asseguradas por um exercício predominantemente disciplinar, em detrimento da reflexão formativa sobre a atuação dos sujeitos e da qualidade institucional, tornando-se uma atividade desintegradora, ganhando em disciplinamento e perdendo em qualidade.

Pois se assim não fosse, o processo avaliativo aqui estudado não traria em si apenas de resultados pontuais e isolados. Traria resultados de forma contextualizada e comparada, permitindo a definição de metas a serem alcançadas em prol da qualidade dos cursos ofertados. E mais, geraria alterações na legislação vigente em função de aspectos identificados por intermédio dos resultados das avaliações realizadas.



Ao comparar os insumos que se aplicam a avaliação de todos os cursos da Dimensão 1 (eixo estruturante), presentes nos instrumentos I.A.1, I.A.2, I.A.3, I.A.4, I.R.5, I.R.6, I.R.7, I.R.8, I.R.9, nota-se que surge apenas um novo insumo que diz respeito a atividades complementares. Porém, ao estabelecer esta comparação, ponderando o instrumento I.R.R.10, verifica-se a presença de outros insumos, até então não observados, a saber:

- Ações executadas em função dos processos de auto avaliação e de avaliação externa – Enade e outros;
  - Adequação dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular;
  - Adequação e atualização das ementas, programas e bibliografias dos componentes curriculares, considerando o perfil do egresso;
  - Atividades acadêmicas articuladas à formação;
  - Coerência do PPC e do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais;
  - Coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso;
  - Funcionamento de instância (s) coletiva (s) de deliberação e discussão de questões inerentes ao desenvolvimento e qualificação do curso;
  - Implementação das políticas institucionais constantes no PDI, no âmbito do curso.

Nesta comparação, porém, considerando os insumos específicos para EAD, destaca-se:

- Coerência entre o PPC e o modelo de EAD utilizado;
- Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre professores, alunos, tutores e tecnologias.

Estes insumos, listados anteriormente, que estão presentes no I.R.R.10, em suas caracterizações demonstram uma maior articulação e correlação entre os aspectos avaliados. Trazem em si termos como adequação, coerência, funcionamento, efetividade, dando a entender que se buscava uma avaliação capaz de considerar a interpelação entre os aspectos abordados. Mas, lamentavelmente, os instrumentos que foram disponibilizados a partir de 2012, não consideraram estes

elementos, apresentando insumos que até em suas caracterizações denotam isolamento.

#### 5.1.1.2 Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial

A denominação desta dimensão sofreu alterações nos instrumentos aqui analisados. Já foi definida simplesmente como “Corpo Docente”, ou como “Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo” conforme observado no instrumento I.R.R.10. E a partir do instrumento I.A.C.2012 foi denominada como “Corpo Docente e Tutorial”, forma utilizada até o momento.

Ao analisar os insumos da referida dimensão, nos instrumentos I.A.1, I.A.2, I.A.3, I.A.4, identificou-se insumos comuns, conforme se observa no Quadro 14.

**Quadro 14:** Insumos - Dimensão 2 - Corpo Docente - Instrumentos de Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.

I.A.1	I.A.2	I.A.3	I.A.4
	Alunos por turma em disciplina teórica	Alunos por turma em disciplina teórica	Alunos por turma em disciplina teórica
Composição do NDE	Composição do NDE	Composição do NDE	Composição do NDE
	Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente		
			Experiência profissional do NDE
Formação acadêmica do NDE		Formação acadêmica do NDE	
Núcleo de Apoio Pedagógico e Capacidade Docente			
	Número de alunos por docente equivalente a tempo integral	Número de alunos por docente equivalente a tempo integral no curso	Número de alunos por docente equivalente a tempo integral
Número de vagas por docente equivalente a tempo integral no curso			
	Número médio de disciplinas por docente	Número médio de disciplinas por docente	
Pesquisa e produção científica	Pesquisa e produção científica	Pesquisa e produção científica	Pesquisa, produção científica e tecnológica
Regime de trabalho do corpo docente	Regime de trabalho do corpo docente	Regime de trabalho do corpo docente	Regime de trabalho do corpo docente (Considerar apenas as horas destinadas para as atividades da Mantida à qual pertence o curso).
Regime de trabalho	Regime de trabalho NDE	Regime de trabalho NDE	
Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica			
Tempo de experiência de magistério superior	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do corpo docente	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência na educação profissional
Tempo de experiência no exercício da Medicina			
			Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)
<u>Titulação</u>	Titulação	Titulação do corpo docente	Titulação do corpo docente (Observar o disposto no critério de análise 1 a respeito de professor graduado)
Titulação do NDE	Titulação e formação acadêmica do NDE	Titulação do NDE	Titulação do NDE
Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso	Titulação e formação do coordenador do curso.	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso.	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso.

Fonte: Inep. Elaborado pela autora – 2016.

O conteúdo apresentado no Quadro 14 evidencia a presença, marcante, de insumos comuns aos instrumentos, no que tange a Dimensão 2. Nos instrumentos atuais, alguns destes insumos ainda estão presentes, conforme Apêndice IV, outros sofreram alterações em suas descrições ou em seus critérios de análise, mas a essência desta dimensão se manteve ao longo dos anos e dos instrumentos. Ou seja, continua avaliando o Núcleo Docente Estruturante, o corpo docente (em especial regime de trabalho e titulação), a coordenação do curso, a experiência do docente seja no ou fora do magistério e Produção científica, cultural, artística ou tecnológica, dentre outros aspectos.

Desde então, o professor é avaliado em função da sua titulação, seu regime de trabalho, experiência e produção científica, sempre sopesando aspectos quantitativos. Ou seja, a relevância da sua produção não é considerada, nem a forma como o docente desenvolve efetivamente seu trabalho. Nem, tão pouco, se ele enquanto profissional tem favorecido o processo de ensino aprendizagem.

Nos instrumentos disponibilizados em 2017, os aspectos quantitativos foram praticamente postos de lado, os critérios de análise foram então descritos de forma qualitativa, na Dimensão 2 existe apenas um insumo que possui caráter quantitativo, o que trata da produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

Até aqueles insumos historicamente quantitativos, como os percentuais de mestres e doutores, ou de professores em regime de trabalho integral, foram retirados. Porém o fato de tê-los tornados qualitativos não necessariamente implicou no favorecimento da relação insumos/processos/resultados.

Entende-se como sendo positivo, o fato de se buscar insumos cujos critérios de análise sejam mais complexos, não caindo na simplificação de percentuais a serem alcançados, sem a preocupação com a efetividade ou a relevância destes na prática educacional.

E assim, tem-se aqui, no entendimento deste estudo, um ponto crítico no modelo de avaliação externa de cursos de graduação no Brasil, os seus critérios de análise, aspecto que será discutido de forma mais abrangente no item 5.1.2.

Ainda como resultado da análise efetivada na Dimensão 2, nos instrumentos I.R.6, I.R.7, I.R.8, I.R.9, constatou-se a presença de outros insumos, a saber: experiência de docência na Educação Superior; experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; experiência profissional do Núcleo Docente Estruturante (NDE); responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica; tempo de experiência no exercício de atividades relacionadas à promoção ou ao atendimento da saúde.

Entende-se que presença destes insumos nos instrumentos citados enriquece a avaliação realizada por meio da Dimensão 2, uma vez que incorpora a experiência do corpo docente ao processo avaliativo. Ao se realizar esta análise, porém, considerando o instrumento I.R.R.10, no qual a Dimensão 2 era denominada como Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo destacam-se os seguintes insumos:

- Formação acadêmica, experiência e dedicação do coordenador à administração e à condução do curso;
- Titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso.
- Adequação da formação e experiência profissional do corpo técnico e administrativo;
- Adequação, formação e experiência dos docentes em relação à modalidade de EAD (insumo exclusivo para EAD);
- Adequação, formação e experiência dos tutores (insumo exclusivo para EAD);
- Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção) do corpo de tutores (insumo exclusivo para EAD);
- Formação acadêmica, experiência e dedicação do coordenador à administração e à condução do curso;
- Produção de material didático ou científico do corpo docente;
- Caracterização (tempo de dedicação e de permanência sem interrupção, composição e titulação do NDE).

Verificando os insumos supramencionados e, estando estes presentes no instrumento I.R.R.10, nota-se que este instrumento se diferencia dos demais. Como já se comentou na análise da Dimensão 1, a forma como os insumos são apresentados no instrumento I.R.R.10 demonstra a busca por uma avaliação capaz de considerar a inter-relação entre os aspectos avaliados.

Em síntese afirma-se que, atualmente o eixo estruturante da Dimensão 2, que é formado por insumos que se aplicam a avaliação de todos os cursos, sem nenhuma restrição, pode ser assim caracterizado:

- Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE);
- Atuação do coordenador (apenas nas avaliações destinadas a reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso);
- Regime de trabalho do coordenador;
- Corpo docente: titulação;
- Regime de Trabalho do corpo docente do curso;
- Experiência no exercício da docência superior;
- Atuação do colegiado de curso ou equivalente;

- Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (único indicador presente nos instrumentos atualmente vigentes, que traz em seus critérios de análise aspectos quantitativos).

Apesar de atualmente, os instrumentos não mais serem unificados, na Dimensão 2, existe apenas um insumo a mais no instrumento destinado aos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, o que trata Atuação do coordenador, no mais não existem diferenças em termos de insumos. As diferenças ficam a cargo dos critérios de análise, conforme comentado na análise referente a Dimensão 1.

Quanto aos “pesos” referentes a cada uma das dimensões avaliadas, salienta-se que a segunda dimensão, quando aplicada a processos de autorização representa 20% do conceito final atribuído e para reconhecimento ou renovação de reconhecimento 40%, o dobro. Logo, o modelo avaliativo vigente, entende que o corpo docente e tutorial, objeto de avaliação da Dimensão 2, deve ter mais representatividade no conceito do curso, quando este for obtido no ato do seu reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento. Conforme já apontado, entende-se que a relevância das Dimensões é a mesma em todos os processos avaliativos, independente do ato autorizativo, logo defende-se que não haja distinção entre os “pesos” atribuídos.

A Dimensão 2, não é composta apenas pelos insumos até aqui considerados. Nela estão presentes outros insumos que são considerados na avaliação de alguns cursos, representando, portanto, insumos específicos, são eles:

- Equipe multidisciplinar - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016);
- Experiência profissional do docente - Excluída a experiência no exercício da docência superior. Não se aplica para cursos de licenciatura;
- Experiência no exercício da docência na educação básica - Obrigatório para cursos de licenciatura e para cursos superiores de tecnologia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não se aplica para os demais cursos;

- Experiência no exercício da docência na educação a distância - Não se aplica para cursos totalmente presenciais;
- Experiência no exercício da tutoria na Educação a Distância - Não se aplica para cursos totalmente presenciais;
- Titulação e formação do corpo de tutores do curso. Não se aplica para cursos totalmente presenciais;
- Experiência do corpo de tutores em educação a distância - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016);
- Interação entre tutores (presenciais - quando for o caso - e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância - Exclusivo para cursos na modalidade a distância e para cursos presenciais que ofertam disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016). Sem, contudo atender a todos os requisitos legais antes considerados nos processos de avaliação externa de cursos de graduação.

Nota-se mais uma vez que os insumos específicos surgem em função de alguma legislação, neste caso, em especial a Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016, que revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece que as instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

#### 5.1.1.3 Dimensão 3 – Instalações Físicas

Na análise dos insumos da Dimensão 3, também, se verificou aqueles que são comuns aos instrumentos aqui analisados, como se demonstra no Quadro 15.

**Quadro 15:** Insumos Dimensão 3 - Infraestrutura - Instrumentos de Avaliação para Autorização de Cursos Superiores de Graduação 2008/2012.

I.A.1	I.A.2	I.A.3	I.A.4
Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
Biotério			
Comitê de ética em pesquisa			
	Gabinetes de trabalho para professores	Gabinetes de trabalho para professores	Gabinetes de trabalho para professores
	Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados	Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados	
Instalações para docentes: salas de professores, de reuniões e gabinetes de trabalho.		Instalações para docentes: salas de professores e reuniões	
Laboratórios de ensino			
Laboratórios de habilidades			
	Laboratórios especializados	Laboratórios especializados	
Livros			
	Livros da bibliografia básica	Livros da bibliografia básica	Livros da bibliografia básica
	Livros da bibliografia complementar	Livros da bibliografia complementar	Livros da bibliografia complementar
		Núcleo de Prática Jurídica: atividades básicas	
		Núcleo de Prática Jurídica: atividades de arbitragem, negociação e mediação	
Periódicos especializados	Periódicos especializados	Periódicos especializados	Periódicos especializados
Protocolos de experimentos			
	Sala de professores e sala de reuniões	Sala de professores e sala de reuniões	
Salas de aula	Salas de aula	Salas de aula	Salas de aula
Sistema de referência e contra referência			
Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial			

Fonte: Inep. Elaborado pela autora - 2016.

Após apreciação aqui realizada, nota-se que assim como nas Dimensões 1 e 2, na 3 pouca coisa se alterou quando se compara os instrumentos do passado, Apêndice V, com o instrumento atual, no que diz respeito aos insumos comuns as avaliações de todos os cursos.

A Dimensão 3 avalia os aspectos físicos e estes são importantes no contexto do funcionamento de um curso, mas a avaliação não os correlaciona, demonstrando mais uma vez o caráter de isolamento entre os insumos.

Ao comparar os insumos presentes na Dimensão 3 nos instrumentos I.R.6, I.R.7, I.R.8, I.R.9, observam-se outros insumos, não presentes nos instrumentos para autorização, como: acervo multimídia; ambientes para estudo em grupo e individual; biotérios; brinquedoteca; comitê de ética em pesquisa; informatização da biblioteca; núcleo de prática jurídica: atividades de arbitragem, negociação e mediação; protocolo de experimentos; sistema de referência e contra referência; unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial. Fato que pode sim ser



plenamente compreendido, pois uma avaliação para autorização é diferente de uma avaliação para reconhecimento.

Mas se mantém a falta de correlação entre os insumos avaliados. E até mesmo no instrumento I.R.R.10, que até então estava se destacando no quesito correlação entre os insumos e a realidade avaliada, deixa a desejar na Dimensão 3.

Atualmente os insumos, presentes na Dimensão 3 e que fazem parte da avaliação de todos os cursos, são:

- Espaço de trabalho para docentes em Tempo Integral;
- Espaço de trabalho para o coordenador;
- Acesso dos alunos a equipamentos de informática;
- Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC);
- Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC);

Apesar dos instrumentos não serem unificados, na Dimensão 3, existem apenas dois insumos a mais no instrumento destinado aos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, os que tratam do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e do Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA).

Quanto aos “pesos” referentes a cada uma das dimensões avaliadas, salienta-se que a terceira dimensão, quando aplicada a processos de autorização, representa 40% do conceito final atribuído e para reconhecimento ou renovação de reconhecimento 30%. Logo, o modelo avaliativo vigente entende que a infraestrutura, objeto de avaliação da Dimensão 3, deve ter mais representatividade no conceito do curso, quando este for obtido no ato da sua autorização.

Fato questionado, conforme já colocado, defende-se que a não haja distinção entre os “pesos” atribuídos a cada Dimensão, assim, propõe-se que nos processos de avaliação de curso, independente do ato autorizativo a D1 tenha “peso” de 40%, e que D2 assim como D3 de 30%.

Outros insumos, presentes da Dimensão 3, e que avaliam apenas alguns cursos ou IES, são:

- Sala coletiva de professores - Não se aplica para IES que possui espaço de trabalho individual para todos os docentes do curso;

- Salas de aula - Não se aplica para cursos a distância que não preveem atividades presenciais na sede;
- Laboratórios didáticos de formação básica – Não se aplica para cursos que não utilizam laboratórios didáticos de formação básica, conforme projeto pedagógico;
- Laboratórios didáticos de formação específica - Não se aplica para cursos que não utilizam laboratórios didáticos de formação específica, conforme projeto pedagógico;
- Laboratórios de ensino para a área de saúde - Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplado no projeto pedagógico e nas diretrizes curriculares nacionais. Não se aplica para os demais cursos;
- Laboratórios de habilidades - Obrigatório para os cursos da área da saúde, desde que contemplado no projeto pedagógico. Não se aplica para os demais cursos;
- Unidades hospitalares - Obrigatório para os cursos da área da saúde, desde que contemplado no projeto pedagógico. Não se aplica para os demais cursos;
- Biotérios - Obrigatório para os cursos da área da saúde, desde que contemplado no projeto pedagógico. Não se aplica para os demais cursos;
- Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística) - Não se aplica para cursos presenciais que não contemplam material didático no projeto pedagógico;
- Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais - Obrigatório para cursos de Direito, desde que contemplados no projeto pedagógico. Não se aplica para os demais cursos;
- Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Obrigatório para todos os cursos que contemplam, no projeto pedagógico, a realização de pesquisa envolvendo seres humanos (apenas nas avaliações destinadas a reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso);
- Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) - Obrigatório para todos os cursos que contemplam, no projeto pedagógico, a utilização de animais em suas pesquisas (apenas nas avaliações destinadas a reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso);

- Ambientes profissionais vinculados ao curso - Exclusivo para cursos a distância com previsão no projeto pedagógico, de utilização de ambientes profissionais.

Ao final desta análise, fica evidenciada a necessidade de instrumentos de avaliação que apresente insumos capazes de favorecer a realização de avaliações pautadas na correlação entre os aspectos avaliados e a realidade. Por meio de insumos que favoreçam a correlação com as atividades efetivamente desenvolvidas no curso (insumos/processo/resultados).

#### 5.1.2 Instrumentos Avaliação - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento - Critérios de Análise.

Ao se analisar os aspectos aqui propostos, averiguou-se que, a unificação dos instrumentos consistiu, no agrupamento dos insumos já existentes em um único instrumento, em acrescentar insumos específicos para alguns cursos e também requisitos legais, com o intuito de atender a legislação que se altera no decorrer do tempo. Logo, a unificação não significou mudanças na concepção da avaliação.

Ainda, deve-se destacar que as descrições dos critérios de análise considerados no processo de avaliação de cursos, pelo menos até os instrumentos disponibilizados até o ano de 2016, também não sofreram significativas alterações, conforme apresentado no Quadro 16.

**Quadro 16:** Descrição dos Critérios de Análise.

<b>Conceito</b>	<b>Descrição</b>
1	Quanto os insumos da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE.
2	Quanto os insumos da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE.
3	Quanto os insumos da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE.
4	Quanto os insumos da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quanto os insumos da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Fonte: Instrumentos de Avaliação, 2012, 2015 e 2016.

Os conceitos, que variam de 1 a 5, apresentados no Quadro 16, estão mantidos até os dias atuais, são aplicados a cada um dos insumos presentes em cada uma das dimensões que compõem os instrumentos de avaliação. Conforme previsto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que em seu Art. 4º, parágrafo 2º,

determina que: “A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004, p. 2):

Porém, a descrição de tais conceitos é que merece atenção especial nesta análise. O Quadro 16, apresenta a descrição praticada até a publicação dos instrumentos atualmente vigentes, fato ocorrido no final de 2017, e é entendida neste estudo, como sendo altamente confusa, pois faz uma miscelânea de conceitos; muito bom/muito bem, excelente e os mistura com conceitos como insuficiente e suficiente, como se algo não pudesse ser muito bom e suficiente ou então, muito bom porém insuficiente.

Com a publicação dos instrumentos atualmente vigentes, este cenário retratado junto a descrição dos conceitos foi alterado substancialmente, Apêndice X, fato considerado neste estudo como o maior avanço no que diz respeito a avaliação externa de cursos nos últimos anos. No lugar da problemática descrição, adotou-se um conjunto de atributos relacionados a cada um dos conceitos (de 1 a 5), e com atributos suplementares, conforme pode ser verificada no Quadro 17.

**Quadro 17:** Conceitos, Legendas e seus Significados – Instrumentos de Avaliação- 2017.

Conceito	Legenda	Significado
1	INSATISFATÓRIO	Ausência crítica do objeto de avaliação ou de evidência dos atributos descritos no conceito 2.
2	PARCIALMENTE SATISFATÓRIO	Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3.
3	SATISFATÓRIO	Evidências para os atributos apresentados nos descritores do conceito 3.
4	BOM	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4.
5	MUITO BOM	Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) dos conceitos 4 e 5.

Fonte: Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES.

Com esta nova estruturação, o eixo central da escala, o conceito 3, caracterizou-se de forma mais clara como sendo a referência dos atributos mínimos de qualidade e, a partir dele os conceitos 1 e 2 a ausência destes atributos mínimos e o conceitos 4 e 5 caracterizam-se por conter os atributos mínimos desejados e mais alguns critérios aditivos. A Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, no seu item 5.2, Brasil, (2017, p. 4), ainda aponta que:

Os indicadores do instrumento são compostos pelos seguintes elementos:  
I - Objeto de avaliação: indicado por seu título;

II - Conceito: valor numérico que representa um nível crescente de qualidade (1 a 5); III - Critério de análise: conjunto de atributos que caracterizam a qualidade do objeto de análise, associados a um conceito; IV - Critério aditivo: atributo suplementar que integra o critério de análise para os conceitos 4 e 5; V - Observação: comentário informativo sobre a aplicação do indicador.

Entende-se que com a nova configuração a descrição dos conceitos ficou menos confusa e ainda assim respeitou o que preconiza a Lei do Sinaes, manteve a divisão em conceitos que variam de 1 a 5. Cada um desses conceitos possuem critérios de qualidade que devem ser verificados no ato da avaliação.

É inegável que a nova configuração dos instrumentos, em especial a que diz respeito aos critérios de análise, agregam um alto nível de subjetividade aos processos de avaliação externa de cursos. Aspecto entendido neste estudo como positivo, necessário a uma avaliação relacionada a Educação e que busca o caráter formativo. Espera-se que esta mudança seja o início de um percurso avaliativo que possibilite o diálogo e o desenvolvimento de um trabalho mais qualitativo, visando os preceitos do Sinaes.

Mas, para tanto, tem-se um longo caminho a ser percorrido e uma série de desafios a se enfrentar, o primeiro deles no entendimento deste estudo está relacionado às comissões de avaliação. Afinal, esta nova concepção de critérios de análise, posta nos novos instrumentos exigirá muito mais dos avaliadores que deverão observar cada insumo e verificar *in loco* os atributos relacionados a cada conceito. E assim, surge uma questão: até que ponto tem-se ou se terá avaliadores devidamente capacitados para atuarem por meio de instrumentos altamente subjetivos?

É uma questão de extrema relevância, pois trata-se de um modelo avaliativo, cujo resultado será gerado em função da percepção de dois avaliadores. Desta forma, registra-se aqui a preocupação com a capacitação destes profissionais, entendendo que não existirá instrumentos adequados se o processo não contar com avaliadores altamente capacitados, éticos e criteriosos.

### 5.1.3 Comparação entre os Critérios de Análise

As descrições dos critérios de análise dos insumos sofreram alterações ao longo do tempo, em especial nos instrumentos atualmente vigentes, e estas são discutidas a seguir.

#### 5.1.3.1 Critérios de Análise – Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica

Os instrumentos disponibilizados a partir de 2012, ano em que surgiu o primeiro instrumento totalmente unificado, considerando cursos e atos, adotou em seus critérios de análise condições como: previstas(o)/implantadas(o) ou então regulamentado(a)/institucionalizado(a). Esta concepção não se manteve nos instrumentos disponibilizados em 2017, pois foram desunificados, conforme pode ser verificado no Apêndice X.

A separação dos instrumentos, teria sido entendida como sendo mais efetiva, neste estudo, de fato fosse possível verificar instrumentos diferentes, capazes de atender plenamente a natureza de cada ato autorizativo. Assim, os dados de entrada na Educação Superior (autorização de curso) atenderiam a instrumento distinto dos relacionados aos atos de permanência e continuidade na Educação Superior (reconhecimento e renovação de reconhecimento).

Ao avaliar os critérios de análise, no decorrer dos últimos anos, considerando os instrumentos disponibilizados entre os anos de 2012 a 2016, percebe-se alterações em alguns insumos da Dimensão 1, que se justificam em função de adequação necessárias para melhor atendimento a legislação vigente, nesse sentido apontam-se as seguintes mudanças:

- Estrutura Curricular - Foi acrescentado o termo “acessibilidade pedagógica e atitudinal” aos aspectos a serem considerados em uma análise sistêmica e global;
- Conteúdos Curriculares - Os aspectos a serem considerados em uma análise sistêmica e global foram alterados para: “atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos referentes às relações étnico-raciais, direitos humanos, políticas ambientais, bem como acessibilidade”;

- Metodologia - Foi acrescentado “inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal”;
- Apoio ao Discente foi acrescido o termo “de acessibilidade” ao critério de análise;
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – no processo de ensino-aprendizagem: foi acrescentado o trecho “a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs”, ao final da frase do critério de análise;
- Material Didático Institucional - tanto nos critérios quanto na opção NSA, foi acrescida a palavra “institucional” sempre na sequência de “material didático”. Além disso, foi acrescentado o termo “acessibilidade” aos aspectos a serem considerados em uma análise sistêmica e global.

Ao analisar os critérios de análise dos insumos presentes nos dois instrumentos, disponibilizados em 2017, considerando a Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica, e comparando-os com os praticados anteriormente, percebe-se diferenças mais significativas. O resultado desta análise pode ser verificado na íntegra no Apêndice X.

Merece destaque as alterações observadas no insumo referente ao perfil profissional do egresso, anteriormente o critério de análise abordava apenas as competências do egresso; nos atuais instrumentos, além de considerar essas competências, também aponta a necessidade do Projeto Pedagógico do Curso contemplar o perfil do egresso e a necessidade de tais competências estarem de acordo com as Diretrizes Curriculares.

Os critérios de análise, do insumo referente à metodologia, também foi alterado de forma positiva, uma vez que este caracterizou melhor as condições a serem avaliadas, deixando explícito a necessidade de que a metodologia constante no PPC e de acordo com as DCN, quando houver, deverá atender ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente. Antes este critério não era assim tão detalhado.

Ainda por meio de uma análise pautada nos critérios de análise observados nos insumos presentes na Dimensão 1, destaca-se tanto o apoio ao discente como as atividades de tutoria. Ambos, nos novos instrumentos possuem critérios de

análise mais bem descritos, que carregam em si elementos capazes de favorecer uma avaliação mais integrada e portanto menos isolada.

O apoio ao discente, por exemplo, não considera apenas ações de acolhimento, mas também de permanência dos estudantes na IES, o que é relevante em uma Educação Superior, que conforme já demonstrado neste estudo tem altos índices de evasão.

Já as atividades de tutoria, que antes era apenas avaliada no que tange às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, agora as associa a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, ao domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo.

Assim, entende-se que mesmo que seja de forma tímida, os novos instrumentos de avaliação, apresentaram alguma melhora no que diz respeito aos critérios de análise. Das três dimensões presentes em tais instrumentos, a primeira foi a que menos se verificou alterações significativas, mas mesmo assim já apresentou critérios mais contextualizados, portanto menos isolados.

#### 5.1.3.2. Critérios de Análise – Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial

A partir do diagnóstico realizado nos critérios de análise dos insumos presentes na Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial, constata-se alterações significativas, conforme Apêndice X.

Inicialmente, chama atenção, o fato de que nos instrumentos disponibilizados antes de 2017, os critérios de análise da Dimensão 2, eram essencialmente quantitativos. Atualmente somente dois insumos possuem critérios com viés quantitativo, sendo eles: Núcleo Docente Estruturante e Produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Este fato, por si só já alterou significativamente a concepção da avaliação do corpo docente e tutorial.

Nesse sentido, destacam-se as alterações nos critérios de análise dos seguintes insumos: Regime de trabalho do coordenador de curso; Corpo docente: titulação; Regime de trabalho do corpo docente do curso; Experiência profissional do docente; Experiência no exercício da docência na educação básica; Experiência no exercício da docência superior; Atuação do colegiado de curso ou equivalente; Experiência do corpo de tutores em educação a distância.



Os critérios deixaram de ser meramente quantitativos, passaram a considerar aspectos qualitativos e o mais relevante foram correlacionados com importantes aspectos da formação do aluno.

Desta forma, o regime de trabalho, a titulação ou a experiência profissional seja do corpo docente, tutorial ou da coordenação do curso não é avaliada por si só, está associada a outras questões. Assim, o regime de trabalho é avaliado, considerando a demanda existente, a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores, a equipe multidisciplinar e a representatividade nos colegiados superiores.

Já a avaliação da titulação leva em consideração se esta favorece a atuação docente no que diz respeito a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica, fomentando no aluno o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta.

E quanto a avaliação da experiência profissional, esta foi associada ao desenvolvimento de ações que permitam identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.

Alterações importantes, que adicionam valor aos insumos avaliados e que agregam altíssimo teor de subjetividade ao processo avaliativo, isso exigirá, ainda mais, avaliadores capacitados, criteriosos e éticos.

#### 5.1.3.3 Critérios de Análise – Dimensão 3 – Infraestrutura

Quanto aos critérios de análise aplicados aos insumos presentes na Dimensão 3, Apêndice X, verifica-se a retirada de aspectos como dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade. Que foram substituídos por outros como viabilização das ações acadêmicas, do planejamento didático-pedagógico, atendimento às necessidades institucionais, às demandas do curso, a existência de recursos de tecnológicos e comunicacionais apropriados, manutenção periódica e conforto

Retirou-se também a consideração que se fazia a uma análise sistêmica e global, que na prática não era feita, pois por meio de uma avaliação pontual, fica difícil alcançar este nível de crítica.

Destacam-se, ainda, os critérios adotados para avaliação das bibliografias básicas e complementares, que perderam o viés meramente quantitativo, anteriormente atribuído e ganhou como referência questões como o tombamento do acervo físico que também deverá ser informatizado, o acervo virtual que deverá possuir contrato, garantindo o acesso ininterrupto pelos usuários, sendo ambos registrados em nome da IES.

Além de o acervo das bibliografias básica e complementar serem atualizados, adequados em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no Projeto Pedagógico do Curso. Devendo ser referendados por relatório de adequação, assinado pelo Núcleo Docente Estruturante, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendam à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.

Como se percebe alterações também significativas que favorecem a avaliação criteriosa e abrangente dos insumos, presentes na Dimensão 3, aumentando a importância do papel do avaliador.

Espera-se que as alterações nos critérios de análise, conforme apontado, propiciem as IES a revisão e a criação de políticas institucionais, a compreensão do processo avaliativo tendo em vista a gestão e a relação com a autoavaliação, a revisão dos PPC'S a partir das mudanças observadas, a normatização das evidências do trabalho realizado pelas IES junto aos cursos ofertados. Além do desenvolvimento de ações criativas e inovadoras, que possibilitem o atendimento as necessidades da comunidade acadêmica, considerando o respeito a identidade, a missão e os valores institucionais, e tendo como consequência o atendimento aos objetivos previstos. Oportunizando a criação e o desenvolvimento de novos produtos, metodologias ou ideias capazes de permitir a melhoria contínua dos processos acadêmicos.

#### 5.1.4. Requisitos Legais

Conforme já foi apontado neste estudo, requisitos legais são itens essencialmente, regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação do curso. No ato da avaliação, os avaliadores faziam o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, pudesse tomar as decisões cabíveis.

Na caracterização dos instrumentos analisados neste estudo, ficou evidenciado que os dois instrumentos de avaliação atualmente vigentes, não trazem os requisitos legais, da mesma forma que os instrumentos anteriores, traziam. Anteriormente os requisitos legais eram apresentados a parte e para aqueles que se aplicavam ao curso em avaliação, os avaliadores deveriam responder se eram atendidos ou não, Apêndice VI. Este conjunto de itens legais, não foram revogados pela legislação que regula a Educação Superior, mas a forma como são considerados no processo de avaliação mudou.

A mudança, na concepção de avaliação dos requisitos legais pode ser verificada por meio da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, que em seu item 4.2, aponta, Brasil, (2017, p. 2): “Os requisitos legais e normativos estão contemplados em critérios de análise específicos, na forma de atributos, bem como foram inseridos na análise preliminar de avaliação da IES e dos cursos”.

Assim, buscando evidenciar nos atuais instrumentos de avaliação os fatos apontados no item citado anteriormente, obteve-se como resultado as informações relacionadas no Quadro 18.

**Quadro 18** – Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017. (Continuação)

Requisitos Legais	Instrumentos de avaliação – 2017
1. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, estão relacionados nos critérios de análise do seguinte insumo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.</li> </ul> E também estão relacionadas no conjunto de informações que deverão ser consideradas pela comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “XVI - verificar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (caso existam)”.

**Quadro 18 – Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017. (Continuação)**

Requisitos Legais	Instrumentos de avaliação – 2017
<p>2. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010.</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estão relacionadas nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades práticas de ensino para licenciaturas.</li> </ul> <p>E também estão relacionadas no conjunto de informações que deverão ser consideradas pelo comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “XVII - identificar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para cursos de licenciatura”.</p>
<p>3. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, estão relacionadas nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos curriculares.</li> </ul>
<p>4. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012.</p>	<p>As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012, estão relacionadas nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos curriculares.</li> </ul>
<p>5. Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.</p>	<p>REQUISITO LEGAL, não encontrado nos instrumentos de avaliação ano 2017.</p>

**Quadro 18 – Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017. (Continuação)**

Requisitos Legais	Instrumentos de avaliação – 2017
6. Titulação do corpo docente (art. 66 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996).	<p>Qualitativamente, a titulação do corpo docente é avaliada pelo insumo 2.5 Corpo docente: titulação. Porém quantitativamente, conforme indicado no requisito legal número 4, será avaliada apenas nas avaliações institucionais, conforme comentado a seguir:</p> <p>OBS: Vale salientar que quantitativamente, a titulação é considerada por meio do Item 4.9, da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, a saber:</p> <p>“No sendo de consolidar esforços em direção ao cumprimento das metas 12 e 13 do PNE 2014-2024, o número de professores com pós-graduação stricto sensu e o aumento do número de doutores não podem ser ignorados pelo instrumento que tem demonstrado seu papel na indução da qualidade. Dessa forma, foi adotado o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), utilizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), para que, com a informação gerada, as instituições e cursos possam ser mais bem contextualizados: a) Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD): <math>(5 \times D) + (3 \times M) + (2 \times E) + G/D + M + E + G</math>.</p> <p>Estando o IQCD no rol das informações a serem consideradas na elaboração da análise preliminar para avaliações institucionais, conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.5: “XII - calcular e inserir o Índice de Qualificação do Corpo Docente – IQCD, conforme o item 4.9 desta Nota Técnica”.</p>
7. Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	<p>O Núcleo Docente Estruturante, está relacionado no seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo Docente Estruturante – NDE.</li> </ul> <p>E é citado nos critérios de análise dos seguintes insumos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bibliografia básica por Unidade Curricular.</li> <li>• Bibliografia complementar por Unidade Curricular.</li> </ul>
8. Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006).	<p>A denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006), está relacionada no conjunto de informações que deverão ser consideradas pela comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “VII - informar o nome do curso (se for CST, observar a Portaria Normativa 12/2006)”.</p>
9. Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002).	<p>A carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002), está relacionada no conjunto de informações que deverão ser consideradas pela comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “XXV - informar a carga horária total do curso em horas e em hora/aula”.</p> <p>E também nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura curricular.</li> </ul>

**Quadro 18 – Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017. (Continuação)**

Requisitos Legais	Instrumentos de avaliação – 2017
<p>10 Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia). Resolução CNE/CP N° 1 /2011 (Letras). Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).</p>	<p>A carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007, está relacionada no conjunto de informações que deverão ser consideradas pela comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica n° 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “XXV - informar a carga horária total do curso em horas e em hora/aula”.</p> <p>E também nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura curricular.</li> </ul>
<p>11. Tempo de integralização. Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada).</p>	<p>Está relacionado no conjunto de informações que deverão ser consideradas pelo comissão de avaliadores, na elaboração da análise preliminar para avaliações de curso, conforme Nota Técnica n° 16/2017/CGACGIES/DAES, item 4.7, a saber: “XXVI - informar o tempo mínimo e o máximo para integralização;”.</p>
<p>12. Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.</p>	<p>As condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, estão relacionados nos critérios de análise do seguinte insumo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala coletiva de professores.</li> </ul> <p>OBS. O instrumento considera nos critérios de análise de outros insumos, a acessibilidade metodológica, digital e comunicacional, a saber: Estrutura curricular; Conteúdos curriculares; Metodologia; Apoio ao discente; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Material didático.</p> <p>E também cita ferramentas de acessibilidade, nos critérios de análise que dizem respeito aos insumos referentes a: Bibliografia básica por Unidade Curricular; Bibliografia complementar por Unidade Curricular.</p> <p>Porém no que diz respeito a acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, é considerada apenas no insumo referente a Sala coletiva de professores.</p>

**Quadro 18 – Os Requisitos Legais e os Instrumentos de Avaliação Disponibilizados em 2017.**

<b>Requisitos Legais</b>	<b>Instrumentos de avaliação – 2017</b>
13. Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005).	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005), está relacionada nos critérios de análise do seguinte insumo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura curricular - Disciplina de LIBRAS obrigatória para licenciaturas e para Fonoaudiologia, e optativa para os demais cursos (Decreto n° 5.626/2005).</li> </ul>
14. Prevalência de avaliação presencial para EAD (Dec. N° 5.622/2005, art. 4°, inciso II, § 2°).	REQUISITO LEGAL, não encontrado nos instrumentos de avaliação ano 2017.
15. Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	REQUISITO LEGAL, não encontrado nos instrumentos de avaliação ano 2017.
16. Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002).	As políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002), estão relacionadas nos critérios de análise do seguinte insumo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos curriculares.</li> </ul>
17. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).	REQUISITO LEGAL, não encontrado nos instrumentos de avaliação ano 2017.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Por meio das informações apresentadas no Quadro 18, nota-se que quase todos os requisitos legais, antes abordados nos processos avaliativos, estão sendo considerados de alguma forma nos novos instrumentos, disponibilizados em 2017, seja como insumo, ou nos critérios de análise e/ou na análise preliminar. Fato que confirma parcialmente no Item 4.2, da Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES (BRASIL, 2017, p. 2): “Os requisitos legais e normativos estão contemplados em critérios de análise específicos, na forma de atributos, bem como foram inseridos na análise preliminar de avaliação da IES e dos cursos”.

Porém, por meio do Quadro 18, evidencia-se que não são todos os requisitos legais, que estão contemplados e além do mais, entende-se que as relações estabelecidas entre os requisitos e os insumos, não são suficientes e geram incertezas.

Assim, questiona-se: como o não atendimento a um requisito legal, implicará em notificações e posteriores consequências para a IES e para o curso? Destaca-se que como a própria terminologia demonstra trata-se de elementos respaldados em lei, logo tem que cumprir. Entende-se como lamentável esta alteração, os processos perdem em o seu caráter regulatório. O que não necessariamente implica na ênfase do processo avaliativo. Defende-se aqui a realização de processos que sejam capazes de avaliar e também de regular, favorecendo a melhoria constante da Educação Superior e também cuidando para que os aspectos legais sejam respeitados e cumpridos.

Conforme demonstrado no Quadro 19, defende-se aqui que os requisitos legais sejam correlacionados com os insumos presentes no instrumento de avaliação e o não cumprimento destes aspectos legais impactem no conceito atribuído ao curso, gerando consequências que levem a tomada de decisão a favor da qualidade educacional e também das Leis vigentes.

Entende-se que no que diz respeito a adequação dos insumos aos requisitos legais, não basta alterar os critérios de análise, é preciso ir além. Acredita-se que é preciso correlacionar insumos e requisitos legais e vice versa. Assim, para se atender a um requisito legal, torna-se necessário obter um conceito maior ou igual a três em todos os insumos a ele correlacionado. O Quadro 19 apresenta as correlações sugeridas pela autora, entre os requisitos legais disponíveis em I.A.C. 2015 e insumos avaliados em I.A.C.R.R. 2017.





**Quadro 19 – Correlações Estabelecidas entre Requisitos Legais e Insumos Avaliados. (Continuação)**

REQUISITOS LEGAIS		INSUMOS QUE SE CORRELACIONAM COM OS REQUISITOS LEGAIS										
11	Tempo de integralização. Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e formação continuada).	1,4										
12	Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	3.9	3.10	3.11
		3.12	3.13	3.15	3.16	3.17	3.18					
13	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005)	1,4										
14	Prevalência de avaliação presencial para EAD (Dec. N° 5.622/2005, art. 4°, inciso II, § 2°)	1.6										
15	Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	Não se aplica aos insumos.										
16	Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)	1.1	1,5									
17	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).	1,8	1,9	1,21	1,24	2.8						
<b>O requisito legal será considerado como não atendido, se pelo menos um dos insumos a ele relacionado receber um conceito menor que três.</b>												

Fonte: Elaborado pela autora. Tendo como base o I.A.C. 2015 e o I.A.C.R.R. 2017.

A numeração adotada no Quadro 19, referente aos insumos avaliados, considera o ordenamento utilizado no I.A.C.R.R. 2017, e que podem ser facilmente identificados por meio da legenda apresentada a seguir;

Legenda: Quadro 19:

Dimensão 1		Dimensão 2	Dimensão 3	
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	1.10 Atividades complementares	2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde
1.2 Objetivos do curso	1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	2.5 Corpo docente: titulação	3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	3.11 Laboratórios de habilidades
1.3 Perfil profissional do egresso	1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica	3.3 Sala coletiva de professores	3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados
1.4 Estrutura curricular	1.18 Material didático	2.9 Experiência no exercício da docência superior	3.4 Salas de aula	3.13 Biotérios
1.5 Conteúdos curriculares	1.12 Apoio ao discente		3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais
1.6 Metodologia	1.21 Integração com as redes públicas de ensino		3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)	3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais
1.7 Estágio curricular supervisionado	1.22 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS)		3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	3.16 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica	1.23 Atividades práticas de ensino para áreas da saúde		3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	3.17 Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA)
1.9 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas		3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso

Fonte: Fonte I.A.C.R.R. 2017.

Assim, por meio das correlações apresentadas no Quadro 19, entende-se que o processo avaliativo ganha em contexto, e em coerência, por meio da conexão entre insumos que possuem afinidades com os requisitos legais e normativos.

#### 5.1.5. Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação em Portugal

Já no que diz respeito a Portugal, vale destacar que a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), apesar de ter sido institucionalizada em 2007, iniciou suas atividades em 2009, ano dedicado a definição e implementação de estruturas e procedimentos.

Os anos de 2010 e 2011 foram focados na acreditação preliminar de todos os ciclos de estudo em funcionamento, a acreditação prévia de novos ciclos de estudos e a preparação dos processos de auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade. Foi em 2012 que teve início o primeiro período regular de acreditação de todos os ciclos de estudos, bem como a reconstrução da base de dados, que teve como objetivo favorecer a visão global do sistema, além de analisar as melhorias conseguidas em relação ao ciclo avaliativo inicial. Exercício que em muito contribuirá com os novos ciclos de avaliação.

Neste contexto destaca-se que a A3ES atende aos processos voluntários de auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade das instituições. Objetivando a realização de avaliações e creditações, sistemáticas e rigorosas de todos os ciclos de estudos em funcionamento, visando a melhoria da qualidade global do sistema e da sua oferta. Tendo em vista uma importante premissa, baseada no reconhecimento de que a responsabilidade primeira pela qualidade da educação ofertada recai sobre as IES.

A ênfase atribuída a avaliação e acreditação dos sistemas internos de garantia de qualidade, se deve ao fato de o modelo português entender que tais procedimentos atribuirão mais dinamismos aos processos de avaliação e acreditação individual dos ciclos de estudos.

Assim, assume-se que não é conveniente manter um sistema, necessariamente caro e de grande exigência em recursos humanos, uma vez criada uma cultura de exigência nas instituições, internalizados e aceitos os padrões de qualidade mínimos definidos na legislação. Um importante fundamento considerado

na elaboração de propostas junto ao modelo avaliativo Brasileiro, elaborado por meio deste estudo.

Por meio do trabalho de campo realizado juntos as IES portuguesas, ficou evidenciado que no próximo ciclo avaliativo, serão realizadas avaliações institucionais, sendo adotados procedimentos simplificados de avaliação/acreditação dos ciclos de estudos para as IES com melhores indicadores de qualidade, nomeadamente em termos de qualificação do pessoal docente e da qualidade da pesquisa desenvolvida, bem como do desempenho no atual ciclo de avaliação/acreditação e da existência de sistemas internos de garantia da qualidade devidamente certificados.

Salienta-se que, considerando todo esse contexto, o trabalho de campo já referenciado também favoreceu a análise dos instrumentos de avaliação/acreditação listados logo abaixo. Para se efetivar a citada análise foi elaborado um roteiro, disponível no Apêndice VII.

- Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos<sup>20</sup>
  - Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos – 2016.
  - Avaliação / Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. – 2016.
  
- Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento<sup>21</sup>.
  - Avaliação / Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento - Ensino Universitário - 2012.

Os resultados da análise dos instrumentos de avaliação considerados em Portugal e analisados neste estudo estão disponíveis no Apêndice VIII e revelou que estes são essencialmente qualitativos, caracterizando um processo avaliativo subjetivo e que busca evidências para constatar ou não os insumos avaliados. Fato que é entendido como sendo positivo, uma vez que por meio deste modelo, as diferenças e especificidades naturalmente existentes entre IES e cursos são respeitadas. E assim, independente do contexto no qual estão inseridos (cursos e IES) são avaliados de forma rigorosa, porém justa.

---

<sup>20</sup> Disponíveis em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>

Basicamente, os instrumentos de avaliação contemplam inicialmente uma breve caracterização do ciclo de estudos a ser avaliado, por meio de informações como: Instituição de ensino superior/Entidade instituidora, Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto etc.), Área científica predominante do ciclo de estudos, Duração do ciclo de estudos (art.º 3 DL-74/2006), número de vagas.

Uma vez abordada a caracterização, os instrumentos de um modo geral, apresentam um conjunto de aspectos a serem avaliados de forma correlacionada com o projeto educativo, científico e cultural da IES que oferta o ciclo de estudos em avaliação.

Avalia-se os processos relacionados aos objetivos de aprendizagem, a estrutura curricular e ao plano de estudos, para tanto verifica: se estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos, permitindo a medição do grau de cumprimento; se a estrutura curricular corresponde aos princípios do Processo de Bolonha<sup>22</sup>; se existe um sistema de revisão curricular periódica que assegura a atualização científica e de métodos de trabalho; e se o plano de estudos garante a integração dos estudantes na investigação científica e/ou atividades profissionais.

Em seguida avaliam-se os processos relacionados à organização das unidades curriculares e neste contexto verifica: se são definidos os objetivos da aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) que os estudantes deverão desenvolver em cada unidade curricular; se existe coerência entre os conteúdos programáticos e os objetivos de cada unidade curricular; se existe coerência entre as metodologias de ensino e os objetivos de cada unidade curricular; se existem mecanismos para assegurar a coordenação entre as unidades curriculares e os seus conteúdos; e se os objetivos de cada unidade curricular são divulgados entre os docentes e os estudantes.

Em relação à avaliação dos processos que estão relacionados a metodologias de ensino/aprendizagem, avalia: se as metodologias de ensino e as didáticas estão adaptadas aos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares; se a carga média de trabalho necessária aos estudantes corresponde ao estimado; se a

---

<sup>22</sup> O Processo de Bolonha é o resultado do esforço coletivo de autoridades públicas, universidades, professores e estudantes, desenvolvido em conjunto com associações de partes interessadas, empregadores, agências de garantia da qualidade, organizações internacionais e outras instituições, incluindo a Comissão Europeia.

avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objetivos da unidade curricular; e se as metodologias de ensino facilitam a participação dos estudantes em atividades científicas e/ou profissionais.

Quanto à organização interna, avalia: se existe uma estrutura organizacional adequada responsável pelos processos relativos ao ciclo de estudos; se existem formas de assegurar a participação ativa de docentes e estudantes nos processos de tomada de decisão que afetam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade. Buscando sempre as evidências que fundamentem o cumprimento de cada aspecto avaliado.

No que tange a garantia de qualidade, avalia: se foram definidos mecanismos de garantia da qualidade para o ciclo de estudos. Foi designado um responsável pelo planejamento e execução dos mecanismos de garantia da qualidade; se existem procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos; se existem formas de avaliação periódica das qualificações e competências dos docentes para o desempenho das suas funções; se os resultados das avaliações do ciclo de estudos são discutidos por todos os interessados e utilizados na definição de ações de melhoria; e se ciclo de estudos já foi anteriormente avaliado/acreditado.

Em relação aos recursos materiais, verifica: se o ciclo de estudos possui as instalações físicas necessárias ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos; se o ciclo de estudos possui os equipamentos didáticos e científicos e os materiais necessários ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos. Aqui nota-se uma diferença significativa na forma avaliar os recursos materiais, não se avalia quantidade, avalia-se sim o quanto tais recursos favorecem o atendimento aos objetivos do ciclo avaliativo. Objetivos estes que por sua vez são avaliados em função da coerência com a missão institucional.

Em relação às parcerias busca-se avaliar: se o ciclo de estudos estabeleceu e tem consolidada uma rede de parceiros internacionais; se o ciclo de estudos promove colaborações com outros ciclos de estudo dentro da sua instituição, bem como com outras IES; se existem procedimentos definidos para promover a cooperação interinstitucional no ciclo de estudos; se existe uma prática de relacionamento do ciclo de estudos com o seu meio envolvente, incluindo o tecido empresarial e o setor público.

Avalia, ainda: se os membros do corpo docente (em tempo integral ou parcial) têm a competência acadêmica e experiência de ensino adequada aos objetivos do ciclo de estudos; se os membros do corpo docente (em tempo integral ou parcial) têm a competência acadêmica e experiência de ensino, adequadas aos objetivos do ciclo de estudos; se o número e o regime de trabalho dos membros do pessoal docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos; se é definida a carga horária do pessoal docente e como esta afeta as atividades de ensino, investigação e administrativas; se o corpo docente em tempo integral assegura a grande maioria do serviço docente; se a maioria dos docentes mantém a sua ligação ao ciclo de estudos por um período superior a três anos; se existem procedimentos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes do ciclo de estudos; e se é promovida a mobilidade do pessoal docente, quer entre instituições nacionais, quer internacionais.

Quanto a avaliação do pessoal não docente, a avaliação busca verificar: se o pessoal não docente tem a competência profissional e técnica adequada ao apoio à lecionação do ciclo de estudos; se o número e o regime de trabalho do pessoal não docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos; se o desempenho do pessoal não docente é avaliado periodicamente; e se o pessoal não docente é aconselhado a frequentar cursos de formação avançada ou de formação contínua.

A avaliação ainda aborda se existe uma caracterização geral dos estudantes envolvidos no ciclo de estudos, incluindo o seu género, idade, região de proveniência e origem socioeconômica (escolaridade e situação profissional dos pais). Verifica também se existe uma procura do ciclo de estudos por parte dos potenciais estudantes ao longo dos últimos 3 anos.

Quanto aos ambientes de ensino/aprendizagem avalia: se são tomadas medidas adequadas para o apoio pedagógico e o aconselhamento sobre o percurso académico dos estudantes; se são tomadas medidas para promover a integração dos estudantes na comunidade académica; se existe aconselhamento dos estudantes sobre a possibilidade de financiamento e de emprego; se os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem; e se a instituição cria condições para promover a mobilidade dos estudantes.

Resultados académicos, também são avaliados, busca verificar: se o sucesso académico da população discente é efetivo e facilmente mensurável; se é



semelhante para as diferentes áreas científicas e respectivas unidades curriculares; se os resultados da monitorização do sucesso escolar são utilizados para a definição de ações de melhoria no mesmo; se há evidências de dificuldades de empregabilidade dos graduados.

Quanto aos resultados das atividades científicas, tecnológicas e artísticas buscar avaliar a existência de Centro(s) de Investigação reconhecido(s), na área científica do ciclo de estudos onde os docentes desenvolvam a sua atividade; se existem publicações científicas do corpo docente do ciclo de estudos em revistas internacionais com revisão por pares, nos últimos 3 anos e na área do ciclo de estudos; se existem outras publicações científicas relevantes do corpo docente do ciclo de estudos; se as atividades científicas, tecnológicas e artísticas têm uma valorização e impacto no desenvolvimento económico e se estas estão integradas em projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais. Sempre abordando se os resultados da monitorização das atividades científica, tecnológica e artística são usados para a sua melhoria.

Em relação a outros resultados a avaliação procura verificar, se existem atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico, prestação de serviços à comunidade ou formação avançada; se o ciclo de estudos contribui para o desenvolvimento nacional, regional e local, a cultura científica e a ação cultural, desportiva e artística. É também avaliado se existe um nível significativo de internacionalização do ciclo de estudos.

O resultado é apresentado na forma de recomendação e não de notas atribuídas. Recomendação esta que estará baseada em uma das três situações apresentadas a seguir: O ciclo de estudos deve ser acreditado; O ciclo de estudos deve ser acreditado condicionalmente; O ciclo de estudos não deve ser acreditado.

A fundamentação da recomendação deve ser feita com base nos principais argumentos desenvolvidos no relatório. Nos casos em que a instituição apresenta uma proposta de reestruturação curricular, a fundamentação deve clarificar quando se refere ao ciclo de estudos em funcionamento e quando se refere às propostas de melhoria e de reestruturação curricular. A acreditação condicional deve explicitar as condições e o respetivo período de implementação. Percebe-se um processo avaliativo centrado em resultados e processos, e não em avaliar insumos de forma isolada.

Na seção que será apresentada a seguir, as considerações referentes as análises executadas neste estudo serão condensadas em propostas de alteração no modelo de avaliação de cursos de graduação, na busca por favorecer a realização de avaliações que visem não apenas os processos regulatórios, mas a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ora ofertada. Assim, serão compilados os importantes aspectos apresentados nas seções anteriores, na forma de uma proposta de avaliação externa de cursos de graduação, em atendimento ao objetivo geral deste estudo.

## **6. AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO.**

Esta seção visa apresentar propostas de alteração junto ao modelo de avaliação que se aplica atualmente aos cursos de graduação no Brasil, elaboradas por meio deste estudo, atendendo ao seu objetivo geral: analisar os processos avaliativos de cursos de graduação, vigentes no Brasil e em Portugal, para assim, elaborar propostas de alteração junto ao modelo Brasileiro, de modo a favorecer a integração de instrumentos, espaços e momentos. Não visando, apenas, os processos regulatórios, mas, também, a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ofertada. E ao problema considerado: em que medida o desenvolvimento de um modelo de avaliação de cursos de graduação, capaz de promover a integração de instrumentos, espaços e momentos, não visando apenas os processos regulatórios, mas também a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão, poderá favorecer a qualidade educacional?

Em resposta, a problemática considerada neste estudo, afirma-se inicialmente que processos de avaliação de cursos de graduação, capazes de integrar instrumentos, espaços e momentos, de favorecer a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão, são possíveis desde que a educação seja avaliada em seu conjunto, de forma flexível, dinâmica e diversificada, considerando a relação insumos/processos/resultados, desenvolvidos e obtidos ao longo da trajetória de oferta do curso. Tais processo favorecerão a qualidade educacional na medida em que o modelo tiver como base de sustentação mecanismos de avaliação interna, robustos, bem desenvolvidos e de forma contínua, com credibilidade junto à comunidade acadêmica e estruturado por meio de sistemas internos de garantia de qualidade. Pautados no princípio fundamental de que a qualidade é, em primeiro lugar, responsabilidade da IES.

Esta resposta está embasada nos resultados obtidos em cada uma das etapas de pesquisa realizada neste estudo. Que revelou que avaliações externas por si só não conseguirão prover nas IES ou nos cursos por elas ofertados o mesmo efeito que as avaliações internas conseguirão. Nos processos internos de avaliação, é que se evidenciam intimamente fragilidades e potencialidades, e assim, encontra-se os melhores caminhos em busca da qualidade, é em tais processos que se torna

possível respeitar e considerar as especificidades de cada IES e curso, e aproveitá-las como estratégia para se promover a melhoria contínua e institucionalizar uma cultura voltada para a qualidade.

Pois conforme afirma Freitas, (2012, p. 38), “Com a avaliação interna o que se espera, é que o coletivo localize seus problemas, suas contradições, reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação”. Assim, acredita-se que toda IES deve sim, intencionalmente antecipar a construção do seu padrão de qualidade, por meio do autoconhecimento, da autorregulação e da autoformação. Para isso é preciso adotar medidas para ajustes e correções de rumos, respeitando as individualidades e as especificidades de cada curso e encontrar meios para que suas potencialidades sejam evidenciadas.

Entende-se que avaliações internas e externas se complementam, ambas devem existir, com seus critérios, normas e definições próprias, tendo o objetivo comum de garantir a melhoria da qualidade.

Quanto as avaliações externas, defende-se que o modelo se baseie em instrumentos capazes de avaliar de forma contínua, integrada, respeitando a relação insumos/processos/resultados, propiciando espaços para apresentação de ações reparadoras, para o estabelecimento de metas para melhorias, bem como para a difusão de boas práticas. Não se deve permitir que a ação regulatória sobreponha a ação avaliativa, ambas devem coexistir.

Para tanto, entende-se como necessário, a adoção de práticas de reavaliação, que deve sim fazer parte do contexto avaliativo da Educação Superior no Brasil. Não de modo a sobrecarregar o sistema já esgotado, mas de modo a monitorar e acompanhar a evolução dos cursos ofertados, por meio de tecnologias de comunicação que agregarão ao sistema já existente agilidade, eficácia e robustez. Por este motivo, conforme colocado no percurso metodológico deste trabalho, foi elaborado um protótipo de espaços para a realização de (re)avaliações online.

Espera-se um modelo por meio do qual processos regulatórios, de avaliações internas e externas, se complementem, se inter-relacionem e se influenciem mutuamente. Caracterizados por uma forte orientação pró ativa e construtiva, capaz de propiciar a análise integrada, sistêmica e global de insumos/processos/resultados. Pois, segundo Dias, (2011, p. 11):

Trata-se de avaliação global, portanto realizada mediante a combinação de auto avaliação e avaliação externa. Sua concepção assume como insuficientes os critérios de resultados – traduzidos no desempenho final dos estudantes – ou de produtos, que não dão conta dos processos e dos funcionamentos multidimensionais, seus princípios são, portanto, globalidade, comparabilidade, respeito a identidade, legitimidade, continuidade.

E foi assim, reverenciando tais concepções, e considerando os resultados obtidos por meio deste estudo que se elaborou as propostas de alteração junto ao modelo de avaliação de cursos de graduação vigente no Brasil, e estas, são apresentadas a seguir.

## 6.1 QUANTO A REFLEXÃO, O AUTOCONHECIMENTO E A TOMADA DE DECISÃO - SISTEMA INTERNO DE GARANTIA DE QUALIDADE

Este estudo contou com uma importante pesquisa de campo, realizada nas Universidades de Aveiro, Porto e Coimbra, em Portugal, com o intuito de verificar os mecanismos de avaliação desenvolvidos.

Uma vez em visita a estas importantes instituições, constatou-se a relevância, que atualmente, os sistemas internos de garantia de qualidade (SIGQ) possuem no cotidiano acadêmico destas IES, bem como teve-se acesso a documentos que asseguram as bases sob as quais os SIGQ estão consolidados. E foi assim, por meio dessa relevante experiência, que se estabeleceu a proposta que nesta subseção se apresenta: a implantação, pelas IES brasileiras, de sistemas internos de garantia de qualidade.

A seguir, apresenta-se em síntese, as relevantes características dos três SIGQ pesquisados e seus impactos no processo de consolidação da cultura da qualidade educacional.

### 6.1.1. Universidade do Porto (U.Porto) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ)

Fundada em 1911, a U.Porto é uma instituição de ensino e investigação científica de referência em Portugal, figurando hoje entre as 150 melhores universidades europeias nos mais importantes rankings internacionais. O nível organizacional do SIGQ, da U.Porto, assegura a disponibilização de conteúdos

informativos de natureza transversal a toda a comunidade acadêmica, bem como o acesso a recursos e serviços de suporte ao funcionamento da Universidade.

Constatou-se na pesquisa de campo, que nos últimos dez anos, a U.Porto avançou na formalização de um Sistema de Gestão da Qualidade. O sistema em questão, não objetiva apenas a vertente ligada aos procedimentos de controle e de verificação de conformidades, mas, também, as rotinas de avaliação e melhoria.

Como marco inicial deste importante processo de consolidação da cultura da qualidade, cita-se o ano de 2006, momento em que a U.Porto, institucionalizou o “Serviço de Melhoria Contínua”, atualmente “Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua”, que tem por missão: “elaborar estudos que contribuam para a promoção da qualidade do ensino e investigação”. E como vertentes: “Planear, apoiar e controlar um SIGQ inclusivo, no qual todos os colaboradores da U.Porto sejam "atores" da Qualidade, independentemente de onde e quando realizem o seu trabalho. Através de procedimentos simples, integrar nas tarefas correntes os mecanismos de avaliação e de melhoria; promover a "Cultura da Qualidade".”

A consolidação de uma cultura institucional voltada para a qualidade foram assumidos como elementos estratégicos na Gestão da U.Porto, como se pode confirmar nos sucessivos planos estratégicos e grandes linhas de ação disponibilizados<sup>23</sup>.

Em 2017 (ano em que a pesquisa de campo, efetivada por meio deste estudo, foi realizada) a U.Porto solicitou à A3ES, auditoria junto ao seu SIGQ, que foi certificado por seis anos. Revelando assim, a sua consistência e nível de excelência naquilo que se propor a fazer.

#### 6.1.2. Universidade de Aveiro (UA) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ)

A Universidade de Aveiro, instituída em 1973, é a mais jovem das três IES visitadas, mas já figura entre as melhores universidades. A qualidade da educação e da formação que é dada aos estudantes, o prestígio dos membros das faculdades e a qualidade e impacto da sua pesquisa são alguns dos seus pontos fortes, que a coloca entre as 600 mais importantes e prestigiadas IES do mundo.

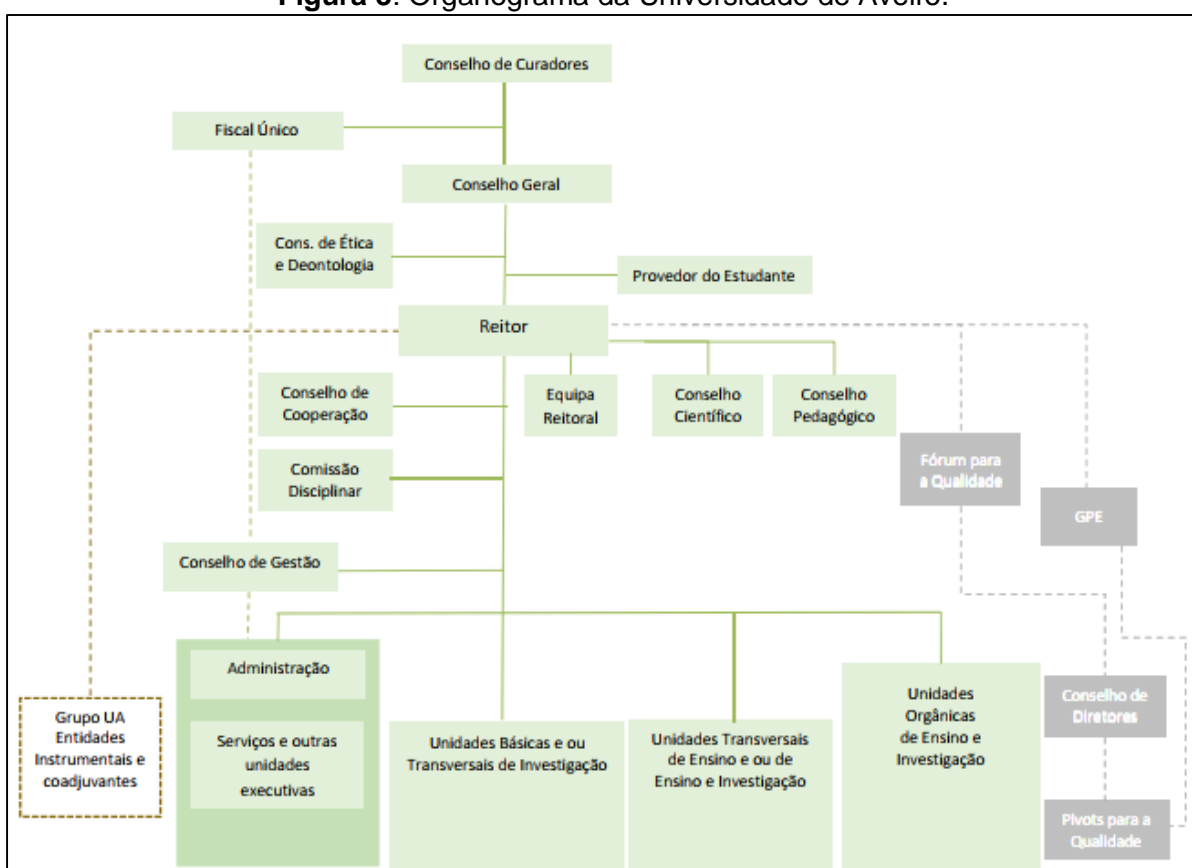
---

<sup>23</sup> Disponível em: [https://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1001375](https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001375)

Na busca pela consolidação de uma cultura da qualidade institucional, a UA desenvolveu um modelo de referência para a qualidade, considerando os vetores da sua missão, institucionalizou a sua Política para a garantia da qualidade. Que procura promover de forma transversal na instituição a participação ativa e empenhada de cada um dos seus membros no aprofundamento da cultura da qualidade através do seu comprometimento e contributo para a melhoria contínua de cada um dos processos em que intervêm.

Neste sentido merece destaque a estrutura que suporta o funcionamento do SIGQ\_UA, representada no organograma da Figura 3:

**Figura 3:** Organograma da Universidade de Aveiro.



Fonte: Manual da Qualidade da Universidade de Aveiro.

Ainda de acordo com os fatos corroborados na pesquisa de campo, e conforme evidenciado no Manual da Qualidade da UA<sup>24</sup>, destaca-se que o seu

<sup>24</sup> Documento que descreve o Sistema Interno de Garantia da Qualidade da Universidade de Aveiro (SIGQ\_UA) – o âmbito, a forma como está organizado, os atores internos e externos envolvidos e os procedimentos para a garantia da qualidade da atividade da instituição. Disponível em: <https://www.ua.pt/sigq/page/22105>

organograma, contempla três componentes fundamentais, a saber, Aveiro, (2016, p.9):

1. Central: onde os Vice-Reitores e Pró-Reitores, responsáveis pelas áreas nucleares da missão da UA, estabelecem a estratégia institucional e os padrões de qualidade, através da identificação dos objetivos operacionais, ações, indicadores e metas.
2. Local, em que as ações a desenvolver contêm as que resultam da desagregação da estratégia institucional, e são implementadas ao nível das estruturas funcionais da Universidade. A fórmula organizativa que cada uma destas estruturas adota pode variar, em razão até do seu regulamento interno, mas todas elas têm um “Pivot para a Qualidade” que é o elemento de contacto na operacionalização e gestão do SIGQ-UA;
3. De apoio, à gestão e à operacionalização do SIGQ-UA: em particular nas ações que envolvem a interação entre as componentes Central e Local, promovendo o bom funcionamento do sistema e tendo atenção especial, também, ao monitoramento e a correção do seu funcionamento.

Para além desta estrutura, apresentada na Figura 3, enfatiza-se a participação nos processos de garantia da qualidade dos Órgãos da Fundação e de Governo da UA que integram membros externos, designadamente na homologação e aceitação dos seus documentos estratégicos. A presença do “Fórum para a Qualidade” no organograma corresponde à identificação de uma necessidade de apoio estrutural adicional que dê um suporte formal, com valor acrescentado, na ligação entre a componente Central e Local, à gestão do SIGQ-UA.

Impressiona positivamente, o fato de se verificar a preocupação com a qualidade institucional já em seu organograma. Que se materializa na forma de um sistema de garantia da qualidade capaz de assegurar o planeamento, o monitoramento, a (re)avaliação e a melhoria contínua das atividades, assim como o alinhamento das novas iniciativas com a estratégia institucional, envolvendo nesse processo todos os órgãos e interlocutores relevantes.

#### 6.1.3. Universidade de Coimbra (UC) e seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ)

A Universidade de Coimbra adota, em todas as áreas de atuação, práticas baseadas em sistemas de gestão da qualidade, devidamente aferidos e avaliados segundo padrões reconhecidos internacionalmente.



O Sistema de Gestão da Universidade de Coimbra – SG.UC – é uma ferramenta de apoio à gestão integrada da Instituição, que assegura a implementação de uma estratégia institucional voltada para a qualidade e adequada às suas especificidades. E contempla o conjunto de todos os processos, documentos, sistemas de informação e outros instrumentos de apoio ao planeamento, execução, monitoramento, (re)avaliação e melhoria contínua das atividades desenvolvidas na Universidade.

Tem como objetivo a promoção de uma cultura de qualidade, com vista à satisfação global das diferentes partes interessadas e à excelência da instituição em todas as áreas de atuação.

Conforme, explícita o Manual do Sistema de Gestão da Universidade de Coimbra<sup>25</sup>, (2016, p.4):

A Universidade de Coimbra, está focalizada na promoção de uma cultura de qualidade transversal a todas as unidades/serviços, com vista à melhoria contínua dos seus processos e à satisfação das necessidades e expectativas das suas partes interessadas [...]

Para tanto, a UC, dispõem de uma política de qualidade, aprovada em setembro de 2015, estruturada em sete linhas que indicam o compromisso da instituição com vista a melhoria contínua, conforme pode-se constar no Manual do Sistema de Gestão da Universidade de Coimbra, (2016, p. 14):

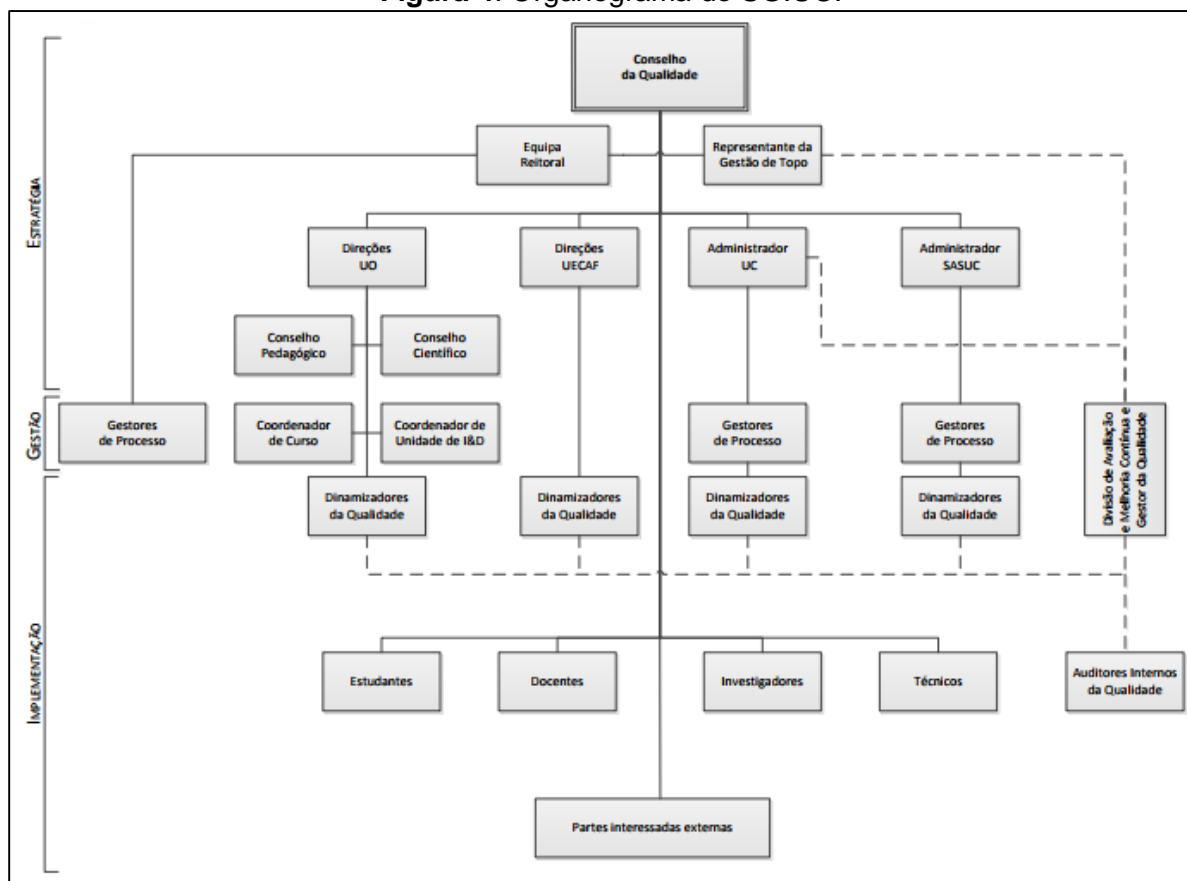
1. Fomentar o envolvimento de toda a comunidade académica, nomeadamente dos estudantes, numa estratégia de diferenciação pela qualidade, assegurando a eficácia do Sistema de Gestão da Qualidade.
2. Viver a UC como universidade europeia de referência onde conhecimento e inovação se constroem, numa aliança orientada para os novos desafios societais, abrindo ao mundo um património e tradições centenárias.
3. Garantir a qualidade e melhoria contínua do ensino e da oferta formativa, alinhando as competências dos estudantes com as exigências da formação avançada e do mercado de trabalho.
4. Reforçar a ligação Ensino – Investigação – Transferência(s) de conhecimento, promovendo a colaboração entre a Universidade e o tecido económico, social e cultural.
5. Dotar a UC das mais avançadas formas de serviços especializados à comunidade, valorizando o conhecimento, o desenvolvimento económico e social e a inovação.
6. Fomentar o comprometimento entre a organização e os trabalhadores, promovendo a comunicação interna participada e o reforço de competências individuais.
7. Fomentar a gestão sustentável de recursos, o bem-estar das pessoas e a responsabilidade social da organização.

---

<sup>25</sup> Disponível em: [https://www.uc.pt/damc/manual/manual\\_sistema\\_gestao\\_15](https://www.uc.pt/damc/manual/manual_sistema_gestao_15)

Para assegurar, a efetividade da sua política de qualidade, por meio do seu SG.UC, destaca-se o seu organograma, estrutura que carrega em si a preocupação com a qualidade dos serviços prestados, conforme pode-se verificar na Figura 4.

**Figura 4:** Organograma do SG.UC.



Fonte: Manual do Sistema de Gestão da Universidade de Coimbra.

Assim, destaca-se neste organograma – Figura 4:

- O Conselho da Qualidade: assegura a gestão estratégica do SG.UC. É nomeado pelo Reitor, que o preside;
- Gestão do Topo: responsável por cumprir e fazer cumprir a estratégia para a qualidade na UC;
- Divisão de Avaliação e Melhoria Contínua e Gestor da Qualidade: integrados na administração da UC, asseguram a coordenação funcional e global do SG.UC, acompanhando de forma transversal a implementação da estratégia para a qualidade na UC;

- Dinamizadores da qualidade: são técnicos que prestam apoio ao dirigente da unidade/serviço no âmbito das atividades que contribuem para a promoção de uma cultura de qualidade na UC;
- Auditores internos da qualidade: participam dos processos de auditorias internas da qualidade, integradas no Programa de Auditorias que é aprovado pelo representante da gestão, visando a consolidação e melhoria do SC.UC.

Ainda cabe destacar, a preocupação com as ações de monitoramento, análise e avaliação, todas integradas aos processos de planejamento e melhoria. A UC dispõem de um conjunto de mecanismos de medição do desempenho do SG.UC e dos seus processos organizados em dois níveis, a saber:

- Monitoramento:
  - I. Estratégico:
    - a. Monitoramento das ações integradas no Plano Estratégico e de Ação.
    - b. O acompanhamento do SG.UC pelo Conselho de Qualidade que, através das atividades associadas ao processo de Revisão do Sistema de Gestão, avalia as capacidades de recursos existentes para eficazmente responderem às disposições legais e às necessidade e expectativas das partes interessadas, numa perspectiva de melhoria dos seus processos.
  - II. Operacional:
    - a. A medição e o monitoramento do desempenho do sistema, inclui o acompanhamento e análise de indicadores decorrentes de:
      - i. A dinamização de processos de auscultação das partes interessadas, sendo elaborado um planejamento anual que estabelece tais processos.
      - ii. A realização de auditorias a processos e ao SG.UC. A identificação de ações corretivas eventualmente necessárias, o planejamento da sua execução e o seguimento da realização para verificação da eficácia das mesmas são ferramentas de melhoria contínua.

- iii. O monitoramento de elogios/sugestões/reclamações, bem como de oportunidades de melhoria, não conformidades e áreas sensíveis, indicadas no desenvolvimento da atividade corrente da UC.
  - iv. O acompanhamento de diversos indicadores operacionais que permitam avaliar o desempenho dos processos, em particular dos que se referem à prestação de serviços.
- Análise e avaliação: Os indicadores recolhidos no âmbito dos vários processos de monitoramento são devidamente analisados pelas estruturas responsáveis, identificadas no organograma do SG.UC. São depois utilizados para efeitos de avaliação interna, benchmarking nacional e internacional e para apoio ao processo de tomada de decisão.
    - a. Avaliação Interna: Quanto aos processos de auto avaliação, anualmente, as unidades/serviços asseguram a elaboração de um relatório que deve integrar uma breve descrição das ações desenvolvidas, em particular as que contribuíram para a melhoria contínua dos serviços. Este relatório inclui ainda uma análise das forças e fragilidades nas unidades/serviços e dos processos que este gere, bem como a definição das ações de melhoria a privilegiar, identificadas com base na análise dos dados disponíveis.
    - b. Avaliação Externa: Aplica-se o definido na legislação em vigor, que prevê a avaliação dos ciclos de estudos pela A3ES. É ainda assegurada a avaliação do SG.UC no que se refere aos processos de suporte geridos pela administração num exercício anual de auditoria externa. O SG.UC, é ainda avaliado de forma mais global e abrangente, em todas as suas vertentes, no âmbito do processo de avaliação institucional pela A3ES.

Então, pode-se constatar que que todos estes processos de (re)avaliação são complementares e dão contribuições valiosas para os processos de melhoria contínua.

#### 6.1.4. Quanto a Proposta - Sistema Interno de Garantia de Qualidade (SIGQ).

Foi por meio de informações coletadas na pesquisa de campo, conforme relatado anteriormente, que se elaborou a proposta de implantação nas IES brasileiras dos SIGQ.

Assim, propõe-se que os mecanismos de (re)avaliação interna, sejam suportados por SIGQ, devidamente institucionalizados, passíveis de certificação pelos órgãos reguladores. E, sobretudo, pautados no princípio fundamental de que a qualidade, assim como a sua garantia são de responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES. Espera-se que tais sistemas sejam capazes de favorecer ações de monitoramento das atividades desenvolvidas pelas IES e seus cursos. Tudo isso de forma dinâmica, diversificada, respeitando e valorizando as particularidades, as diferenças e propiciando a autoformação, o autoconhecimento e a autorregulação institucional.

Os SIGQ, são entendidos nesta proposta, como instrumentos essenciais para o aprimoramento dos serviços prestados. Vale ressaltar que a proposta é abrangente, e portanto não basta desenvolver e implantar o SIGQ, compete a cada IES, definir e institucionalizar a sua política para a qualidade, criando rotinas de avaliação e monitoramento inclusive do SIGQ.

Para assim, favorecer o desenvolvimento e a garantia de uma cultura da qualidade, por meio de ações cotidianas como: Avaliar os processos e procedimentos utilizados pela instituição para a manutenção e melhoria da qualidade do ensino e demais atividades praticadas. Avaliar até que ponto o SIGQ funciona de acordo com os procedimentos instituídos, produz informações úteis e relevantes para a melhoria da instituição e dos seus cursos, e utiliza essas informações para gerar medidas efetivas para a melhoria contínua da qualidade das atividades desenvolvidas e respetivos resultados.

Como o objetivo de contribuir com os processos de implantação dos SIGQ, conforme proposto e tendo como referência os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada em IES portuguesas, ressalta-se a importância de se definir referenciais de qualidade. Neste sentido destaca-se a acuidade de se adotar uma política para a garantia da qualidade. A instituição deverá consolidar uma cultura voltada para a qualidade, apoiada numa política e em objetivos de qualidade formalmente definidos e publicamente disponíveis.

Assim, a estratégia institucional para a melhoria contínua, será traduzida na prossecução de determinados objetivos de qualidade, configurando como parte integrante da gestão estratégica da instituição e contribuindo para a prestação de contas à sociedade.

## 6.2. QUANTO A INTEGRAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, ESPAÇOS E MOMENTOS

O pressuposto principal deste estudo aponta, dentre outros aspectos, para a falta de dinâmica nos processos de avaliações externas de cursos de graduação no Brasil, no que diz respeito a integração de instrumentos, espaços e momentos, para uma efetiva melhoria da educação ora avaliada.

O que foi confirmado, por meio dos dados analisados neste estudo, e apresentados na seção IV, que teve como objetivo descrever características da Educação Superior no Brasil pós LDB, colaborando para um despertar do pensamento crítico sobre a efetividade dos processos de avaliação realizados.

Assim, foi possível verificar a expansão quantitativa da Educação Superior no Brasil, sem a necessária preocupação com a qualidade e com a permanência do estudante no curso. O que ano após ano tem gerado um considerável aumento no quantitativo de vagas remanescentes.

Neste contexto, a diversificação na oferta de cursos de graduação, é tímida. Os dados revelam que apesar do aumento no quantitativo de cursos ofertados por meio da Educação Superior no Brasil nos últimos anos, sua base ainda caracteriza-se por cursos como: Administração, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Os cursos mais acessíveis à camada da população menos favorecida economicamente, são cursos massificados que geram mais volume do que qualidade.

E o desempenho dos alunos? O Enade mostra, anualmente, que deixa a desejar, por meio de resultados medianos, uma vez que o maior percentual de cursos de graduação avaliados, no Brasil, habitualmente obtém conceito três no citado exame de desempenho. O que evidencia que a Educação Superior Brasileira tem um longo caminho a percorrer em busca da qualidade.

Cabe salientar que, o cenário descrito anteriormente, é cotidianamente avaliado, e, no entanto, os dados não revelam tendências de melhoria, revelam sim a manutenção desta realidade, confirmando o pressuposto citado no início desta subseção.

Motivo pelo qual se propõem, visando a integração de instrumentos, espaços e momentos, a conexão de dois importantes sistemas, o e-MEC<sup>26</sup> e o Censup<sup>27</sup>.

Propõe-se, a migração do Censup para o e-MEC, das informações referentes ao corpo docente e infraestrutura, relacionadas aos cursos de graduação, dos últimos três Censos da Educação Superior. O fato de se considerar os últimos três Censos, se justifica em função da duração de um ciclo avaliativo – três anos.

Assim, quando a IES, por meio do seu Procurador Institucional, iniciasse um processo de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de curso<sup>28</sup>, as informações referentes a corpo docente (titulação e regime de trabalho), bem como de infraestrutura (bibliotecas e laboratórios), já estariam disponíveis, em função da migração do Censup para o e-MEC. Podendo tais informações, serem atualizadas, desde que, devidamente justificadas junto ao processo. Entende-se que este procedimento agregaria ao método avaliativo a condição de se medir a trajetória do curso, minimizando a avaliação pontual realizada atualmente e integrando instrumentos e momentos distintos do curso, por meio de duas dimensões avaliadas cotidianamente, corpo docente e infraestrutura física.

O Censo da Educação Superior, é realizado anualmente pelo Inep, constitui-se importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as IES, os cursos de graduação e sobre os discentes e docentes vinculados. Conforme estabelece o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, todas as IES devem responder a pesquisa.

Atualmente, os resultados coletados, que dizem respeito aos docentes – titulação e regime de trabalho subsidiam o Sinaes, no cálculo dos insumos do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), por meio do de informações, como número de matrículas, de ingressos, de concluintes. Cabe destacar que, a integração da base de dados do Censo com demais bases do Inep e com o Cadastro e-MEC, já existe e estão sob responsabilidade do Ministério da

---

<sup>26</sup> Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes.

<sup>27</sup> Sistema de coleta de dados do Censo da Educação Superior, utilizado anualmente para o preenchimento e atualização de informações

<sup>28</sup> Esta proposta não se aplica aos processos de autorização, pois o curso não estará em oferta, logo não terá informações cadastradas no Censo da Educação Superior.

Educação (MEC). Informações cadastrais do curso (nome, código, modalidade, turno), já são migradas do e-MEC para o Censup.

Assim, a proposta que aqui se apresenta vai além. Acredita-se que os resultados do Censo da Educação Superior podem ainda possibilitar as IES, por meio da justaposição de informações de diferentes edições da pesquisa, a análise da trajetória dos estudantes. Isso seria feito a partir de seu ingresso em determinado curso de graduação, e, conseqüentemente, a geração de indicadores de acompanhamento e de fluxo, sendo assim, acredita-se que tal sistema tem muito a contribuir com o processo avaliativo de cursos de graduação.

Outra relação que se propõem, é entre o resultado Enade e os processos de avaliação. Atualmente, o indicador de curso que gera avaliação *in loco* e até mesmo protocolo de termo de compromisso é o CPC. Este carrega em si além do conceito Enade, vários insumos, que interferem no conceito final do curso, desta forma um curso que tem um desempenho no Enade abaixo do mínimo esperado ainda pode atingir um CPC satisfatório. Defende-se aqui, que o Enade, que mede o desempenho de alunos, deve sim gerar, processos de monitoramento, por parte dos órgãos reguladores, junto aos cursos de obtiverem conceito Enade insatisfatório.

O que está sendo aqui proposto é a inserção de mecanismos que irão incrementar a busca pela qualidade educacional, sem sobrecarregar um sistema já esgotado. Assim, propõe-se que por meio de recursos tecnológicos (avaliações online, integração de sistemas), os órgãos reguladores monitorem cursos que apresentarem consecutivamente dois conceitos Enade insatisfatórios (menores que três), para verificação das ações empreendidas na busca por melhores resultados e também para se disseminar boas práticas, inovadoras, criativas e exitosas.

### 6.3. QUANTO AOS MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Por entender que os instrumentos de avaliação carregam em si, a essência do processo, nesta subseção serão apresentadas algumas propostas de alterações nestes mecanismos. Porém, antes de mais nada, faz-se necessário, ressaltar os avanços verificados junto aos instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação, em vigência desde de o final do ano de 2017, no Brasil. O citado avanço,



foi evidenciado em análises realizadas pela autora junto aos novos instrumentos, e que serão apresentadas a seguir, ainda nesta subseção.

A seção V, deste estudo, apresentou uma análise realizada entre os quinze últimos instrumentos de avaliação utilizados no Brasil (2008/2017). Nestes se constatou dentre outros aspectos o viés regulatório, evidenciado inclusive pela variação no quantitativo de insumos e de requisitos legais, bem como a falta de inter-relação entre eles, que não se influenciam mutuamente dentro no processo avaliativo.

Constatou-se, também, o inegável o avanço, em especial nos critérios de análise, nos instrumentos atualmente vigentes, conforme citado anteriormente. Onde é possível mesmo que, sutilmente, notar a preocupação com a identidade institucional, com o pluralismo das IES, dos seus projetos pedagógicos.

Ao se identificar que este avanço, surge nos dois últimos instrumentos divulgados, compreende-se que para romper com modelos, concepções e paradigmas em um sistema que historicamente carrega convenções regulatórias e avaliativas, exige maturidade. E desta forma, espera-se que os instrumentos vigentes, sejam apenas o início de um longo caminho, a ser percorrido em busca de constantes avanços em prol de uma avaliação da qualidade educacional. Cientes de que para se obter êxito nesta caminhada se faz necessário que a avaliação da Educação Superior Brasileira seja entendida como política de Estado e não de Governo. Evitando assim rupturas bruscas e a descontinuidade do avanço junto aos processos.

Reafirma-se então que os novos critérios de análise (I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017), representam sim um avanço nas avaliações de cursos. Espera-se que, na prática, sejam capazes de possibilitar a revisão das estratégias educacionais e institucionais, dos projetos pedagógicos de curso, das concepções de currículo, de avaliação e que propiciem investimentos em recursos tecnológicos e humanos em favor da educação de qualidade.

Para demonstrar tal avanço, a autora, buscou em sua dissertação de mestrado, realizada em 2013, modelo de análise desenvolvido, por meio do software webQda. A análise consistiu em uma verificação das palavras que mais estão presentes nos instrumentos de avaliação (I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017).

A partir da identificação de tais palavras, repetiu-se a busca nos outros treze instrumentos e verificou-se quantas vezes estas palavras estavam presentes nos demais instrumentos. O resultado desta busca, pode ser observado no Quadro 20.

**Quadro 20:** Análise de Frequência – palavras que se destacam nos instrumentos de avaliação externa de curso.

Palavras em Destaque	INSTRUMENTOS														
	I.A.C.A. 2017.	I.A.C.R.R. 2017.	I.A.C. 2016 .	I.A.C. 2015.	I.A.C. 2012.	I.A.1.2010	I.A.2.2010	I.A.3.2010	I.A.4.2010	I.R.5.2008	I.R.6.2008	I.R.7.2010	I.R.8.2010	I.R.9.2010	I.R.R.10.2010
<b>Docentes ou Professores</b>	156	162	236	227	110	130	94	93	103	96	108	103	97	147	42
<b>PPC</b>	155	127	82	43	41	12	7	7	8	12	8	25	13	30	9
<b>Discentes ou Alunos</b>	139	148	73	68	54	52	35	30	41	40	34	41	37	65	18
<b>Avaliação</b>	106	101	63	44	34	14	15	5	10	27	9	35	21	44	35
<b>Aprendizagem</b>	68	68	30	20	17	0	6	0	0	0	0	1	1	0	6
<b>Planejamento</b>	67	28	19	8	3	1	4	0	3	4	4	3	0	5	5
<b>Egresso</b>	61	26	28	19	19	32	14	14	12	12	16	11	18	28	4
<b>Tecnologia</b>	52	52	40	33	29	0	3	0	8	0	0	0	8	0	4
<b>Tutores</b>	32	37	29	29	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
<b>Inovação</b>	16	16	1	0	0	0	0	0	5	0	0	5	7	0	0
<b>Interdisciplinaridade</b>	13	13	7	7	7	4	5	4	10	2	6	11	12	7	2

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação – Inep/MEC – 2008/2017.

No resultado apresentado, fica evidenciado que o uso de expressões como PPC (Projeto Pedagógico do Curso), mais que triplicou de 2015 para cá, fato que é entendido neste estudo como sendo positivo. Afinal o objetivo dos instrumentos analisados é avaliar um curso de graduação, e se entende que a prática deste curso está registrada em seu PPC, logo os insumos avaliados precisam sim ser correlacionados ao projeto do curso. Acredita-se que tudo que se avalia a partir de um curso, deve ser avaliado na medida em que contribui com o pleno desenvolvimento do PPC.

Outra palavra que surge de forma mais incisiva a partir de 2017, inovação, fato também percebido como sendo positivo, ora faz-se necessário sim que em um processo de avaliação educacional sejam consideradas e pontuadas as práticas inovadoras.

Percebe-se também o aumento do uso de palavras como discente ou aluno, avaliação, aprendizagem, planejamento, egresso, tecnologia e interdisciplinaridade, o que para este estudo é revelador, de um instrumento de avaliação que pode ser

traduzido em uma oportunidade estratégica para aquelas IES que desenvolvem e ofertam uma educação de qualidade se destacarem no cenário nacional. Logo, espera-se que os instrumentos atualmente vigentes, propiciem nas IES, a revisão de todas as políticas institucionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a compreensão pela IES do processo avaliativo tendo vista a gestão e a relação com a autoavaliação (aplicação e resultados na tomada de decisões), a revisão dos PPC's a partir das mudanças do PDI.

Ainda nota-se a diminuição do uso da palavra docente. O que necessariamente não significa que o professor tenha perdido força ou importância dentro do processo, entende-se como uma mudança de foco. O professor, deixa de ser avaliado por si só, ou em função apenas da sua titulação ou regime de trabalho, e assim ganha em contexto, uma vez que se tem uma avaliação que correlaciona o papel desse docente com as práticas do curso.

Destaca-se que apesar dos aspectos positivos citados em relação aos atuais instrumentos, este estudo apresenta a seguir sugestões de alteração nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017.

Inicialmente, propõem-se que em suas apresentações, sejam consideradas orientações de como preenchê-los, por entender que em qualquer processo de avaliação deve haver transparência. E que os espaços para as justificativas dos conceitos atribuídos a cada insumo, bem como para a descrição do conceito global das dimensões e do curso retornem aos instrumentos. Entende-se como relevante que os avaliadores justifiquem e comentem todos os conceitos atribuídos, ainda mais em instrumentos com altíssimo nível de subjetividade.

Deve-se também ressaltar, na apresentação dos instrumentos a responsabilidade do Ministério da Educação em rever, periodicamente, os seus procedimentos de avaliação. De modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situações que se apresentem no cenário educacional de forma a torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja.

Logo, propõem-se aos órgãos reguladores um exercício de análises e reelaborações junto a base de dados, constituída por meio dos resultados dos processos de avaliação externa de curso realizados até então. Isso para promover uma (re)visão global do sistema, de modo a favorecer a criação de estratégias que possibilitem ao longo do tempo aprimorar o sistema de avaliação.

Sugere-se que terminada a fase de análises exaustiva dos dados e do sistema, idealizar a fase seguinte, baseada nos sistemas internos de garantia da qualidade que poderá propiciar o aligeiramento dos processos de avaliação. Assume-se, assim, que não será conveniente manter o atual sistema, demasiadamente caro e de grande exigência em recursos humanos. Uma vez institucionalizada a cultura da qualidade e internalizados os padrões de qualidade no cotidiano educacional.

Quanto as contextualizações, sínteses ou análises preliminares, presentes nos instrumentos, também sugere-se algumas alterações, que são apresentadas a seguir.

### 6.3.1. Contextualizações, Sínteses e Análises Preliminares

Propõe-se que os instrumentos de avaliação mantenham as contextualizações de IES e de curso, que estas sejam correlacionadas com os insumos avaliados e afetem os conceitos atribuídos. Ao longo dos últimos anos, tais contextualizações foram sofrendo alterações até desaparecerem de vez dos instrumentos disponibilizados em 2017, momento em que parte das informações antes consideradas nas contextualizações foram incorporadas pela análise preliminar.

Quanto as citadas alterações, no que diz respeito a contextualização da IES, nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016, conforme verifica-se no Quadro 21 foi incluído a indicação para se considerar os dados socioambientais da região geográfica onde se oferta o curso. Já no que tange os aspectos históricos da IES, foi inserido a solicitação de se considerar aspectos relacionados a modalidade do curso, bem como aspectos relacionados ao *stricto sensu* e ao *lato sensu*, caso a IES oferte, para adjetivar a pós-graduação. Porém esta contextualização não necessariamente influenciava no resultado na avaliação, era realizada apenas para compor o relatório final, de nada adiantava, analisar os dados socioambientais se estes não impactava no resultado da avaliação.

No Quadro 21, destaca-se em **negrito e sublinhado**, aspectos que estão presentes nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 e não estavam no I.A.C.2012, ressalta-se que os instrumentos de 2017, não estão no Quadro 21, pois não apresentam a contextualização da IES.

**Quadro 21:** Contextualização da IES, nos Instrumentos Unificados - 2012/2015.

Contextualização da IES		
I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
a) Nome da mantenedora; b) Base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais); c) Nome da IES; d) Base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU); e) Perfil e missão da IES; f) Dados socioeconômicos da região; g) Breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação e da pós-graduação, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).	a) nome da mantenedora; b) base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais); c) nome da IES; d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU); e) perfil e missão da IES; f) dados socioeconômicos e <b>socioambientais</b> da região; g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação – bacharelado, licenciatura e CST – e da pós-graduação – <b>stricto sensu e lato sensu –</b> , <b>modalidades dos cursos</b> , áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).	a) nome da mantenedora; b) base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais); c) nome da IES; d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU); e) perfil e missão da IES; f) dados socioeconômicos e <b>socioambientais</b> da região; e g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação – bacharelado, licenciatura e tecnólogo – e da pós-graduação – <b>stricto sensu e lato sensu –</b> , <b>modalidades dos cursos</b> , áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação – 2012/2015/2016. Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep.

OBS: Em negrito aspectos que estão presentes nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 e não estão no I.A.C.2012.

Com base nos resultados obtidos por meio das análises realizadas e considerando as informações agrupadas no Quadro 21, propõe-se que nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017, seja inserido a mesma contextualização de IES presente nos I.A.C.2015, acrescida de dados regionais capazes de contextualizar a IES na região de atua.

No campo referente a contextualização do curso nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 – foram considerados novos dados e alterados outros que já existiam no I.A.C.2012, conforme apresentado por meio da Quadro 22. Onde se destaca em negrito, aspectos que estão presentes nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 e sublinhado aspectos que surgem apenas no I.A.C.2016.

**Quadro 22:** Contextualização do Curso, nos Instrumentos Unificados - 2012/2016. (Continuação)

I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
<p>a) Nome do curso;  b) Nome da mantida;  c) Endereço de funcionamento do curso;  d) Atos legais de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem;  e) Número de vagas pretendidas ou autorizadas;  f) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC –, quando houver;  g) Turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);  h) Carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);  i) Tempo mínimo e máximo para integralização;  j) Identificação do (a) coordenador (a) do curso;  k) Perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso);  l) Composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;  m) Tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização).  Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso.</p>	<p>a) nome do curso; b) nome da mantida; c) endereço de funcionamento do curso; d) <b>justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região</b>; e) atos legais do curso (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem) <b>e data da publicação no D.O.U./D.O.E.</b>; f) número de vagas pretendidas ou autorizadas; g) conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação in loco, quando houver; <b>h) resultado do ENADE no último triênio) protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver</b>; j) turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral); k) carga horária total do curso (em horas e em hora/aula); l) tempo mínimo e máximo para integralização; m) identificação do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, <b>regime de trabalho</b>, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso, <b>atuação profissional na área</b>). <b>No caso da modalidade a distância, descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) em cursos EAD. No caso de cursos CST, considerar e descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) na educação básica, se houver</b>; o) composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE; p) tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização).</p>	<p>a) nome do curso; b) nome da mantida; c) endereço de funcionamento do curso; <b>d) justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região</b>; <b>e) relato de como se desenvolve o processo de construção/implantação/consolidação do PPC</b>; <b>f) relato sobre a coerência entre o PPC apresentado e os seguintes aspectos: contexto educacional e necessidades locais, missão da Instituição, DCNs e PDI e perfil do egresso</b>; g) descrição das particularidades do PPC que ressaltam a identidade do curso; h) atos legais do curso (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem) <b>e data da publicação no D.O.U./D.O.E.</b>; i) número de vagas pretendidas ou autorizadas; <b>j) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação in loco, quando houver</b>; <b>k) resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no último triênio, se houver</b>; <b>l) protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver</b>; m) turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral); n) carga horária total do curso (em horas e em hora/aula); o) tempo mínimo e máximo para integralização;</p>

**Quadro 22:** Contextualização do Curso, nos Instrumentos Unificados - 2012/2016. (Continuação)

I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
	<p>Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso) <b>disciplinas ofertadas no curso em língua estrangeira, quando houver;</b></p> <p><b>r) informações relacionadas ao quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo anterior à avaliação in loco:</b>  <b>discentes ingressantes; discentes matriculados; discentes concluintes; discentes estrangeiros; discentes matriculados em estágio supervisionado; discentes matriculados em trabalho de conclusão; discentes participantes de projetos de pesquisa (por ano); discentes participantes de projetos de extensão (por ano); discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (por ano) (Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), Ciências sem Fronteiras, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Bolsas Setoriais, PIBIC Ações Afirmativas, Bolsa de Iniciação Científica (IC), Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Bolsas de Monitoria, etc);</b></p>	<p>q) perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, <b>regime de trabalho</b>, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso, <b>atuação profissional na área</b>). <b>No caso da modalidade a distância, descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) em cursos na modalidade a distância - EaD. No caso de Cursos Superior de Tecnologia - CST, considerar e descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) na educação básica, se houver;</b></p> <p>r) composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;</p> <p>p) identificação do (a) coordenador (a) do curso;</p> <p>s) tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização).</p> <p>Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso; <b>t) disciplinas ofertadas no curso em língua estrangeira, quando houver;</b></p> <p><b>u) informações relacionadas ao quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo anterior à avaliação in loco:</b>  <b>discentes ingressantes; discentes matriculados; discentes concluintes; discentes estrangeiros; discentes matriculados em estágio supervisionado; discentes matriculados em trabalho de conclusão; discentes participantes de projetos de pesquisa (por ano); discentes participantes de projetos de extensão (por ano); discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (por ano) (FIES), (PROUNI), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos</b></p>

**Quadro 22:** Contextualização do Curso, nos Instrumentos Unificados - 2012/2016.

I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
	<p>s) relação de convênios vigentes do curso com outras instituições;</p> <p>t) para os cursos da área da saúde, relacionar se há compartilhamento da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) com diferentes cursos e diferentes instituições.</p>	<p><b>Acreditados (MARCA), Ciências sem Fronteiras, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBD), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Bolsas Setoriais, PIBIC Ações Afirmativas, Bolsa de Iniciação Científica (IC), Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Bolsas de Monitoria, etc);v) relação de convênios vigentes do curso com outras instituições; w) para os cursos da área da saúde, relacionar se há compartilhamento da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) entre diferentes cursos e entre diferentes instituições; x) para os cursos de Medicina, informar se há ou não programa de educação permanente, previsto ou implantado, para profissionais e preceptores do SUS; y) para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, descrever a política de formação inicial e continuada para o magistério da educação básica em nível superior; z) descrição de políticas de direitos humanos, desenvolvidas no curso, que tratam da equidade e diversidade de gênero e do combate à violência contra a mulher (Lei N° 11.340, de 7 de agosto de 2006).</b></p>

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação – 2012/2015/2016. Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep.

OBS: Em amarelo aspectos que estão presentes nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 e não estão no I.A.C.2012 e em verde aspectos que surgem no I.A.C.2016, e que não estão no I.A.C.2012.



Com base nos resultados obtidos por meio das análises realizadas e considerando as informações agrupadas no Quadro 22, sugere-se que nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017, seja inserida a mesma contextualização de curso presente no I.A.C.2016, por entender que é a mais completa

Destaca-se nesta contextualização dados relevantes, como “justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região”. Percebe-se tais informações como sendo capazes de contribuir com a avaliação da necessidade de se autorizar mais um curso, com um determinado quantitativo de vagas, levando em consideração a região na qual o curso está inserido. Logo propõe-se acrescentar nesta justificativa informações referentes ao quantitativo de cursos da mesma natureza do avaliado e já ofertados por demais IES da região, bem como total de vagas já autorizadas.

Espera-se que com base nestas informações o resultado da avaliação já indique o excesso de oferta do curso em determinada região, ou até mesmo indique a necessidade de diminuição no quantitativo de vagas. Uma vez que, este estudo já evidenciou a base comum de cursos na qual está baseada a Educação Superior Brasileira e o espantoso quantitativo de vagas remanescentes.

Outras informações se merecem destaque, quanto a contextualização do curso, Quadro 22, são: j) Conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação in loco, quando houver; k) resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no último triênio, se houver; l) protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver.

Acredita-se que tais informações também devem ser correlacionadas na avaliação dos insumos, sendo usadas inclusive para justificar determinados conceitos atribuídos.

Como se verificou, por meio dos Quadros 21 e 22, as contextualizações de cursos e IES, carregavam informações relevantes, entende-se que não deveriam ter sido retiradas do instrumento de avaliação e nem mesmo incorporadas em uma seção denominada nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017 como “análise preliminar”. Deveriam ter sido mantidas, e elevadas a categoria de balizadoras para análises preliminares e da própria avaliação.

Os instrumentos deveriam trazer a orientação para que os avaliadores correlacionem os elementos que são considerados nas contextualizações com os insumos avaliados.

A então síntese preliminar, presente nos três instrumentos I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016, também sofreu alteração, no item “a”, onde antes (I.A.C.2012) pedia apenas para identificar a modalidade do curso, nos I.A.C.2015 e I.A.C.2016 passou a ser considerado um breve histórico do curso (criação, modalidades de oferta; áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso). Estendendo as comparações aqui estabelecidas, aos dois instrumentos atualmente vigentes (disponibilizados em 2017), nota-se que não mais se tem a síntese preliminar e sim a análise preliminar.

Acredita-se que a inclusão da análise preliminar (conforme instrumentos disponibilizados em 2017), em detrimento da síntese, seja válida, por entender que em um processo de avaliação sintetizar é muito pouco, é viável sim que se realize uma análise. Desde que o resultado desta análise seja considerado na avaliação e que os dados para a efetivação de tal análise estejam bem relatados por meio das contextualizações de IES e de curso.

### 6.3.2. Documentos como Fontes de Consulta

Ainda considerando os instrumentos de avaliação vigentes, diferentemente dos I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016, estes não apresentam os documentos considerados como fonte de consulta para avaliação de cada uma das dimensões.

Anteriormente, em especial os I.A.C.2015 e I.A.C.2016, apontavam como fonte de consulta documentos como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

O que é entendido neste estudo como sendo positivo, sobretudo, a consideração do relatório de autoavaliação com fonte de consulta. Entendida como um importante mecanismo de autoconhecimento do curso. Sugere-se também a inclusão dos relatórios do Censo da Educação Superior, como fonte de consulta.

Ainda registra-se, que os SIGQ, uma vez institucionalizados, serão uma importante fonte de consulta para a realização de avaliações tanto presenciais como online.

Assim, sugere-se a inserção nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017, dos documentos que deverão se considerados como fonte de consulta no ato da avaliação, preservando a transparência do processo.

### 6.3.3. Insumos Avaliados

Ao analisar o processo de avaliação externa de cursos de graduação, ao longo dos últimos anos, observou-se uma abordagem analítica onde se parte dos pormenores para o todo, avaliando um insumo de cada vez, aspecto minimizado por meio dos critérios de análise presentes nos I.A.C.A. 2017 e I.A.C.R.R. 2017. Nos quais pode-se notar mesmo que ainda de forma tímida uma abordagem mais integrada, de modo a possibilitar uma percepção mais global da realidade avaliada através do conjunto de variáveis consideradas no processo.

Ainda assim, entende-se que o modelo de avaliação compromete o respeito a identidade e a diversidade de instituições e cursos, pois apesar de critérios de análise relativamente mais elaborados, isso não garante que os avaliadores estejam preparados para em suas análises considerar aspectos como identidade e diversidade. Para ajustar tal fato, sugere-se que o instrumento de avaliação considere questões como as apresentadas a seguir no Quadro 23.

Tais questões deveriam estar presentes no início do processo avaliativo, preenchidas no sistema e-MEC, pela IES e avaliadas in loco por meio de evidências e se farão necessárias a partir da institucionalização dos sistemas internos de garantia da qualidade.

**Quadro 23: Organização Interna e Mecanismos de Garantia de Qualidade.****ORGANIZAÇÃO INTERNA E MECANISMOS DE GARANTIA DA QUALIDADE:****a. ORGANIZAÇÃO INTERNA:**

1. Estrutura organizacional responsável pelos processos relativos ao curso, incluindo autoavaliação.
2. Meios considerados para assegurar a participação ativa da comunidade acadêmica nos processos de tomada de decisão que afetam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade.
3. Evidências de empregabilidade dos graduados. Avaliação da empregabilidade dos graduados no curso avaliado e em cursos similares.
4. Avaliação da capacidade da IES e do curso de atrair os melhores docentes e discentes.
5. Principais projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas, tecnológicas, culturais e artísticas desenvolvidas na área do curso.
6. Atividades de desenvolvimento tecnológico e artísticas, prestação de serviços à comunidade e formação avançada. Descreva estas atividades e se a sua oferta corresponde às necessidades do mercado, à missão e aos objetivos da instituição.
7. Forma como os docentes foram consultados sobre a metodologia de cálculo do número de créditos das unidades curriculares.

**b. GARANTIA DA QUALIDADE:**

1. Mecanismos de garantia da qualidade para o curso.
2. Responsável pelo planeamento e implementação dos mecanismos de garantia da qualidade.
3. Procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do curso.
4. Existem formas de avaliação periódica das qualificações e competências dos docentes para o desempenho das suas funções.
5. Evidências de que os resultados das avaliações do curso são discutidos por todos os interessados e utilizados na definição de ações de melhoria.
6. Procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente, de forma a garantir a necessária competência científica e pedagógica e a sua atualização.
7. Procedimento de avaliação do desempenho do pessoal não docente de forma a garantir a necessária competência técnica e atualização.

**c. RESULTADOS ACADÉMICOS:**

1. Evidências de que o sucesso académico da população discente é efetivo e facilmente mensurável.
2. Evidências de que o sucesso académico é semelhante para as diferentes áreas científicas e respetivas unidades curriculares.
3. Os resultados do monitoramento do sucesso académico, das atividades científica, tecnológica e artística são utilizados para a definição de ações de melhoria no mesmo.

Fonte: Instrumentos de Avaliação Portugueses – 2017<sup>29</sup>.

Espera-se que por meio das informações relacionadas no Quadro 23, os processos avaliativos passem a contribuir de forma mais pragmática para o desenvolvimento da capacidade das IES se autoformarem, autoconhecerem, favorecendo a prática de uma avaliação flexível, dinâmica e diversificada. Além de contribuírem para a efetivação de um banco de dados que poderá favorecer o monitoramento externo de cursos, que por ventura obtenham conceitos insatisfatórios em avaliação de desempenho como o Enade por exemplo.

<sup>29</sup> Disponíveis em: <http://www.a3es.pt/pt>

Ainda sugere-se que o processo de avaliação do curso necessariamente, conduza a elaboração de planos de ação, independentemente dos resultados, que deverão ser acompanhados/monitorados pela CPA, efetivamente por meio dos sistemas internos de garantia de qualidade.

E os resultados destes procedimentos deverão ser, criteriosamente, relatados no relatório de autoavaliação que anualmente é protocolado no sistema e-MEC. Evidenciando que a IES e seus cursos produzem análises constantes e críticas das suas forças e fraquezas, das oportunidades e constrangimentos, de modo que a avaliação indique oportunidades de melhorias.

#### 6.3.4. Requisitos Legais

Sugere-se também, que os requisitos legais, presentes no I.A.C.2015, retornem aos instrumentos, mas de forma correlacionada aos insumos, conforme já apresentado no Quadro 19. Acredita-se que assim os processos avaliativos aqui estudados favorecerão a discussão em torno de procedimentos, contextos, produtos, objetivos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educacionais, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e da sociedade democrática.

### 6.5. QUANTO A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Propõe-se, por meio de um código de programação elaborado neste estudo e executável por meio do software Scilab, conforme evidenciado no percurso metodológico, um novo modelo para o relatório final da avaliação externa realizada *in loco*.

Este modelo de relatório sugerido, além de trazer os resultados da avaliação, sopesado seus insumos, dimensões, e a base de cálculo prevista no instrumento bem como as justificativas de cada um dos conceitos atribuídos, deverá também apresentar gráficos capazes de estabelecer comparações, a saber:

1. Processos de autorização de cursos, comparações entre:
  - Resultados de avaliação para autorização de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, no mesmo município de oferta.

- Resultados de avaliação para autorização de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, no mesmo estado de oferta.
- Resultados de avaliação para autorização de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, na mesma região de oferta.

2. Processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, comparações entre:

- O próprio curso, considerando possíveis avaliações realizadas anteriormente.
- Resultados de avaliações referentes a reconhecimento e/ou com renovações de reconhecimento, de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, no mesmo município de oferta.
- Resultados de avaliações referentes a reconhecimento e/ou com renovações de reconhecimento, de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, no mesmo estado de oferta.
- Resultados de avaliações referentes a reconhecimento e/ou com renovações de reconhecimento, de cursos da mesma natureza do avaliado, nos últimos três anos, na mesma região de oferta.

Os modelos dos gráficos citados anteriormente podem ser verificados no Apêndice II. Com este modelo de relatório proposto, espera-se atender a um dos princípios, que segundo Dias Sobrinho (2011), todo processo de avaliação deve respeitar, o da comparabilidade.

Além de modelos gráficos, o relatório deverá apresentar por meio de um diagrama de calor, os insumos que merecem atenção a curto, médio e longo prazo, respeitando as dimensões avaliadas. Este recurso visa contribuir com a elaboração do plano de ação, que deverão ser elaborados em função dos resultados obtidos. O referido diagrama considera uma escala de cores que varia do verde intenso ao vermelho intenso, quanto mais avermelhado o insumo mais frágil é; quanto mais verde mais potente.

Entende-se que o protótipo do software aqui proposto, deve passar por atualizações constantes, promovendo inovações junto aos relatórios de avaliação, de forma a torna-los cada vez mais gerenciais. Assim, para estudos futuros, desde já deixa-se aqui indicado, a prudência de se transformar tal protótipo em aplicativo, de

modo que desde a avaliação *in loco*, este possa ser utilizado pelos avaliadores, não apenas para preenchimento do formulário de avaliação, para também para fotografar os espaços avaliados e que geram conceitos a partir de insumos. Assim, o relatório final da avaliação passaria a ser ilustrado por imagens.

## 6.6. QUANTO A REALIZAÇÃO DE AVALIAÇÕES ONLINE

Conforme descrito no percurso metodológico deste estudo, foram criados ambientes para a realização de avaliações *online* de cursos de graduação, utilizando as ferramentas disponibilizadas pela plataforma *G Suite for Education*. Como parte das propostas elaboradas, objetivando alterações junto ao modelo avaliativo Brasileiro, de modo a favorecer a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria na qualidade da educação ofertada.

Dentro desta perspectiva, espera-se que as avaliações *online*, favoreçam procedimentos de monitoramentos e de (re)avaliações, por meio de recursos tecnológicos. Entende-se que a criação e o aprimoramento de mecanismos que possibilitem a efetivação de avaliações *online*, poderão agregar novas possibilidades avaliativas sem necessariamente sobrecarregar os sistemas já existentes. Não se propõe, que com esta prática, sejam abolidas as avaliações *in loco*, muito pelo contrário, espera-se que com esta prática tais avaliações sejam incrementadas.

Acredita-se que ferramentas com esse caráter, poderão ser utilizadas tanto pelos órgãos reguladores, como citado anteriormente, visando monitoramentos e (re)avaliações de cursos que estejam cumprindo termos de compromisso, ou então para aqueles cursos que tendo obtido conceito Enade insatisfatório por duas vezes consecutivas estão sendo acompanhados, com o intuito de se verificar as ações que estão sendo postas em prática para possíveis correções de rumos. Como pelas IES, que poderão por meio de tais ferramentas simular avaliações baseadas em parâmetros de qualidade externos (nacionais ou internacionais), e também internos, para constante acompanhamento os cursos ofertados.

As avaliações *online*, constituem-se também, em uma ferramenta por meio da quais as IES poderão divulgar ações exitosas e/ou práticas inovadoras e criativas, logo poderá contribuir com a disseminação de boas práticas. Acredita-se que as avaliações *online*, sejam um bom exercício para aquelas IES que querem investir em

qualidade de forma sistemática. São inclusive uma relevante fonte de dados que poderão ser incorporados nos SIGQ.

Espera-se que tais procedimentos elevem o nível de excelência, no que tange a organização, clareza e coerência das informações e dos documentos referentes ao curso em avaliação, e que deverão ser anexados aos ambientes e avaliação, para subsidiar todo o processo. Uma vez será necessário evidenciar todos os aspectos do curso, e mesmo a distância comprovar por meio de evidências o pleno funcionamento do curso. Acredita-se que o fato de todo o procedimento ser realizado a distância, sem visitas *in loco*, exigirá um cuidado maior com a caracterização de cada uma das etapas que favorecem o pleno cumprimentos dos Projetos Pedagógicos de Curso.

A tecnologia propiciará momentos interessantes, como por exemplo o “*tour online*” que deverá ser feito pelos coordenadores de curso, quando em reunião, por vídeo conferência, com as suas respectivas comissões de avaliação *online*. Sem contar as reuniões, por meio das quais os avaliadores poderão conversar com todos os profissionais que atuam de alguma forma junto aos cursos de graduação. Espera-se que os procedimentos efetivados por meio das avaliações *online*, sejam percebidos de forma positiva, como sendo capazes de contribuir com o favorecimento da melhoria contínua.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por respostas coerentes que contemplassem a complexidade do problema elencado neste estudo: em que medida o desenvolvimento de um modelo de avaliação de cursos de graduação, capaz de promover a integração de instrumentos, espaços e momentos, não visando apenas os processos regulatórios, mas também a reflexão, o autoconhecimento e a tomada de decisão, poderá favorecer a qualidade educacional? Percorreu-se caminhos sinuosos, contraditórios, conflituosos e por vezes subjetivos. Estes propiciaram inquietação, dúvida, reflexão, ponderação, debate, análise e conhecimento.

Tal caminho foi percorrido, objetivando analisar os processos avaliativos de cursos de graduação, vigentes no Brasil e em Portugal, para assim, elaborar propostas de alteração junto ao modelo Brasileiro, e então favorecer os aspectos elencados no problema considerado.

A experiência vivida, em Portugal, teve um caráter inspirador, para alguém que levou consigo no decorrer deste percurso, o objetivo já citado. Foi vivenciando as práticas de avaliação Portuguesas, por meio das quais se constatou o quanto a maturidade de um sistema educacional pode contribuir com os processos avaliativos. Motivo pelo qual não se propôs por meio deste estudo a adoção de práticas idênticas as Lusitanas, por entender que o sistema educacional Brasileiro não possui, até então, o mesmo nível de maturidade. Identificou-se nesse modelo inspirador a força que processos de monitoramento e avaliações internas possuem, dentro da perspectiva de amadurecimento e qualificação dos sistemas educacionais.

E assim, como resposta ao problema apresentado, o estudo revelou que um processo avaliativo favorecerá a qualidade, na medida em que tenha como base de sustentação mecanismos de avaliação interna, robustos, bem desenvolvidos e de forma contínua, com credibilidade junto à comunidade acadêmica e estruturado por meio de sistemas internos de garantia de qualidade.

Relevante resposta, obtida por meio de um estudo que teve como pressuposto principal que as avaliações externas de cursos de graduação no Brasil, não possuem dinâmica capaz de favorecer a qualidade, de integrar instrumentos, espaços e momentos, não conduzindo a um processo de reflexão, capaz de propiciar autoconhecimento institucional e a tomada de decisão para uma efetiva melhoria da educação ora avaliada. Assim, apreciando o percurso e respeitando as

limitações inerentes ao processo, elaborou-se um conjunto de propostas, indicando alterações junto ao modelo de avaliação externa e interna de cursos de graduação, atualmente vigente no Brasil.

As concepções e orientações respeitadas neste processo de elaboração de propostas, efetivado por meio deste estudo, são consonantes e, consubstanciam com o princípio fundamental de que a qualidade, bem como a sua garantia são de responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias IES. Dessa forma, foi proposto em primeiro plano a institucionalização de sistemas internos de garantia da qualidade, por parte das IES, sendo tais sistemas passíveis de certificação pelos órgãos reguladores.

Quanto às avaliações externas, defende-se que o modelo se baseie em instrumentos capazes de avaliar de forma integrada os insumos considerados, os correlacionando com os requisitos legais. Não permitindo que a ação regulatória sobreponha a ação avaliativa, propiciando espaços para apresentação de ações reparadoras, abordando aspectos que possibilitem o estabelecimento de metas de melhorias contínuas para o curso avaliado.

No exercício de se estabelecer propostas de alterações indicou-se a necessidade de se integrar instrumentos, espaços e momentos, e neste sentido considera-se como sendo importante e necessário, se estabelecer ligações entre o sistema e-MEC e o Censup. Neste âmbito, se propõe, a migração das informações referentes a corpo docente e infraestrutura, relacionadas ao curso a ser avaliado, do Censup para o e-MEC. Assim, caberia a IES, por meio do seu Procurador Institucional, compatibilizar e atualizar tais informações, justificando as alterações que se fizessem necessárias. Este procedimento agregaria ao processo avaliativo a condição de se avaliar a trajetória do curso. Acredita-se que os resultados do Censo da Educação Superior podem ainda possibilitar as IES, a geração de indicadores de acompanhamento e de fluxo, por meio da justaposição de informações, favorecendo a análise da trajetória dos estudantes, e assim contribuir com o processo avaliativo de cursos de graduação.

Entende-se como ainda sendo necessário, junto ao modelo avaliativo Brasileiro, o desenvolvimento de exames que meçam o desempenho acadêmico dos estudantes desde que os resultados gerem monitoramentos e (re)avaliações, que poderão ser efetivados de forma *online*. A partir deste exercício de elaboração de propostas, considerou-se também necessário, que os instrumentos de avaliação

ponderem as contextualizações de IES e de cursos e por meio dessas se estabeleça a análise preliminar do contexto a ser avaliado.

O estudo, apontou como imperativo, por parte dos órgãos reguladores o exercício de análises e reelaborações junto a base de dados, constituída por meio dos resultados dos processos de avaliação externa de cursos realizados até então. Objetivando a promoção de (re)visão global do sistema, de modo a favorecer a criação de estratégias que possibilitem ao longo do tempo aprimorar o sistema de avaliação como um todo.

Por fim, o estudo evidenciou que a tecnologia, é um importante recurso a ser incorporado junto ao modelo de avaliação de cursos de graduação Brasileiro, como exemplo cita-se a possibilidade de se incorporar práticas de avaliações *online*, e de se evoluir, no que diz respeito ao padrão de relatório final, gerado a partir dos resultados das avaliações realizadas. O protótipo de software proposto por este estudo, agregaria ao citado relatório um caráter mais gerencial, o que possibilitaria a definição de metas de melhoria para cada um dos cursos ofertados.

Deste modo, espera-se contribuir para a melhoria da política de avaliação de cursos de graduação no Brasil, sem, contudo, ter a falsa ilusão de que este estudo por si só produzirá melhores resultados no sistema avaliativo da Educação Superior Brasileira como um todo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. – São Paulo: Cortez, 2000.

ALTBACH, P. Private higher education: a global revolution. Boston: Center for International Higher Education, 2005.

APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ATCON, R. Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

AZEVEDO, F. A cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília, DF: UnB, 1963.

BANCO MUNDIAL. Conhecimento e inovação para a competitividade / Banco Mundial; tradução, Confederação Nacional da Indústria. – Brasília: CNI, 2008.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Coleção das Leis da República (1889-2000): Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/república> (Último acesso em: 09/02/2016).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) (Último acesso em 11/10/2015).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Superior/2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> (Último acesso em 30/04/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de Dezembro de 2007. Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192) (Último acesso em 15/03/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina - Subsidia o ato de Autorização. Outubro de 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_autorizacao\\_curso\\_medicina2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_medicina2.pdf) (Último acesso em 16/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelado e Licenciatura - Subsidia o ato de Autorização. Agosto de 2010.

Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_autorizacao\\_bacharelado\\_licenciatura2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_bacharelado_licenciatura2.pdf) (Último acesso em 16/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento para Avaliação do Curso de Direito – Subsidia o ato de Autorização. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_autorizacao\\_curso\\_direito2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_direito2.pdf) (Último acesso em 16/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento para Avaliação de Curso Superior de Tecnologia – Subsidia o ato de Autorização. Agosto de 2010. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_autorizacao\\_curso\\_tecnologico2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_autorizacao_curso_tecnologico2.pdf). (Último acesso em 17/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Bacharelado e Licenciatura. Setembro de 2012. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_bacharelado\\_licenciatura3.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf). (Último acesso em 18/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação do Curso de Direito. Subsidia o ato de Reconhecimento. Dezembro de 2008. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_direito2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_direito2.pdf) (Último acesso em 16/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia. Subsidia o ato de Reconhecimento. Agosto de 2010. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_pedagogia2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf) (Último acesso em 17/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia. Subsidia o ato de Reconhecimento. Março de 2010. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_tecnologico3.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_tecnologico3.pdf). (Último acesso em 17/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação do Curso de Medicina. Subsidia o ato de Reconhecimento. Setembro de 2010. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_medicina2.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_medicina2.pdf) (Último acesso em 16/12/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação. Setembro de 2010. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento\\_reconhecimento\\_curso\\_graduacao.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_graduacao.pdf). (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Maio de 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_maio\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf). (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Agosto de 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_cursos\\_graduacao\\_publicacao\\_agosto\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf) (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior (Conaes). Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento. Brasília, CONAES/INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior (Conaes). Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior. Brasília: MEC/CONAES/ INEP, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior (Conaes). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Roteiro de autoavaliação institucional. Brasília: MEC/CONAES/ SESU/ INEP, 2004a.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leiSinaes.pdf>. (Último acesso em 05/01/2018).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>. (Último acesso em 28/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-g-2-janeiro-1891-521515-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizadas/1891dgp-jan.pdf>. (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Último acesso em 12/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação, Portaria Normativa nº 26, de 21 de dezembro de 2016. Disponível em <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/portaria-normativa-n-26-2016-12-21.pdf> (Último acesso em 27/02/2017).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 746, de 29 de dezembro de 1900. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-746-29-dezembro-1900-586254-publicacaooriginal-109745-pl.html>. (Último acesso em 14/01/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Último acesso em 01/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. (Último acesso em 01/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Último acesso em 10/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. (Último acesso em 10/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. (Último acesso em 10/03/2016).

BRASIL. Presidência da República. Constituição dos Estados Unidos do Brasil - de 18 de setembro de 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). (Último acesso em 09/03/2016).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). (Último acesso em 10/03/2016).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. (Último acesso em 16/03/2016).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm). (Último acesso em 13/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. (Último acesso em 13/03/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton92351.pdf>. (Último acesso em 03/01/2018).

BRASIL. Presidência da República. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 147, DE 15 DE DEZEMBRO 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2003/147.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2003/147.htm). (Último acesso em 15/04/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/83/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf). (Último acesso em 02/08/2015).

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm). (Último acesso em 02/08/2015).

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, v. 27, p. 77-102, 2001.

CATANI, A.; DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, p. 99-118, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes, 2006.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da educação superior. In: DIAS SOBRINHO; RISTOFF (Org.). *Avaliação democrática*. Florianópolis: Insular, 2002.  
CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã – da Colônia à Era Vargas*. 2.ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.



DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

ENQA, ESU, EUA & EURASHE. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Suposta Outorga do Título de Doutor Honoris Causa ao Rei da Bélgica e a Criação da Universidade do Rio de Janeiro. Educação Brasileira, Brasília, v. 26, n. 53, p. 81- 103, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs) Durmeval Trigueiro Mendes: Ensaio sobre Educação e Universidade. Brasília: INEP, 2006.

FINHEEC (2008). Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions – Audit Manual for 2008-2011, Finnish Higher Education Evaluation Council, Helsinki, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC. Apostila, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Sordi, Mara Regina Lemas de. Malavasi, Maria Marcia Sigrist Freitas, Helena Costa Lopes de. Avaliação Educacional - Caminhando Pela Contramão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo, 1995. O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. Neoliberalismo, qualidade total E educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes.

- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, Alfredo Macedo. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.
- GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e Privatização da Educação Superior: do período civil-militar ao neoliberalismo-popular. In. José Vieira de Souza, Célio da Cunha, Maria Abádia da Silva. (Org.) Expansão e Avaliação da Educação Superior: cenários e vozes. Belo Horizonte, Fino Traço, 2016.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. Effective Evaluation. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- GRAZ DECLARATION – Forward from Berlin: the Role of the Universities, European University Association, Brussels, September 2003.
- LESNE, M. Lire Les Pratiques de Formation d’Adultes. Paris: Edilig, 1984.
- LEVIN, Jack. Estatística Aplicada a Ciências Humanas. 2a. Ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1987.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.
- MAY, T. Pesquisa Social: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MOACYR, P. A instrução e a República. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.
- MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Publicações Europa-América Ltda. 1977.
- NETO, A. C. CASTRO, A. M. D. A. LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromisso. Iria Brzezinski (org.). - Ed. Cortez, 2014.
- NUNES, M.T. Ensino secundário e sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.
- OLIVEIRA, M. M. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PALADINI, E. P., Avaliação Estratégica da Qualidade. São Paulo, Atlas, 246p. 2002.

PÉCHENART. J.M. L'Évaluation, je n'y Crois Pas Mais j'em Fais. *Éducation Permanente*, 41. Pp.7-77, 1997.

PILATTI, O. A Relação Pesquisa/Ensino nas Instituições de Ensino Superior. In: DURHAN, E.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs). *A Avaliação Superior: contextos e experiências*. São Paulo: Edusp, 1990.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

PORTUGAL. A3ES. Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento - Ensino Universitário. Lisboa, 2012. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento> (Último acesso em 08/02/2018).

PORTUGAL. A3ES. Avaliação/Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Lisboa, 2016. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos> (Último acesso em 08/02/2018).

PORTUGAL. A3ES. Manual de Avaliação, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Manual%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> (Último acesso em 02/02/2018).

PORTUGAL. A3ES. Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos. Lisboa, 2016. Disponível em: <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos> (Último acesso em 08/02/2018).

PORTUGAL. Universidade de Aveiro. Manual da Qualidade. Aveiro, 2016. Disponível em: <https://www.ua.pt/sigg/page/22105> (último acesso em 10/02/2018).

PORTUGAL. Universidade de Coimbra. Manual do Sistema de Gestão. Coimbra, 2016. Disponível em: [https://www.uc.pt/damc/manual/manual\\_sistema\\_gestao\\_15](https://www.uc.pt/damc/manual/manual_sistema_gestao_15) (último acesso em 10/02/2018).

PORTUGAL. Universidade do Porto. Manual do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto. Porto, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/CASSIUS/Desktop/Manual\\_do\\_SGQ.UP\\_v20161209.pdf](file:///C:/Users/CASSIUS/Desktop/Manual_do_SGQ.UP_v20161209.pdf) (último acesso em 10/02/2018).

RICHARDSON, Roberto Jary et al. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB: da expansão à democratização. In *Educação superior no Brasil - 10 anos pós LDB*. Mariluce Bittar,

João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (orgs). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de história. 2. ed. Universidade de Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

ROTHEN, J. C. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. Revista Educação: Teoria e Prática, Belo Horizonte, v. 15. n. 27, p. 119-137, 2006.

SÁNCHEZ Gamboa, Silvio, Pesquisa em educação: métodos e epistemologias/ Silvio Sánchez, Gamboa – 2.ed. – Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice. O social e político na pós-modernidade. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SPRATT, C.; WALKER, R.; ROBINSON, B. Mixed research methods. Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/A5.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. O Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TOGNARELLI, Vanda Rutkowski. Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do SINAES – a consolidação do sujeito coletivo institucional. São Paulo: Terracota, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, 2001. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe. Disponível em <http://www.iesalc.org>.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. Introdução à Avaliação Educacional. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Política educacional: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

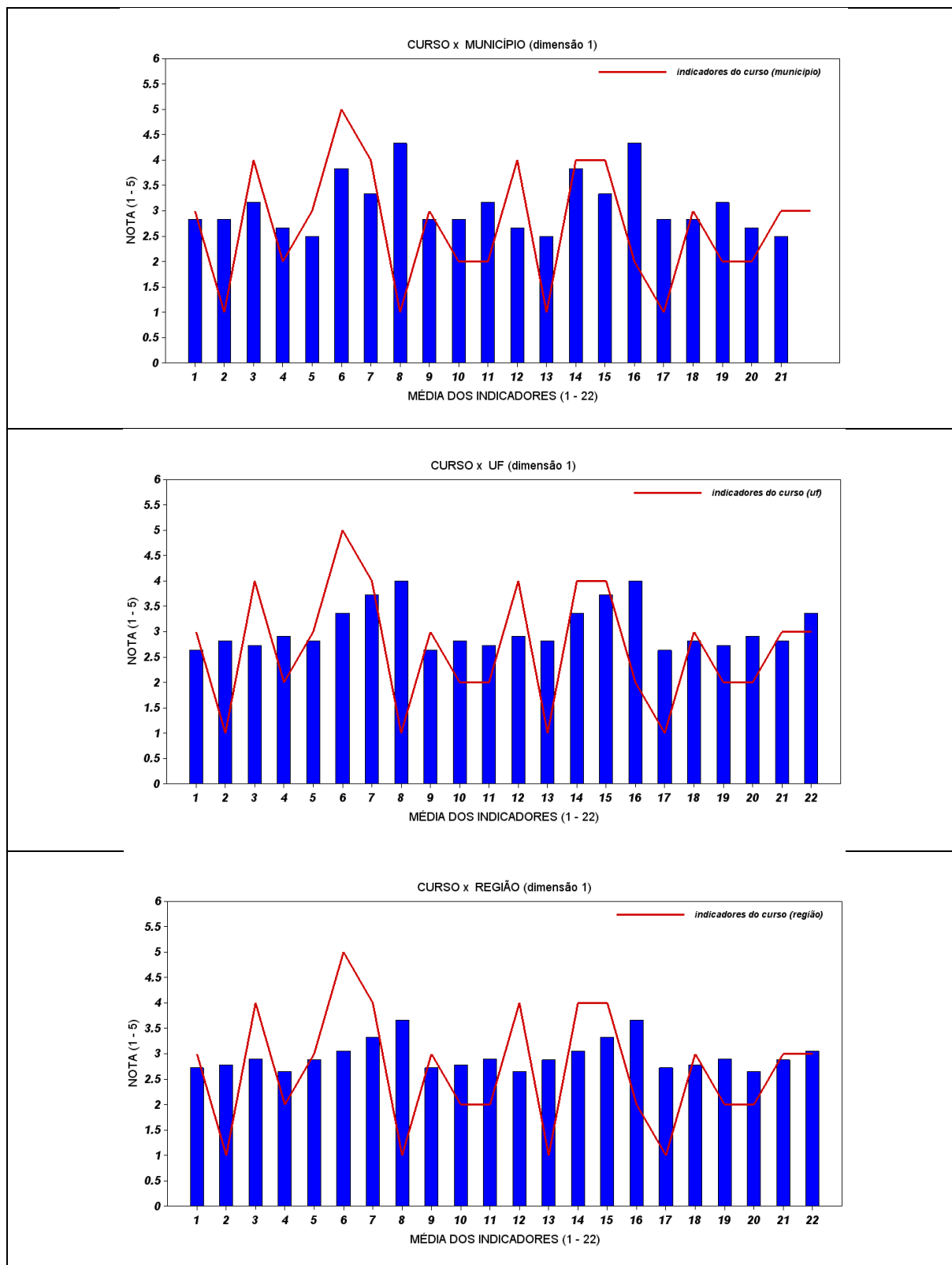
## **APÊNDICE.**

### **Apêndice I: Código de Programação.**

- Em CD disponível na última página deste trabalho.

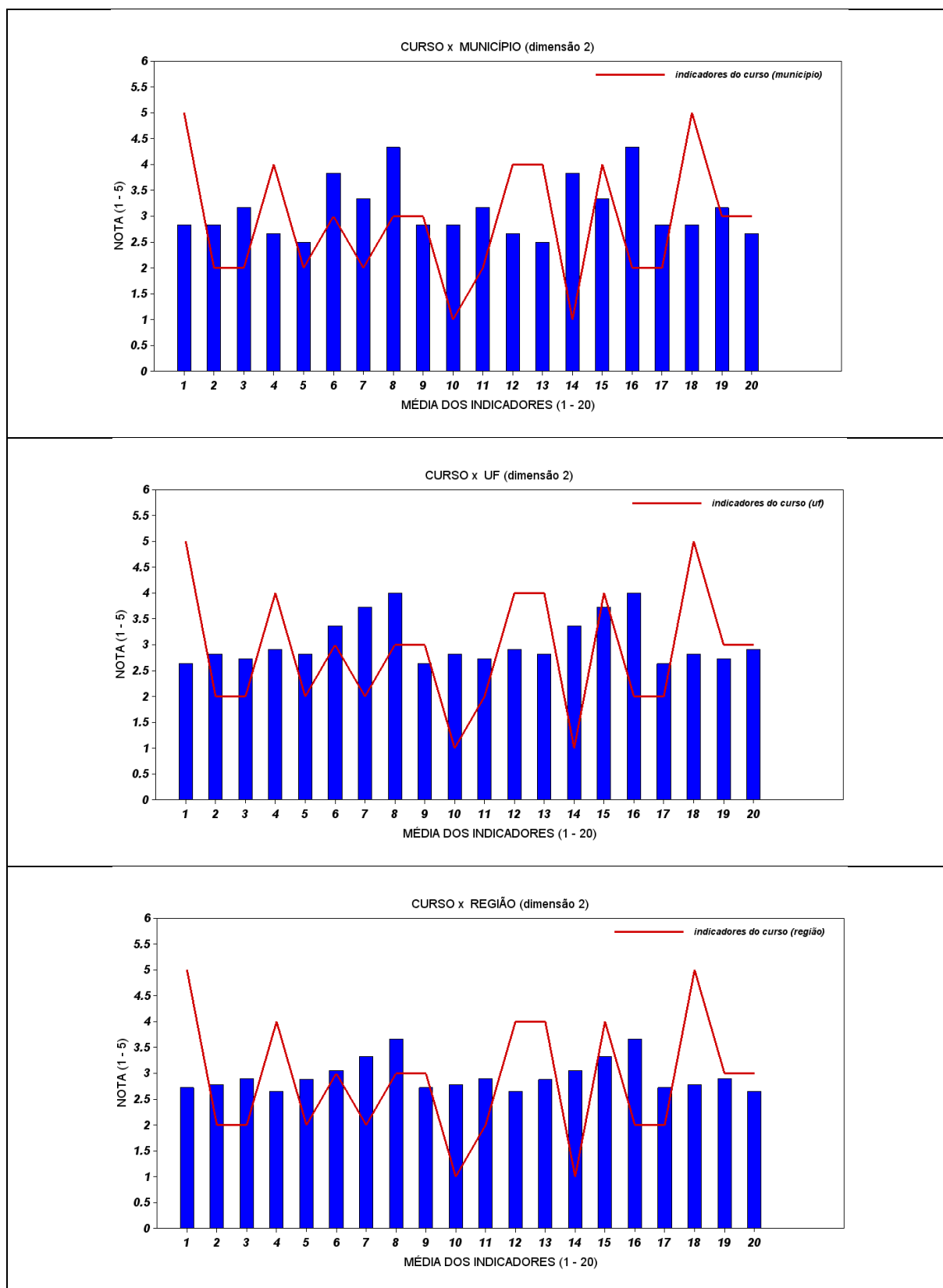
## Apêndice II: Modelos de Gráficos que serão gerados por meio do código de programação.

### a. Dimensão 1 – Organização Didático Pedagógica.



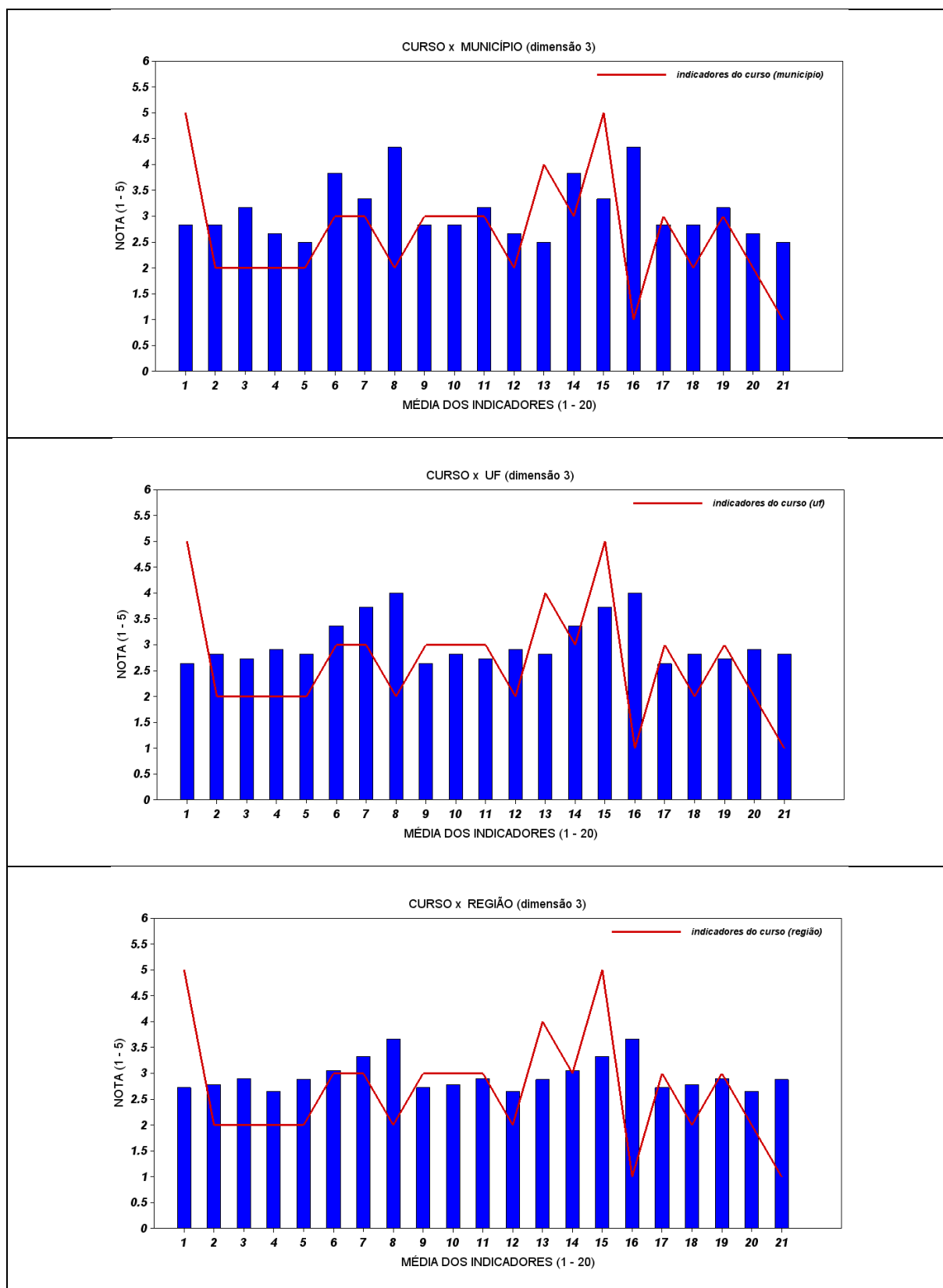
Fonte: Código de Programação – elaborado pela autora - 2016.

## b. Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial.



Fonte: Código de Programação – elaborado pela autora - 2016.

## c. Dimensão 3 – Infraestrutura.



Fonte: Código de Programação – elaborado pela autora - 2016.



### Apêndice III: Insumos - Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016.

I.A.C.2012 - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.		
I.A.C.2015 - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, <b>Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais</b> , Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber</b> , Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.		
I.A.C.2016 - Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, <b>Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais</b> , Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber</b> , Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.		
I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
1.1. Contexto educacional.	1.1. Contexto educacional.	1.1. Contexto educacional.
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso. <u>(Para os cursos da área da saúde considerar, também, uma análise sistêmica e global: as necessidades de saúde do município e região, com previsão de mecanismos de inserção e articulação com as políticas públicas do SUS.)</u>
1.3. Objetivos do curso.	1.3. Objetivos do curso.	1.3. Objetivos do curso.
1.4. Perfil profissional do egresso.	1.4. Perfil profissional do egresso.	1.4. Perfil profissional do egresso.
1.5. Estrutura curricular. (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC).	1.5. Estrutura curricular. (Considerar como critério de análise a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC).	1.5. Estrutura curricular. (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC).
1.6. Conteúdos curriculares.	1.6. Conteúdos curriculares.	1.6. Conteúdos curriculares.
1.7. Metodologia.	1.7. Metodologia.	1.7. Metodologia.
		<u>1.8. Metodologia. Obrigatório para os cursos da área da saúde. NSA para os demais cursos.</u>
1.8. Estágio curricular supervisionado. NSA para cursos que não contemplam estágio no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado.	1.8. Estágio curricular supervisionado. Obrigatório para os cursos que contemplam estágio no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado.	1.9. Estágio curricular supervisionado. Obrigatório para os cursos que contemplam estágio no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado. <u>NSA para os cursos de Medicina.</u>

		1.10. Estágio curricular supervisionado. Exclusivo para cursos de graduação em Medicina.
O insumo até então não existia.	1.9. Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais.	1.11. Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.
O insumo até então não existia.	1.10. Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.	1.12. Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.
O insumo até então não existia.	1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.	1.13. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.
1.9. Atividades complementares. NSA para cursos que não contemplam atividades complementares no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.	1.12. Atividades complementares. Obrigatório para os cursos que contemplam atividades complementares no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.	1.14. Atividades complementares. Obrigatório para os cursos que contemplam atividades complementares no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC). NSA para cursos que não contemplam TCC no PPC e que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou suas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.	1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.	1.15. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.
1.11. Apoio ao discente.	1.14. Apoio ao discente.	1.16. Apoio ao discente.
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	1.17. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.
1.13. Atividades de tutoria. NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20%	1.16. Atividades de tutoria. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do	1.18. Atividades de tutoria. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do

da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 <sup>30</sup> de 10 de dezembro de 2004.	curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004. NSA para cursos presenciais.	curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004. NSA para cursos presenciais.
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem.	1.17. Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino aprendizagem.	1.19. Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem.
1.15. Material didático institucional. NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC, obrigatório para cursos a distância (Para fins de autorização, considerar o material didático disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1.18. Material didático institucional. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC. (Para fins de autorização, considerar o material didático institucional disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	1.20. Material didático institucional. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC. (Para fins de autorização, considerar o material didático institucional disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC, obrigatório para cursos a distância.	1.19. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC.	1.21. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC.
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.	1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.	1.22. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
1.18. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar e	1.21. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar,	1.23. Número de vagas ( <u>Para os cursos de Medicina, considerar a <b>**Lei 12.871/2013</b>.</u> )

<sup>30</sup> Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004: Determina que as instituições de ensino superior podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplina integrantes do currículo que utilizam modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados).	tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados).	
1.19. Integração com as redes públicas de ensino. Obrigatório para as Licenciaturas, NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.	1.22. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas. NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.	1.24. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas. NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS no PPC.	1.23. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/ SUS – relação alunos/docente <b>Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS.</b>	1.25. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/docente. <b>Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.</b>
1.21. Ensino na área de saúde. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos. <b>O insumo até então não existia.</b>		
	<b>1.24. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/usuário Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.</b>	<b>1.26. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/usuário. Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.</b>
1.22. Atividades práticas de ensino. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos. <b>O insumo até então não existia.</b>	1.25 Atividades práticas de ensino <b>Exclusivo</b> para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.	1.27. Atividades práticas de ensino <b>Exclusivo</b> para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.
	<b>1.26. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde Obrigatório para os cursos da área da saúde. NSA para Medicina e demais cursos.</b>	<b>1.28. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde. Obrigatório para os cursos da área da saúde. NSA para Medicina e demais cursos.</b>
<b>O insumo até então não existia.</b>	<b>1.27. Atividades práticas de ensino para Licenciaturas Obrigatório para Licenciaturas. NSA para demais cursos.</b>	<b>1.29. Atividades práticas de ensino para Licenciaturas. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para demais cursos.</b>
		<u>1.30. Processo de formação voltado à educação em saúde na prática profissional e atividades na comunidade. Insumo obrigatório para a área de saúde. NSA para os outros cursos.</u>
		<u>1.31. Processo de formação em gestão na saúde. Insumo obrigatório para a área de saúde. NSA para os demais cursos.</u>
		<u>1.32. Articulação entre a formação do curso de</u>

		<p>Medicina e os programas de residência. Considerando a implantação progressiva de programa de residência Médica em Medicina Geral de Família e Comunidade relacionado com o percentual de egressos previstos pela IES, até 31 de dezembro de 2018 (Lei 12.871/2013):</p> <p><u>De 1 a 10% -2015</u>  <u>De 10 a 30% -2016</u>  <u>De 30 a 50% -2017</u>  <u>De 50 a 80 -2018</u>  <u>100 % -2019</u></p> <p><u>Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.</u></p>
		<p>1.33. Responsabilidade Social. Para os cursos da área de saúde, considerar, em uma análise sistêmica e global, também, os seguintes aspectos:</p> <p><u>I - direcionamento para a pesquisa de doenças mais prevalentes na comunidade/região e</u>  <u>II - contribuição para melhora dos insumos de saúde da comunidade/região.</u></p>
		<p>1.34. Atividades de ensino baseadas na comunidade. Insumo obrigatório para a área de saúde. NSA para os outros cursos.</p>
		<p>1.35. Segurança do paciente como componente curricular. Insumo obrigatório para a área de saúde. NSA para os outros cursos.</p>
		<p>1.36. Formação Inter profissional e/ou interdisciplinar do estudante.</p>
		<p>1.37. Participação dos discentes no acompanhamento e avaliação do PPC</p>
		<p>1.38. Programa de formação permanente para profissionais e preceptores não docentes do SUS. Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.</p>

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação, disponibilizados pelo Inep, nos anos 2012, 2015 e 2016.

OBS: Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep. Sendo: em negrito aspectos presentes no I.A.C.2015 e no I.A.C.2016. Sublinhados aspectos presentes apenas no I.A.C.2016.



**Apêndice IV: Insumos - Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016.**

I.A.C.2012 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.		
I.A.C.2015 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, <b>Plano de Desenvolvimento Institucional, Políticas de Formação Docente</b> , Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória e <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.</b>		
I.A.C.2016 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, <b>Plano de Desenvolvimento Institucional, Políticas de Formação Docente</b> , Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória e <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.</b>		
<b>I.A.C.2012</b>	<b>I.A.C.2015</b>	<b>I.A.C.2016</b>
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE. <b>NSA para cursos sequenciais.</b>	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE. <b>NSA para cursos sequenciais.</b>
2.2. Atuação do (a) coordenador (a).	2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	2.2. Atuação do (a) coordenador (a).
2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância (Insumo específico para cursos a distância).		
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).	2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a) <b>(Para casos de CST, as experiências de gestão acadêmica dos coordenadores de curso em nível técnico - Ensino Básico - também podem ser consideradas, englobando todos os setores envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, em qualquer nível)</b>	2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a). <b>(Para casos de CST, as experiências de gestão acadêmica dos coordenadores de curso em nível técnico - Ensino Básico - também podem ser consideradas, englobando todos os setores envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, em qualquer nível).</b>
2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso NSA para cursos a distância, obrigatório para cursos presenciais.	2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso Obrigatório para cursos presenciais. NSA para cursos a distância.	2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso. Obrigatório para cursos presenciais. NSA para cursos a distância.
2.6. Carga horária de coordenação de curso NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.	2.5. Carga horária de coordenação de curso Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.	2.5. Carga horária de coordenação de curso. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.
2.7. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	2.6. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	2.6. Titulação do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro

ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%).	2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%).
2.10. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos).	2.9. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura. (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	2.9. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). NSA para egressos de cursos de licenciatura. (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos).
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso). Obrigatório para cursos de licenciatura, NSA para os demais.	2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos <b>para o primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se licenciaturas</b> ). Obrigatório para cursos de licenciatura <b>e para CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</b> . NSA para os demais cursos	2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos <b>para o primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se licenciaturas</b> ). Obrigatório para cursos de licenciatura <b>e para. CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</b> . NSA para os demais cursos.
2.12. Experiência de magistério superior do corpo	2.11. Experiência de magistério superior do corpo	2.11. Experiência de magistério superior do corpo



<p>docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos).</p>	<p>docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)</p>	<p>docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos).</p>
<p>2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes e o número de estudantes equivalente 40h em dedicação à EAD).</p>	<p>2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas <b>Obrigatório para cursos a distância</b> (relação entre o número de docentes - 40h em dedicação à EAD - e o número de vagas). NSA para cursos presenciais.</p>	<p>2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas. <b>Obrigatório para cursos a distância</b> (relação entre o número de docentes - 40h em dedicação à EAD -e o número de vagas). NSA para cursos presenciais.</p>
<p>2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.</p>	<p>2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente</p>	<p>2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.</p>
<p>2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.</p>	<p>2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.</p>	<p>2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.</p>
<p>2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004.</p>	<p>2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.</p>	<p>2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.</p>
<p>2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para cursos</p>	<p>2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Obrigatório para</p>	<p>2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância. (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Obrigatório para</p>

presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/ 2004.	cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/ 2004. NSA para cursos presenciais.	cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.
2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante NSA para cursos presenciais. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004.	2.17. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004. NSA para cursos presenciais.	2.17. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância–por estudante. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004. NSA para cursos presenciais.
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.	2.18. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica. Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.	2.18. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica. Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.
<b>O insumo até então não existia.</b>	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica. Exclusivo para o curso de Odontologia. NSA para os demais cursos.	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica. Exclusivo para o curso de Odontologia. NSA para os demais cursos.
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.	2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.	2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.
		<u>2.21. Experiência profissional do corpo docente no Sistema de Saúde Vigente/SUS. (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelado/licenciaturas). NSA para egressos de cursos de licenciatura. Insumo obrigatório para a área de saúde. NSA para os demais cursos.</u>
		<u>2.22. Integração entre docente e preceptor na rede SUS. Exclusivo para o curso de medicina. NSA para os demais cursos.</u>

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação, disponibilizados pelo Inep, nos anos 2012, 2015 e 2016.

OBS: Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep. Sendo: em negrito, aspectos presentes no I.A.C.2015 e no I.A.C.2016. Sublinhados aspectos presentes apenas no I.A.C.2016.

**Apêndice V: Insumos - Dimensão 3: Infraestrutura – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016.**

I.A.C.2012 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.		
I.A.C.2015 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.</b> Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.		
I.A.C.2016 - Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, <b>Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.</b> Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.		
I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI. (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.
3.3. Sala de professores. (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.	3.3. Sala de professores. (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.	3.3. Sala de professores. (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.
3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
3.6. Bibliografia básica. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se	3.6. Bibliografia básica. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se	3.6. Bibliografia básica. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se

<p>bacharelados/licenciaturas). Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais).</p>	<p>bacharelados/licenciaturas). Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – de 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais.</p> <p><b>Procedimentos para cálculo: Identificar as unidades curriculares (disciplinas) do curso, identificar os títulos (livros) da bibliografia básica em cada unidade, localizar o quantitativo (nº de exemplares) de cada título relacionado, dividir o nº de vagas pelo somatório de exemplares em cada disciplina, calcular a média dos resultados das divisões anteriores. Caso algum título da bibliografia básica atenda a outro(s) curso(s), é necessário dividir o total de vagas do(s) outro(s) curso(s) pelo total de exemplares do título e recalculer a média considerando esses valores.</b></p>	<p>bacharelados/licenciaturas). Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – de 13 a 19 vagas anuais. Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais. Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais.</p> <p><b>Procedimentos para cálculo: Identificar as unidades curriculares (disciplinas) do curso, identificar os títulos (livros) da bibliografia básica em cada unidade, localizar o quantitativo (nº de exemplares) de cada título relacionado, dividir o nº de vagas pelo somatório de exemplares em cada disciplina, calcular a média dos resultados das divisões anteriores. Caso algum título da bibliografia básica atenda a outro(s) curso(s), é necessário dividir o total de vagas do(s) outro(s) curso(s) pelo total de exemplares do título e recalculer a média considerando esses valores.</b></p>
<p>3.7. Bibliografia complementar. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	<p>3.7. Bibliografia complementar. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>	<p>3.7. Bibliografia complementar. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).</p>
<p>3.8. Periódicos especializados. (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12).</p>	<p>3.8. Periódicos especializados. (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12.</p>	<p>3.8. Periódicos especializados. (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12. Conceito 5 – maior ou igual a 12</p>
<p>3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam</p>	<p>3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam</p>	<p>3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade. NSA para cursos que não utilizam</p>

<p>laboratórios especializados. Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas. Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p>	<p>laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. <b>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</b></p>	<p>laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. <b>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda</b></p>
<p>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p>	<p><b>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</b></p>	<p><b>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade. NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda.</b></p>
<p>3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados (Para fins de</p>	<p>3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de</p>	<p>3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços. NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de</p>

<p>autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p>	<p>autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. <b>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</b></p>	<p>autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. <b>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</b></p>
<p>3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) NSA para cursos presenciais, obrigatório para cursos a distância.</p>	<p>3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.</p>	<p>3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.</p>
<p>3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.</p>
<p>3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. Obrigatório para cursos de direito (presencial e a distância), NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.</p>
<p>3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial no PPC.</p>	<p>3.15. Unidades hospitalares e complexo assistencial, <b>conveniados. Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos. (Para o curso de Medicina, verificar o cumprimento da Portaria MEC/MS 2.400/07)<sup>31</sup>.</p>	<p>15. Unidades hospitalares e complexo assistencial, <b>conveniados. Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.</p>
<p>3.16. Sistema de referência e contrarreferência. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.16. Sistema de referência e contrarreferência. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.</p>	<p>3.16. Sistema de referência e contrarreferência. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.</p>

<sup>31</sup> Entre outros, estabelece os requisitos para certificação de unidades hospitalares como hospitais de ensino.

		<u>3.17. Cenários de Prática e Redes de Atenção à Saúde. Exclusivo para o curso de Medicina.</u>
3.17. Biotérios. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam biotério no PPC.	3.17. Biotérios. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.	3.18. Biotérios. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.
3.18. Laboratórios de ensino. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de ensino no PPC	3.18. Laboratórios de ensino para a área da saúde. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.	3.19. Laboratórios de ensino para a área da saúde. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.
3.19. Laboratórios de habilidades. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam laboratórios de habilidades no PPC	3.19. Laboratórios de habilidades. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.	3.20. Laboratórios de habilidades. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.
3.20. Protocolos de experimentos. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam protocolos de experimentos no PPC	3.20. Protocolos de experimentos. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.	3.21. Protocolos de experimentos. <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC.</b> NSA para os demais cursos.
3.21. Comitê de ética em pesquisa. Obrigatório para o curso de Medicina, NSA para os demais cursos que não contemplam comitê de ética em pesquisa no PPC	3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). <b>Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC</b> a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.	3.22. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). <b>Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC</b> a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.
<b>O insumo até então não existia.</b>	<b>3.22. Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA). Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a utilização de animais em suas pesquisas.</b>	<b>3.23. Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA). Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a utilização de animais em suas pesquisas.</b>

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação, disponibilizados pelo Inep, nos anos 2012, 2015 e 2016.

OBS: Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep. Sendo: em negrito aspectos presentes no I.A.C.2015 e no I.A.C.2016. Sublinhados aspectos presentes apenas no I.A.C.2016.

## Apêndice VI: Requisitos Legais – I.A.C.2012, I.A.C.2015 e I.A.C.2016.

Dispositivo Legal/Explicitação do Dispositivo		
I.A.C.2012	I.A.C.2015	I.A.C.2016
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso. O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais? NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004). A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010.</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010.</b>
Titulação do corpo docente (Art. 66 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.
Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010). O NDE atende à normativa pertinente?	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012.	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012.
Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa Nº 12/2006). A denominação do curso está adequada ao Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?	Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.	Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.
Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Nº10, 28/07/2006; Portaria Nº 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP Nº3,18/12/2002). Desconsiderando a carga horária do estágio profissional supervisionado e do Trabalho	Titulação do corpo docente (art. 66 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).	Titulação do corpo docente (art. 66 da Lei Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996).



de Conclusão de Curso – TCC, caso estes estejam previstos, o curso possui carga horária igual ou superior ao estabelecido no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia?		
Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas) Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia). O curso atende à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções?	Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)	Núcleo Docente Estruturante (NDE). (Resolução CONAES N° 1, de (17/062010).
Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas). O curso atende ao Tempo de Integralização proposto nas resoluções?	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria Normativa N° 12/2006)	Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia. (Portaria Normativa N° 12/2006).
Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. N° 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008). A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002).	Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia. (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002).
Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005). O PPC contempla a disciplina de Libras na estrutura curricular do curso?	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia). Resolução CNE/CP N° 1 /2011 (Letras). Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de	Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas. Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial).(Licenciaturas). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia). Resolução CNE/CP N° 1 /2011 (Letras).Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior -cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

	segunda licenciatura - e formação continuada).	segunda licenciatura -e formação continuada).
Prevalência de avaliação presencial para EAD (Dec. N° 5.622/2005 art. 4 inciso II, § 2). Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).	Tempo de integralização Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior -cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura -e formação continuada).
Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010). As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?	Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.	Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.
Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002).  Há integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005).	Disciplina de Libras (Dec. N° 5.626/2005).
	Prevalência de avaliação presencial para EaD (Dec. N° 5.622/2005, art. 4°, inciso II, § 2°).	Prevalência de avaliação presencial para EaD. (Dec. N°5.622/2005, art. 4°, inciso II, § 2°).
	Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)	Informações acadêmicas (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010).
	Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)	Políticas de educação ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002).
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 (Formação inicial em nível superior - cursos de

	de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).	licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e formação continuada).
		<i>Destinação de 35% da Carga horária dos Cursos de Graduação em Medicina para a realização de Estágios Supervisionados, conforme previsto na DCN.</i>
		<i>Garantia de no mínimo 30% dos Estágios Supervisionados nas áreas de Medicina Geral de Família e Comunidade e na Urgência e Emergência.</i>
		<i>Oferta, própria ou conveniada, de Programas de Residência em Medicina Geral de Família e Comunidade para todos os egressos do curso de graduação, conforme a Lei 12.871/2013. Válido a partir de 01 de janeiro de 2019.</i>
		<i>Contratos Organizativos de Ação Pública de Ensino e Saúde (COAPES), Lei 12.871/2013 e Portaria Interministerial Nº 1.124, de 4 de agosto de 2015.</i>

Fonte: Instrumentos de Avaliação Externa de Cursos de Graduação, disponibilizados pelo Inep, nos anos 2012, 2015 e 2016. OBS: Em destaque, aspectos que diferenciam os instrumentos de avaliação externa de cursos de graduação disponibilizados pelo Inep. Sendo: em negrito aspectos presentes no I.A.C.2015 e no I.A.C.2016. Sublinhados aspectos presentes apenas no I.A.C.2012. E em itálico aspectos presentes apenas no I.A.C.2016.

**Apêndice VII: Roteiro para análise dos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses.**

1. O instrumento de avaliação/acreditação analisado atribui ao processo características que podem ser entendidas como?  
 Qualitativas  Quantitativas  Quali/Quantitativas
  
2. Existem no instrumento de avaliação/acreditação itens de preenchimento automático?  
 Sim  Não  
Em caso de resposta positiva estes itens podem ser classificados como sendo:  
 descritivos  referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica  ao corpo docente ou  a infraestrutura.
  
3. Quanto ao nível de subjetividade presente no instrumento de avaliação/acreditação, pode-se apontar que é:  
 Baixo  Moderado  Alto
  
4. Quais são os aspectos avaliados e estes podem ser classificados como sendo:  
 descritivos  referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica  ao corpo docente ou  a infraestrutura.
  
5. Indique se há correlação entre os aspectos avaliados e o projeto institucional. Caso exista descreva esta correlação.
  
6. Como os processos de avaliação interna são abordados pelo instrumento de avaliação/acreditação analisado?

Fonte: Elaborado pela Autora.

## Apêndice VIII: Resultados, referentes as análises realizadas junto aos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses.

### a. Acreditação Prévia de Novos Ciclos de Estudos:

#### a'. Instrumento para: Pedido de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (2016).

<b>Guia para análise dos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses</b>	
O instrumento de avaliação/acreditação analisado atribui ao processo características que podem ser entendidas como qualitativas, quantitativas ou quali/quantitativas?	Qualitativas.
Existem no instrumento de avaliação/acreditação itens de preenchimento automático? Em caso de resposta positiva estes itens podem ser classificados como sendo: descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente, ou a infraestrutura?	Sim. Apenas itens descritivos.
Quanto ao nível de subjetividade presente no instrumento de avaliação/acreditação, pode-se apontar que é, baixo, moderado, ou alto?	Alto.
Quais são os aspectos avaliados e estes podem ser classificados como sendo descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente ou a infraestrutura?	<p><b>*DESCRITIVOS*</b></p> <p>Instituição de ensino superior / Entidade instituidora.            Unidade(s) orgânica(s) (faculdade, escola, instituto, etc.).            Designação do ciclo de estudos.            Grau.            Área científica predominante do ciclo de estudos.            Número de créditos necessário à obtenção do grau.            Duração do ciclo de estudos (art.º 3 DL-74/2006).            Número máximo de admissões.            Condições específicas de ingresso.</p> <p><b>*ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA*</b></p> <p>Estrutura Curricular.            Regulamento de creditação de formação e experiência profissional.            Plano de estudos.            Descrição e fundamentação dos objetivos, sua adequação ao projeto educativo, científico e cultural da instituição, e unidades curriculares.</p>

	<p>Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes).</p> <p>Conteúdos programáticos.</p> <p>Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular.</p> <p>Metodologias de ensino (avaliação incluída).</p> <p>Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular.</p> <p>Lista dos principais projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais em que se integram as atividades científicas, tecnológicas, culturais e artísticas desenvolvidas na área do ciclo de estudos.</p> <p>Atividades de desenvolvimento tecnológico e artísticas, prestação de serviços à comunidade e formação avançada Descreva estas atividades e se a sua oferta corresponde às necessidades do mercado, à missão e aos objetivos da instituição.</p> <p>Avaliação da empregabilidade dos graduados por ciclo de estudos similares.</p> <p>Avaliação da capacidade de atrair estudantes.</p> <p>Lista de eventuais parcerias com outras instituições da região que lecionam ciclos de estudos similares.</p> <p>Forma como os docentes foram consultados sobre a metodologia de cálculo do número de créditos das unidades curriculares.</p> <p>Locais de estágio e/ou formação em serviço (quando aplicável) Protocolos específicos com as entidades onde os estudantes completam a sua formação. Nos ciclos de estudos que conferem habilitação profissional para a docência os protocolos devem conter prova do cumprimento dos requisitos previstos nos artigos 22.º e 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. (1 PDF do protocolo por entidade).</p> <p>Mecanismos de avaliação e seleção dos orientadores cooperantes de estágio e/ou formação em serviço, negociados entre a instituição de ensino superior e as instituições de estágio e/ou formação em serviço.</p> <p style="text-align: center;"><b>*CORPO DOCENTE*</b></p> <p>Docente responsável (preencher o nome completo) e respetivas horas de contato na unidade curricular.</p> <p>Outros docentes e respetivas horas de contato na unidade curricular.</p> <p>Fichas curriculares dos docentes: Regime de tempo na instituição que submete a proposta (%); Ficha curricular do docente; Graus académicos ou títulos.</p> <p>Atividades científicas - referenciar até 5 artigos em revistas internacionais com revisão por pares, livros ou capítulos de livros, relevantes para o ciclo de estudos. [em formato APA Style (American Psychological Association) – <a href="http://www.apastyle.org">http://www.apastyle.org</a>].</p> <p>Atividades de desenvolvimento de natureza profissional de alto nível (atividades de</p>
--	---

	<p>desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços ou formação avançada) relevante para o ciclo de estudos – até 5 referências Para estudos artísticos, referenciar até 5 atividades relevantes para o ciclo de estudos.</p> <p>Outras publicações relevantes, designadamente de natureza pedagógica (até 5 referências).</p> <p>Experiência profissional relevante (5 referências).</p> <p>Unidades curriculares a lecionar no ciclo de estudos proposto.</p> <p>Outras unidades curriculares a lecionar em ciclos de estudos em funcionamento.</p> <p>Nº de docentes do ciclo de estudos em tempo integral na instituição.</p> <p>Docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor.</p> <p>Docentes do ciclo de estudos com o grau de doutor especializado nas áreas fundamentais do ciclo de estudos.</p> <p>Especialistas, não doutorados, de reconhecida experiência e competência profissional nas áreas fundamentais do ciclo de estudos.</p> <p>Estabilidade do corpo docente e dinâmica de formação/ Teaching staff stability and training dynamics: Docentes do ciclo de estudos em tempo integral com uma ligação à instituição por um período superior a três anos. Docentes do ciclo de estudos inscritos em programas de doutoramento há mais de um ano.</p> <p>Procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente e medidas para a sua permanente atualização</p> <p style="text-align: center;"><b>*INFRAESTRUTURA E PESSOAL NÃO DOCENTE*</b></p> <p>Pessoal não docente afeto ao ciclo de estudos.</p> <p>Instalações físicas afetas e/ou utilizadas pelo ciclo de estudos (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios, salas de computadores, etc.).</p> <p>Indicação dos principais equipamentos e materiais afetos e/ou utilizados pelo ciclo de estudos (equipamentos didáticos e científicos, materiais e TICs).</p>
Indique se há correlação entre os aspectos avaliados e o projeto institucional. Caso exista descreva esta correlação.	Sim existe, em especial nos itens relacionados aos objetivos do ciclo avaliativo, uma vez que estes devem estar adequados ao projeto educativo, científico e cultural da instituição.
Como os processos de avaliação interna são abordados pelo instrumento de avaliação/acreditação analisado?	Análise SWOT do ciclo de estudos A instituição produz uma análise sucinta, mas crítica das forças e fraquezas e das oportunidades e constrangimentos, justificando a apresentação do pedido.

Fonte: Instrumentos e Mecanismos de Avaliação Portugueses – 2017.

a". Instrumento para: Avaliação / Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (2016).

<b>Guia para análise dos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses</b>	
O instrumento de avaliação/acreditação analisado atribui ao processo características que podem ser entendidas como qualitativas, quantitativas ou quali/quantitativas?	Qualitativas.
Existem no instrumento de avaliação/acreditação itens de preenchimento automático? Em caso de resposta positiva estes itens podem ser classificados como sendo: descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente, ou a infraestrutura?	Sim. Apenas itens descritivos.
Quanto ao nível de subjetividade presente no instrumento de avaliação/acreditação, pode-se apontar que é, baixo, moderado, ou alto?	Alto.
Quais são os aspectos avaliados e estes podem ser classificados como sendo descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente ou a infraestrutura?	<p style="text-align: center;"><b>*DESCRITIVOS*</b></p> <p>Instituição de ensino superior / Entidade instituidora.            Unidade(s) orgânica(s) (faculdade, escola, instituto, etc.).            Designação do ciclo de estudos.            Grau.            Área científica predominante do ciclo de estudos.            Número de créditos necessário à obtenção do grau.            Duração do ciclo de estudos (art.º 3 DL-74/2006, de 26 de Março).            Número de vagas proposto.            Condições de acesso e ingresso.</p> <p style="text-align: center;"><b>*ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA*</b></p> <p>Estrutura Curricular e Plano de Estudos.            Descrição e fundamentação dos objetivos, sua adequação ao projeto educativo, científico e cultural da Instituição e unidades curriculares.            Dos objetivos do ciclo de estudos: Foram formulados objetivos gerais para o ciclo de estudos. Foram definidos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes. O ciclo de estudos está inserido na estratégia institucional de oferta formativa face à missão da Instituição.            Adequação ao projeto educativo, científico e cultural da Instituição: A Instituição definiu um projeto educativo, científico e cultural próprio. Os objetivos gerais definidos para o ciclo de estudos são compatíveis com o projeto educativo, científico e cultural da Instituição.            Da organização do ciclo de estudos: Os conteúdos programáticos de cada unidade curricular são coerentes com os respetivos objetivos de aprendizagem (conhecimentos,</p>



	<p>aptidões e competências). As metodologias de ensino (avaliação incluída) de cada unidade curricular são coerentes com os respectivos objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências).</p> <p>Regulamento de creditação de formação e experiência profissional.</p> <p>Fundamentação do número total de créditos ECTS do novo ciclo de estudos: A atribuição do número total de unidades de crédito e a duração do ciclo de estudos estão justificadas de forma convincente. Existe uma metodologia para o cálculo dos créditos ECTS das unidades curriculares. Existe evidência de que a determinação das unidades de crédito foi feita após consulta aos docentes.</p> <p>Estágios e períodos de formação em serviço: Existem locais de estágio e/ou formação em serviço. São indicados recursos próprios da instituição para acompanhar os seus estudantes no período de estágio e/ou formação em serviço. Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes. São indicados orientadores cooperantes do estágio ou formação em serviço, em número e com qualificações adequadas (para ciclos de estudos em que o estágio é obrigatório por lei).</p> <p>Condições específicas de ingresso.</p> <p>Existe(m) centro(s) de investigação, em que os docentes desenvolvem a sua atividade científica, reconhecido(s) e com boa avaliação, na área predominante do ciclo de estudos.</p> <p>Existem atividades científicas, tecnológicas, culturais e artísticas desenvolvidas na área do ciclo de estudos e integradas em projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais.</p> <p>Atividades de desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços à comunidade e formação avançada: A oferta destas atividades corresponde às necessidades do mercado e à missão e objetivos da Instituição.</p> <p style="text-align: center;"><b>*CORPO DOCENTE*</b></p> <p>Docente(s) responsável (eis) pela coordenação da implementação do ciclo de estudos.</p> <p>O corpo docente cumpre os requisitos legais (corpo docente próprio, academicamente qualificado e especializado na(s) área(s) fundamental(ais)).</p> <p>A maioria dos docentes tem ligação estável à Instituição por um período superior a três anos. A instituição mostra uma boa dinâmica de formação do seu pessoal docente.</p> <p>Existem publicações científicas do pessoal docente afeto ao ciclo de estudos, na área predominante do ciclo de estudos, em revistas internacionais com revisão por pares nos últimos cinco anos.</p> <p style="text-align: center;"><b>*INFRAESTRUTURA E PESSOAL NÃO DOCENTE*</b></p> <p>O ciclo de estudos dispõe de outros recursos humanos indispensáveis ao seu bom funcionamento.</p> <p>O ciclo de estudos dispõe das instalações físicas (espaços letivos, bibliotecas, laboratórios,</p>
--	---

	<p>salas de computadores, etc.) necessárias ao cumprimento dos objetivos. O ciclo de estudos dispõe dos equipamentos didáticos e científicos e dos materiais necessários ao cumprimento dos objetivos.</p> <p>OBS: O instrumento solicita a apresentação das evidências que fundamentam o cumprimento/atendimento dos aspectos citados no preenchimento.</p>
Indique se há correlação entre os aspectos avaliados e o projeto institucional. Caso exista descreva esta correlação.	Sim existe, em especial nos itens relacionados aos objetivos do ciclo avaliativo, uma vez que estes devem estar adequados ao projeto educativo, científico e cultural da instituição. E também em questões como: O ciclo de estudos está inserido na estratégia institucional de oferta formativa face à missão da Instituição.
Como os processos de avaliação interna são abordados pelo instrumento de avaliação/acreditação analisado?	Existe um procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente, de forma a garantir a necessária competência científica e pedagógica e a sua atualização.

Fonte: Instrumentos e Mecanismos de Avaliação Portugueses – 2017.

## b. Avaliação/Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento:

## b'. Instrumento para: Avaliação / Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento - Ensino Universitário (2012).

<b>Guia para análise dos Instrumentos de Avaliação/Acreditação Portugueses</b>	
O instrumento de avaliação/acreditação analisado atribui ao processo características que podem ser entendidas como qualitativas, quantitativas ou quali/quantitativas?	Qualitativas.
Existem no instrumento de avaliação/acreditação itens de preenchimento automático? Em caso de resposta positiva estes itens podem ser classificados como sendo: descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente, ou a infraestrutura?	Sim. Apenas itens descritivos.
Quanto ao nível de subjetividade presente no instrumento de avaliação/acreditação, pode-se apontar que é, baixo, moderado, ou alto?	Alto.
Quais são os aspectos avaliados e estes podem ser classificados como sendo descritivos, referentes a aspectos que dizem respeito a organização didático pedagógica, ao corpo docente ou a infraestrutura?	<p style="text-align: center;"><b>*DESCRITIVOS*</b></p> <p>Instituição de ensino superior / Entidade instituidora.  Identificação da instituição de ensino superior / Entidade instituidora (proposta em associação).  Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.).  Identificação da unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) (proposta em associação).  Ciclo de estudos.  Grau.  Publicação do plano de estudos em Diário da República (nº e data).  Área científica predominante do ciclo de estudos.  Número de créditos ECTS necessário à obtenção do grau.  Duração do ciclo de estudos (art.º 3 DL-74/2006).  Número de vagas aprovado no último ano letivo.</p> <p style="text-align: center;"><b>*ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA*</b></p> <p>ESTRUTURA CURRICULAR E PLANO DE ESTUDOS: Condições de ingresso, incluindo normas regulamentares. Designação.  ESTÁGIOS E PERÍODOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇOS: Existem locais de estágio e/ou formação em serviço. São indicados recursos próprios da instituição para acompanhar os</p>

	<p>seus estudantes no período de estágio e/ou formação em serviço. Existem mecanismos para assegurar a qualidade dos estágios e períodos de formação em serviço dos estudantes. São indicados orientadores cooperantes do estágio ou formação em serviço, em número e qualificações adequadas (para ciclos de estudos de formação de professores).</p> <p>OBJETIVOS GERAIS DO CICLO DE ESTUDOS: Os objetivos gerais definidos para o ciclo de estudos foram formulados de forma clara. Os objetivos definidos são coerentes com a missão e a estratégia da instituição. Os docentes envolvidos no ciclo de estudos, bem como os estudantes, conhecem os objetivos definidos.</p> <p>O ciclo de estudos estabeleceu e tem consolidada uma rede de parceiros internacionais. O ciclo de estudos promove colaborações com outros ciclos de estudo dentro da sua instituição, bem como com outras instituições de ensino superior nacional.</p> <p>Existem procedimentos definidos para promover a cooperação interinstitucional no ciclo de estudos.</p> <p>Existe uma prática de relacionamento do ciclo de estudos com o seu meio envolvente, incluindo o tecido empresarial e o setor público.</p> <p>Caracterização dos estudantes: Existe uma caracterização geral dos estudantes envolvidos no ciclo de estudos, incluindo o seu género, idade, região de proveniência e origem sócio-económica (escolaridade e situação profissional dos pais).</p> <p>Verifica-se uma procura do ciclo de estudos por parte dos potenciais estudantes ao longo dos últimos 3 anos.</p> <p>São tomadas medidas adequadas para o apoio pedagógico e o aconselhamento sobre o percurso académico dos estudantes.</p> <p>São tomadas medidas para promover a integração dos estudantes na comunidade académica.</p> <p>Existe aconselhamento dos estudantes sobre a possibilidade de financiamento e de emprego.</p> <p>A instituição cria condições para promover a mobilidade dos estudantes.</p> <p>Estão definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes e foram operacionalizados os objetivos permitindo a medição do grau de cumprimento.</p> <p>Existe um sistema de revisão curricular periódica que assegura a atualização científica e de métodos de trabalho.</p> <p>O plano de estudos garante a integração dos estudantes na investigação científica.</p> <p>São definidos os objetivos da aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) que os estudantes deverão desenvolver em cada unidade curricular.</p> <p>Existe coerência entre os conteúdos programáticos e os objetivos de cada unidade curricular.</p> <p>Existe coerência entre as metodologias de ensino e os objetivos de cada unidade curricular.</p>
--	---

	<p>Existem mecanismos para assegurar a coordenação entre as unidades curriculares e os seus conteúdos.</p> <p>Os objetivos de cada unidade curricular são divulgados entre os docentes e os estudantes.</p> <p>As metodologias de ensino e as didáticas estão adaptadas aos objetivos de aprendizagem das unidades curriculares.</p> <p>A avaliação da aprendizagem dos estudantes é feita em função dos objetivos da unidade curricular.</p> <p>As metodologias de ensino facilitam a participação dos estudantes em atividades científicas.</p> <p>Não há evidência de dificuldades de empregabilidade dos graduados.</p> <p>As atividades científicas, tecnológicas e artísticas têm uma valorização e impacto no desenvolvimento económico.</p> <p>As atividades científica, tecnológica e artística estão integradas em projetos e/ou parcerias nacionais e internacionais.</p> <p>No âmbito do presente ciclo de estudos, existem atividades de desenvolvimento tecnológico e artístico, prestação de serviços à comunidade ou formação avançada.</p> <p>O ciclo de estudos contribui para o desenvolvimento nacional, regional e local, a cultura científica e a ação cultural, desportiva e artística.</p> <p>O conteúdo das informações sobre a instituição, o ciclo de estudos e o ensino ministrado são realistas.</p> <p>Existe um nível significativo de internacionalização do ciclo de estudos.</p> <p style="text-align: center;"><b>*CORPO DOCENTE*</b></p> <p>Docente(s) responsável(eis) pela coordenação do ciclo de estudos.</p> <p>O corpo docente cumpre os requisitos legais.</p> <p>Os membros do corpo docente (em tempo integral ou parcial) têm a competência académica e experiência de ensino adequadas aos objetivos do ciclo de estudos.</p> <p>O número e o regime de trabalho dos membros do pessoal docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos.</p> <p>É definida a carga horária do pessoal docente e a sua afetação a atividades de ensino, investigação e administrativas.</p> <p>O corpo docente em tempo integral assegura a grande maioria do serviço docente.</p> <p>A maioria dos docentes mantém a sua ligação ao ciclo de estudos por um período superior a três anos.</p> <p>É promovida a mobilidade do pessoal docente, quer entre instituições nacionais e internacionais.</p> <p>Existem publicações científicas do corpo docente do ciclo de estudos em revistas internacionais com revisão por pares, nos últimos 3 anos e na área do ciclo de estudos.</p> <p>Existem outras publicações científicas relevantes do corpo docente do ciclo de estudos.</p>
--	--

	<p align="center"><b>*INFRAESTRUTURA E PESSOAL NÃO DOCENTE*</b></p> <p>Recursos materiais: O ciclo de estudos possui as instalações físicas necessárias ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos. O ciclo de estudos possui os equipamentos didáticos e científicos e os materiais necessários ao cumprimento sustentado dos objetivos estabelecidos.</p> <p>O pessoal não docente tem a competência profissional e técnica adequada ao apoio à lecionação do ciclo de estudos.</p> <p>O número e o regime de trabalho do pessoal não docente correspondem às necessidades do ciclo de estudos.</p> <p>O pessoal não docente é aconselhado a frequentar cursos de formação avançada ou de formação contínua.</p> <p>Obs: A avaliação tem espaço destinado para a apresentação, por parte da IES de oportunidades de melhorias, bem como, para comentários referentes às propostas de ações de melhoria, incluindo a proposta de reestruturação curricular, se aplicável.</p>
<p>Indique se há correlação entre os aspectos avaliados e o projeto institucional. Caso exista descreva esta correlação.</p>	<p>Não.</p>
<p>Como os processos de avaliação interna são abordados pelo instrumento de avaliação/acreditação analisado?</p>	<p><b>ORGANIZAÇÃO INTERNA E MECANISMOS DE GARANTIA DA QUALIDADE:</b></p> <p>Organização Interna: Existe uma estrutura organizacional adequada responsável pelos processos relativos ao ciclo de estudos. Existem formas de assegurar a participação ativa de docentes e estudantes nos processos de tomada de decisão que afetam o processo de ensino/aprendizagem e a sua qualidade.</p> <p>Garantia da Qualidade: Foram definidos mecanismos de garantia da qualidade para o ciclo de estudos. Foi designado um responsável pelo planeamento e implementação dos mecanismos de garantia da qualidade. Existem procedimentos para a recolha de informação, acompanhamento e avaliação periódica do ciclo de estudos. Existem formas de avaliação periódica das qualificações e competências dos docentes para o desempenho das suas funções. Os resultados das avaliações do ciclo de estudos são discutidos por todos os interessados e utilizados na definição de ações de melhoria. O ciclo de estudos já foi anteriormente avaliado/acreditado.</p> <p>Existem procedimentos para avaliação da competência e do desempenho dos docentes do ciclo de estudos.</p> <p>O desempenho do pessoal não docente é avaliado periodicamente.</p> <p>Os resultados de inquéritos de satisfação dos estudantes são usados para melhorar o processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>Resultados Académicos: O sucesso académico da população discente é efetivo e facilmente mensurável. O sucesso académico é semelhante para as diferentes áreas científicas e respetivas unidades curriculares. Os resultados da monitorização do sucesso escolar são utilizados para a definição de ações de melhoria no mesmo.</p>

	Os resultados da monitorização das atividades científica, tecnológica e artística são usados para a sua melhoria.
--	---

Fonte: Instrumentos e Mecanismos de Avaliação Portugueses – 2017.

**Apêndice IX: Comparação entre os instrumentos de avaliação disponibilizados em 2017, considerando as três dimensões e os critérios de análise para obtenção de conceito três.**

<b>Dimensão 1 - Organização Didático Pedagógica</b>			
<b>Autorização</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>	<b>Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, <b>estão previstas</b> no âmbito do curso.	1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, <b>estão implantadas</b> no âmbito do curso.
1.2 Objetivos do curso	Os objetivos do curso <b>estão previstos</b> no PPC, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional.	1.2 Objetivos do curso	Os objetivos do curso, <b>constantes</b> no PPC, <b>estão implementados</b> , considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional.
1.3 Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso <b>está previsto</b> no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver) e expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente.	1.3 Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso <b>consta</b> no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver) e expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente.
1.4 Estrutura curricular	A estrutura curricular, <b>prevista</b> no PPC, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio) e evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso).	1.4 Estrutura curricular	A estrutura curricular, <b>constante</b> no PPC e <b>implementada</b> , considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio) e evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso).
1.5 Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares, <b>previstos</b> no PPC, <b>possibilitam</b> o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana	1.5 Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares, <b>constantes</b> no PPC, <b>promovem</b> o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de



	e indígena.		educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena
1.6 Metodologia	A metodologia, <b>prevista</b> no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente.	1.6 Metodologia	A metodologia, <b>constante</b> no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente
1.7 Estágio curricular supervisionado	O estágio curricular supervisionado está previsto e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão e existência de convênios.	1.7 Estágio curricular supervisionado	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão e existência de convênios.
1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica	O estágio curricular supervisionado <b>está previsto e possibilita</b> a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/ reuniões de professores e a relação com a rede de escolas da Educação Básica, havendo planejamento para acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo.	1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica	O estágio curricular supervisionado <b>está institucionalizado e promove</b> a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/ reuniões de professores e a relação com a rede de escolas da Educação Básica, havendo acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo.
1.9 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	O estágio curricular supervisionado <b>previsto possibilita</b> a relação teoria e prática e contempla a articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica e a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos.	1.9 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	O estágio curricular supervisionado <b>promove</b> a relação teoria e prática e contempla a articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica e a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos
1.10 Atividades complementares	As atividades complementares <b>estão previstas</b> e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento e a aderência à formação geral do discente, constante no PPC.	1.10 Atividades complementares	As atividades complementares <b>estão institucionalizadas</b> e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de ap
1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	O Trabalho de Conclusão de Curso <b>está previsto</b> e considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.	1.11 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)	O Trabalho de Conclusão de Curso <b>está institucionalizado</b> e considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.

1.12 Apoio ao discente	<b>A previsão</b> de apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico	1.12 Apoio ao discente	O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico.
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso <b>é planejada</b> considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso.	1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	A gestão do curso <b>é realizada</b> considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso
1.14 Atividades de tutoria	As atividades de tutoria <b>previstas contemplam</b> o atendimento às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, considerando a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo.	1.14 Atividades de tutoria	As atividades de tutoria <b>atendem às demandas</b> didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo.
1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria <b>foram previstos adequadamente</b> para que as atividades e ações estejam alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias previstas para o curso.	1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria <b>são adequados</b> para a realização de suas atividades e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso.
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação <b>planejadas</b> para o processo de ensino-aprendizagem possibilitam a execução do projeto pedagógico do curso e viabilizam a acessibilidade digital e comunicacional e a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso).	1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação <b>adotadas</b> no processo de ensino aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional e promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso).

1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, <b>previsto</b> no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que possibilitam desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional.	1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, <b>constante</b> no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional.
1.18 Material didático	O material didático descrito no PPC, <b>a ser disponibilizado</b> aos discentes, teve previsão de elaboração ou validação por equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), e possibilita desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.	1.18 Material didático	O material didático descrito no PPC, <b>disponibilizado</b> aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, <b>previstos</b> para os processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, possibilitando o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e implicam informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes.	1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, <b>utilizados</b> nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes
1.20 Número de vagas	O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos quantitativos e qualitativos, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso).	1.20 Número de vagas	O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos quantitativos e qualitativos, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso).
1.21 Integração com as redes públicas de ensino	Os convênios e ações <b>previstas</b> possibilitam integração com a rede pública de ensino e viabilizam o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas	1.21 Integração com as redes públicas de ensino	Os convênios e ações <b>promovem</b> integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas.

1.22 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS)	A integração do curso com o sistema de saúde local e regional (SUS), por meio de convênio, <b>prevista</b> conforme as DCN e/ou o PPC, viabiliza a formação do discente em serviço e possibilita sua inserção em diferentes cenários do Sistema, em nível de complexidade crescente.	1.22 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS)	A integração do curso com o sistema de saúde local e regional (SUS) <b>está formalizada</b> por meio de convênio, conforme as DCN e/ou o PPC, viabiliza a formação do discente em serviço e permite sua inserção em diferentes cenários do Sistema, em nível de complexidade crescente
1.23 Atividades práticas de ensino para áreas da saúde	As atividades práticas de ensino <b>previstas</b> apresentam conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, com regulamentação para a orientação, supervisão e responsabilidade docente.	1.23 Atividades práticas de ensino para áreas da saúde	As atividades práticas de ensino <b>apresentam</b> conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, com regulamentação para a orientação, supervisão e responsabilidade docente.
1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas	As atividades práticas de ensino <b>estão previstas</b> em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC.	1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas	As atividades práticas de ensino <b>estão em conformidade</b> com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC.
<b>Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial</b>			
<b>Autorização</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>	<b>Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>
2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuarão em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e <b>atuará</b> no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.	2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e <b>atua</b> no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.
2.2 Equipe multidisciplinar	A equipe multidisciplinar, <b>prevista</b> em consonância com o PPC, será constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento será responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância.	2.2 Equipe multidisciplinar	A equipe multidisciplinar, <b>estabelecida</b> em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância.
Este insumo não está presente no instrumento de avaliação destinado a autorização de cursos de graduação.		2.3 Atuação do coordenador	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC e atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos

			colegiados superiores
2.3 Regime de trabalho do coordenador de curso	O regime de trabalho <b>previsto</b> do coordenador é de tempo parcial ou integral e <b>possibilita</b> o atendimento da demanda, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.	2.4 Regime de trabalho do coordenador de curso	O regime de trabalho do coordenador <b>é</b> de tempo parcial ou integral e <b>permite</b> o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.
2.4 Corpo docente: titulação	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a titulação do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para analisar os</b> conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, e fomentar o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta	2.5 Corpo docente: titulação	O corpo docente <b>analisa</b> os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, e fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta
2.5 Regime de trabalho do corpo docente do curso	O regime de trabalho do corpo docente <b>previsto possibilita</b> o atendimento integral da demanda, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem.	2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	O regime de trabalho do corpo docente <b>permite</b> o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem
2.6 Experiência profissional do docente	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a experiência profissional do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para</b> apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional e manter-se atualizado com relação à interação conteúdo e prática.	2.7 Experiência profissional do docente	O corpo docente <b>possui</b> experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional e atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática.

2.7 Experiência no exercício da docência na educação básica	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a</b> experiência no exercício da docência na educação básica do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.	2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica	O corpo docente <b>possui</b> experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.
2.8 Experiência no exercício da docência superior	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a experiência no exercício da docência superior do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade</b> para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.	2.9 Experiência no exercício da docência superior	O corpo docente <b>possui</b> experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.
2.9 Experiência no exercício da docência na educação a distância	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a experiência no exercício da</b> docência na educação a distância do corpo docente <b>previsto</b> e seu desempenho, de modo a caracterizar sua capacidade para identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.	2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância <b>permite</b> identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.
2.10 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a</b> experiência no exercício da tutoria na educação a distância do corpo tutorial <b>previsto</b> e seu desempenho, de modo a caracterizar sua capacidade para fornecer suporte às atividades dos docentes e realizar	2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância	A experiência do corpo tutorial <b>permite</b> fornecer suporte às atividades dos docentes e realizar mediação pedagógica junto aos discentes.

	mediação pedagógica junto aos discentes.		
2.11 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	<b>O planejamento de atuação</b> do colegiado <b>prevê sua institucionalização</b> , com representatividade dos segmentos, reuniões com periodicidade determinada e registro de suas decisões e existência de fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.	2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	O colegiado <b>atua, está institucionalizado, possui</b> representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.
2.12 Titulação e formação do corpo de tutores do curso	Todos os tutores <b>previstos</b> são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis.	2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso	Todos os tutores <b>são</b> graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis
2.13 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	<b>Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a</b> experiência do corpo de tutores <b>previsto</b> em educação a distância e seu desempenho, de modo a caracterizar sua capacidade para identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma e apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares.	2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	O corpo de tutores <b>possui</b> experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma e apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares
2.14 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância	<b>Há planejamento de interação</b> , em conformidade com o PPC, <b>que possibilita</b> condições de mediação e articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.	2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância	<b>Há interação</b> , explicitada no PPC, <b>que garante</b> a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.
2.15 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.	2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.

<b>Dimensão 3 - Infraestrutura</b>			
<b>Autorização</b>	<b>CrITÉrios de Análise para o Conceito 3.</b>	<b>Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento</b>	<b>CrITÉrios de Análise para o Conceito 3.</b>
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais e possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados.	3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais e possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico administrativas, possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.	3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico administrativas, possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.
3.3 Sala coletiva de professores	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, apresenta acessibilidade e possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes.	3.3 Sala coletiva de professores	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, apresenta acessibilidade e possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes.
3.4 Salas de aula	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.	3.4 Salas de aula	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.
3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico.	3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico.



<p>3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)</p>	<p>O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.</p>	<p>3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)</p>	<p>O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.</p>
--	---	--	---

3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.	3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.
3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.	3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais	3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem

	e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.		desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.
3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde	Há laboratórios específicos e multidisciplinares, em conformidade com as DCN, que permitem a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida e atendem ao PPC.	3.10 Laboratórios de ensino para a área de saúde	Há laboratórios específicos e multidisciplinares, em conformidade com as DCN, que permitem a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida e atendem ao PPC.
3.11 Laboratórios de habilidades	Há laboratórios de habilidades da atividade médica ou de saúde, em conformidade com o PPC, que permitem a capacitação dos discentes nas diversas competências desenvolvidas nas diferentes fases do curso.	3.11 Laboratórios de habilidades	Há laboratórios de habilidades da atividade médica ou de saúde, em conformidade com o PPC, que permitem a capacitação dos discentes nas diversas competências desenvolvidas nas diferentes fases do curso
3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados	A IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantida(s) legalmente por período determinado, que apresenta(m) condições para a formação do estudante da área de saúde.	3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados	A IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantida(s) legalmente por período determinado, que apresenta(m) condições para a formação do estudante da área de saúde.
3.13 Biotérios	O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes.	3.13 Biotérios	O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes.
3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)	O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento.	3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)	O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento.
3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais	O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais.	3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais	O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais.

Este insumo não está presente no instrumento de avaliação destinado a autorização de cursos de graduação.		3.16 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) está homologado pela CONEP e pertence a instituição parceira.
Este insumo não está presente no instrumento de avaliação destinado a autorização de cursos de graduação.		3.17 Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA)	O Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) está homologado pela CONEP e pertence a instituição parceira
3.16 Ambientes profissionais vinculados ao curso	Os ambientes profissionais estão articulados com a sede ou com os polos onde há oferta do curso e atendem aos objetivos constantes no PPC, considerando a função de espaços complementares para práticas laboratoriais e/ou profissionais.	3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso	Os ambientes profissionais estão articulados com a sede ou com os polos onde há oferta do curso e atendem aos objetivos constantes no PPC, considerando a função de espaços complementares para práticas laboratoriais e/ou profissionais.

Fonte: Instrumentos de Avaliação – 2017.

**Apêndice X: Análise entre os instrumentos 2012 a 2017, considerando os critérios de análise para obtenção de conceito três.**

<b>Dimensão 1 - Organização Didático Pedagógica</b>		
<b>INSUMOS</b>	<b>INSTRUMENTO VIGENTE A PARTIR DE 2017.</b>	<b>INSTRUMENTOS VIGENTES ENTRE 2012 E 2017.</b>
	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>
1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso.	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira suficiente, no âmbito do curso.
1.2 Objetivos do curso	Os objetivos do curso, constantes no PPC, estão implementados, considerando o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional.	Quando os objetivos do curso apresentam suficiente coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
1.3 Perfil profissional do egresso	O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver) e expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente.	Quando o perfil profissional expressa, de maneira suficiente, as competências do egresso.
1.4 Estrutura curricular	A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio) e evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS e mecanismos de familiarização com a modalidade a distância (quando for o caso).	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira suficiente, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
1.5 Conteúdos curriculares	Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira suficiente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

1.6 Metodologia	A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente	Quando as atividades pedagógicas apresentam suficiente coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.
1.7 Estágio curricular supervisionado	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e contempla carga horária adequada, orientação cuja relação orientador/aluno seja compatível com as atividades, coordenação e supervisão e existência de convênios.	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
1.8 Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica	O estágio curricular supervisionado está institucionalizado e promove a vivência da realidade escolar de forma integral, a participação em conselhos de classe/ reuniões de professores e a relação com a rede de escolas da Educação Básica, havendo acompanhamento pelo docente da IES (orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo.	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado e promove, de maneira suficiente, relação com a rede de escolas da Educação Básica, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acompanhamento pelo docente da IES (Orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, com vivência da realidade escolar de forma integral, incluindo participação em conselhos de classe/reunião de professores.
1.9 Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática	O estágio curricular supervisionado promove a relação teoria e prática e contempla a articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica, o embasamento teórico das atividades planejadas no campo da prática, a participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica e a reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira suficiente, a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada.
1.10 Atividades complementares	As atividades complementares estão institucionalizadas e consideram a carga horária, a diversidade de atividades e de formas de aproveitamento.	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/ institucionalizadas, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
1.11 Trabalhos de	O Trabalho de Conclusão de Curso está institucionalizado e	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado

Conclusão de Curso (TCC)	considera carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.	está regulamentado/institucionalizado, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
1.12 Apoio ao discente	O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico.	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira suficiente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
1.13 Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa	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	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira suficiente.
1.14 Atividades de tutoria	As atividades de tutoria atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular, compreendendo a mediação pedagógica junto aos discentes, inclusive em momentos presenciais, o domínio do conteúdo, de recursos e dos materiais didáticos e o acompanhamento dos discentes no processo formativo.	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira suficiente, às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
1.15 Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria	Os conhecimentos, habilidades e atitudes da equipe de tutoria são adequados para a realização de suas atividades e suas ações estão alinhadas ao PPC, às demandas comunicacionais e às tecnologias adotadas no curso.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
1.16 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem	As tecnologias de informação e comunicação adotadas no processo de ensino-aprendizagem permitem a execução do projeto pedagógico do curso, garantem a acessibilidade digital e comunicacional e promovem a interatividade entre docentes, discentes e tutores (estes últimos, quando for o caso).	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira suficiente, a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.
1.17 Ambiente Virtual de Aprendizagem	O Ambiente Virtual de Aprendizagem, constante no PPC, apresenta materiais, recursos e tecnologias apropriadas, que permitem desenvolver a cooperação entre tutores, discentes e docentes, a	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.

(AVA)	reflexão sobre o conteúdo das disciplinas e a acessibilidade metodológica, instrumental e comunicacional.	
1.18 Material didático	O material didático descrito no PPC, disponibilizado aos discentes, elaborado ou validado pela equipe multidisciplinar (no caso de EAD) ou equivalente (no caso presencial), permite desenvolver a formação definida no projeto pedagógico, considerando sua abrangência, aprofundamento e coerência teórica, sua acessibilidade metodológica e instrumental e a adequação da bibliografia às exigências da formação.	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira suficiente, a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica
1.19 Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, atendem à concepção do curso definida no PPC, permitindo o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e resultam em informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira suficiente, à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
1.20 Número de vagas	O número de vagas para o curso está fundamentado em estudos quantitativos e qualitativos, que comprovam sua adequação à dimensão do corpo docente (e tutorial, na modalidade a distância) e às condições de infraestrutura física e tecnológica para o ensino e a pesquisa (esta última, quando for o caso).	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira suficiente, à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
1.21 Integração com as redes públicas de ensino	Os convênios e ações promovem integração com a rede pública de ensino e permitem o desenvolvimento, a testagem, a execução e a avaliação de estratégias didático-pedagógicas, inclusive com o uso de tecnologias educacionais, sendo as experiências documentadas, abrangentes e consolidadas.	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação suficientes.
1.22 Integração do curso com o sistema local e regional de saúde (SUS)	A integração do curso com o sistema de saúde local e regional (SUS) está formalizada por meio de convênio, conforme as DCN e/ou o PPC, viabiliza a formação do discente em serviço e permite sua inserção em diferentes cenários do Sistema, em nível de complexidade crescente	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS prevista/implantada (se implantada, deve estar formalizada) por meio de convênio é suficiente, sendo a relação alunos/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 8, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.



1.23 Atividades práticas de ensino para áreas da saúde	As atividades práticas de ensino apresentam conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, com regulamentação para a orientação, supervisão e responsabilidade docente.	Quando estão previstas/implantadas, de maneira suficiente, atividades práticas de ensino priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia, obstetrícia e saúde mental, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
1.24 Atividades práticas de ensino para licenciaturas	As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC.	Quando estão previstas/implantadas, de maneira suficiente, atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura.
<b>Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial</b>		
<b>INSUMOS</b>	<b>INSTRUMENTO VIGENTE A PARTIR DE 2017.</b>	<b>INSTRUMENTOS VIGENTES ENTRE 2012 E 2017.</b>
	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>	<b>Critérios de Análise para o Conceito 3.</b>
2.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE	O NDE possui, no mínimo, 5 docentes do curso; seus membros atuam em regime de tempo integral ou parcial (mínimo de 20% em tempo integral); pelo menos 60% de seus membros possuem titulação stricto sensu; e <b>atua</b> no acompanhamento, na consolidação e na atualização do PPC.	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
2.2 Equipe multidisciplinar	A equipe multidisciplinar, <b>estabelecida</b> em consonância com o PPC, é constituída por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e é responsável pela concepção, produção e disseminação de tecnologias, metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
2.3 Atuação do coordenador	A atuação do coordenador está de acordo com o PPC e atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
2.4 Regime de trabalho do coordenador de	O regime de trabalho do coordenador é de tempo parcial ou integral e <b>permite</b> o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes,	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e

curso	discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores.	as horas semanais dedicadas à coordenação é maior que 15 e menor ou igual a 20.
2.5 Corpo docente: titulação	O corpo docente <b>analisa</b> os conteúdos dos componentes curriculares, abordando a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, e fomenta o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 30% e menor que 50%.
2.6 Regime de trabalho do corpo docente do curso	O regime de trabalho do corpo docente <b>permite</b> o atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é maior ou igual a 33% e menor que 60%.
2.7 Experiência profissional do docente	O corpo docente <b>possui</b> experiência profissional no mundo do trabalho, que permite apresentar exemplos contextualizados com relação a problemas práticos, de aplicação da teoria ministrada em diferentes unidades curriculares em relação ao fazer profissional e atualizar-se com relação à interação conteúdo e prática.	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, 2 anos para bacharelados/licenciaturas ou 3 anos para cursos superiores de tecnologia.
2.8 Experiência no exercício da docência na educação básica	O corpo docente <b>possui</b> experiência na docência da educação básica para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades.	Quando um contingente maior ou igual a 30% e menor que 40% do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica.
2.9 Experiência no exercício da docência superior	O corpo docente <b>possui</b> experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.	Quando um contingente maior ou igual a 40% e menor que 60% do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, 3 anos para bacharelados/licenciaturas ou 2 anos para cursos superiores de tecnologia.

2.10 Experiência no exercício da docência na educação a distância	A experiência do corpo docente no exercício da docência na educação a distância <b>permite</b> identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
2.11 Experiência no exercício da tutoria na educação a distância	A experiência do corpo tutorial <b>permite</b> fornecer suporte às atividades dos docentes e realizar mediação pedagógica junto aos discentes.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
2.12 Atuação do colegiado de curso ou equivalente	O colegiado <b>atua, está institucionalizado, possui</b> representatividade dos segmentos, reúne-se com periodicidade determinada, sendo suas reuniões e as decisões associadas devidamente registradas, havendo um fluxo determinado para o encaminhamento das decisões.	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/ institucionalizado, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
2.13 Titulação e formação do corpo de tutores do curso	Todos os tutores <b>são</b> graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis	Quando todos os tutores previstos/efetivos são graduados na área.
2.14 Experiência do corpo de tutores em educação a distância	O corpo de tutores <b>possui</b> experiência em educação a distância que permite identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma e apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de 3 anos em cursos a distância é maior ou igual a 50% e menor que 60%.
2.15 Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância	<b>Há interação</b> , explicitada no PPC, <b>que garante</b> a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.

2.16 Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Pelo menos 50% dos docentes possuem, no mínimo, 4 produções nos últimos 3 anos.	Quando pelo menos 50% dos docentes têm de 4 a 6 produções nos últimos 3 anos
<b>Dimensão 3 - Infraestrutura</b>		
INSUMOS	INSTRUMENTO VIGENTE A PARTIR DE 2017.	INSTRUMENTOS VIGENTES ENTRE 2012 E 2017.
	Critérios de Análise para o Conceito 3.	Critérios de Análise para o Conceito 3.
3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	Os espaços de trabalho para docentes em Tempo Integral viabilizam ações acadêmicas, como planejamento didático-pedagógico, atendem às necessidades institucionais e possuem recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
3.2 Espaço de trabalho para o coordenador	O espaço de trabalho para o coordenador viabiliza as ações acadêmico administrativas, possui equipamentos adequados e atende às necessidades institucionais.	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
3.3 Sala coletiva de professores	A sala coletiva de professores viabiliza o trabalho docente, apresenta acessibilidade e possui recursos de tecnologias da informação e comunicação apropriados para o quantitativo de docentes.	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
3.4 Salas de aula	As salas de aula atendem às necessidades institucionais e do curso, apresentando manutenção periódica, conforto e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas.	Quando as salas de aula implantadas para o curso são suficientes considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

<p>3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática</p>	<p>O laboratório de informática, ou outro meio de acesso a equipamentos de informática pelos discentes, atende às necessidades institucionais e do curso em relação à disponibilidade de equipamentos, ao conforto, à estabilidade e velocidade de acesso à internet, à rede sem fio e à adequação do espaço físico.</p>	<p>Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira suficiente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, wi-fi, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.</p>
<p>3.6 Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)</p>	<p>O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia básica é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia básica da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.</p>	<p>Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.</p>

3.7 Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)	O acervo físico está tombado e informatizado, o virtual possui contrato que garante o acesso ininterrupto pelos usuários e ambos estão registrados em nome da IES. O acervo da bibliografia complementar é adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e está atualizado, considerando a natureza das UC. Da mesma forma, está referendado por relatório de adequação, assinado pelo NDE, comprovando a compatibilidade, em cada bibliografia complementar da UC, entre o número de vagas autorizadas (do próprio curso e de outros que utilizem os títulos) e a quantidade de exemplares por título (ou assinatura de acesso) disponível no acervo. Nos casos dos títulos virtuais, há garantia de acesso físico na IES, com instalações e recursos tecnológicos que atendem à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como de ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, três títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
3.8 Laboratórios didáticos de formação básica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	Os laboratórios didáticos atendem às necessidades do curso, de acordo com o PPC e com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, apresentam conforto, manutenção periódica, serviços de apoio técnico e disponibilidade de recursos de tecnologias da informação e comunicação adequados às atividades a serem desenvolvidas, e possuem quantidade de insumos, materiais e equipamentos condizentes com os espaços físicos e o número de vagas.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
3.10 Laboratórios de	Há laboratórios específicos e multidisciplinares, em conformidade	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e

ensino para a área de saúde	com as DCN, que permitem a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida e atendem ao PPC.	multidisciplinares previstos/implantados suficientes para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.
3.11 Laboratórios de habilidades	Há laboratórios de habilidades da atividade médica ou de saúde, em conformidade com o PPC, que permitem a capacitação dos discentes nas diversas competências desenvolvidas nas diferentes fases do curso	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade suficientes para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.
3.12 Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados	A IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantida(s) legalmente por período determinado, que apresenta(m) condições para a formação do estudante da área de saúde.	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições suficientes de formação do estudante da área de saúde, caso contemplado no PPC.
3.13 Biotérios	O biotério atende às necessidades práticas do ensino, possuindo insumos necessários à demanda docente e discente e apresentando protocolos de experimentos de acordo com as normas internacionais vigentes.	Quando o biotério atende, de maneira suficiente, às necessidades práticas do ensino.
3.14 Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)	O processo de controle de produção ou distribuição de material didático está formalizado, atende à demanda e possui plano de contingência para a garantia de continuidade de funcionamento.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.
3.15 Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais	O Núcleo de Práticas Jurídicas possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais e oferta visitas orientadas, atendendo às demandas do curso e buscando a interdisciplinaridade das matérias legais.	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira suficiente, às demandas do curso.
3.16 Comitê de Ética	O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) está homologado pela CONEP	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando

em Pesquisa (CEP)	e pertence a instituição parceira.	de maneira suficiente e em processo de homologação pela CONEP.
3.17 Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA)	O Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) está homologado pela CONEP e pertence a instituição parceira	Quando existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando de maneira suficiente e em processo de homologação pela CONEP.
3.18 Ambientes profissionais vinculados ao curso	Os ambientes profissionais estão articulados com a sede ou com os polos onde há oferta do curso e atendem aos objetivos constantes no PPC, considerando a função de espaços complementares para práticas laboratoriais e/ou profissionais.	Anteriormente este insumo não constava no instrumento.

Fonte: Instrumentos de Avaliação – 2012 a 2017.



**Apêndice XI: Agenda de Trabalho – Avaliação Online.**

**AGENDA DE TRABALHO - AVALIAÇÃO ONLINE DE CURSO DE GRADUAÇÃO.**

<b>Avaliação nº</b>		<b>Nº do Processo</b>	
<b>Período da Visita</b>			
<b>Ato Regulatório</b>			
<b>Curso</b>			
<b>IES</b>			
<b>Endereço</b>			
<b>Dados do Coordenador do Curso (nome, telefone, e-mail).</b>			
<b>Dados do Procurador Institucional (nome, telefone, e-mail).</b>			

Fonte: Elaborado pela Autora.

<b>COMISSÃO DE AVALIAÇÃO</b>		
<b>Professor(a)</b>	<b>Telefones</b>	<b>E-Mail</b>

Fonte: Elaborado pela Autora.

<b>EQUIPE RESPONSÁVEL PELO CURSO</b>		
<b>Profissional</b>	<b>Telefones</b>	<b>E-Mail</b>
<b>Coordenador do Curso</b>		
<b>Assessor Pedagógico</b>		
<b>Responsável pela Biblioteca</b>		
<b>Responsável pelos Laboratórios</b>		
<b>Responsável pelo Departamento Acadêmico</b>		
<b>Coordenador da CPA.</b>		

<b>Responsável pela Ouvidoria.</b>		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela Autora.

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

<b>DATA:</b>	
08:00	Início dos trabalhos: Contato dos avaliadores com o coordenador do curso por telefone.
08:00/12:00	Conferência, leitura e análise dos documentos e informações postadas no sistema de avaliação.
12:00/14:00	Intervalo para almoço
14:00/18:00	Conferência, leitura e análise dos documentos e informações postadas no sistema de avaliação.
<b>DATA:</b>	
8:00/8:30	Reunião por vídeo conferência com o Coordenador do Curso e realização de tour online pelas dependências da IES que são utilizadas pelo curso– usando o hangout.
8:30/9:00	Reunião por vídeo conferência com os Docentes.
9:00/9:30	Reunião por vídeo conferência com os Discentes (se for o caso).
9:30/10:00	Reunião por vídeo conferência com o responsável pela Biblioteca (se for o caso).
10:00/10:30	Reunião por vídeo conferência com o responsável pelos Laboratórios (se for o caso).
10:30/11:00	Reunião por vídeo conferência com o responsável pela CPA.
11:00/11:30	Reunião por vídeo conferência com o responsável pela Ouvidoria (se for o caso).
11:30/12:00	Reunião por vídeo conferência com o responsável pelo Departamento Acadêmico (se for o caso).
12:00/14:00	Intervalo para almoço
14:00/18:00	Preenchimento do formulário eletrônico.
<b>DATA:</b>	
8:00/12:00	Preenchimento do formulário eletrônico.
12:00/14:00	Intervalo para almoço

14:00/17:30	Preenchimento do formulário eletrônico.
17:30/18:00	Vídeo conferência com os responsáveis pelo curso e o Procurador Institucional para encerramento da Avaliação.

Fonte: Elaborado pela Autora.

OBS: Todos os documentos e evidências referente ao curso em avaliação deverão estar disponibilizados no ambiente de avaliação. Em qualquer tempo, dentro dos horários estabelecidos neste cronograma de atividades, a comissão de avaliação poderá entrar em contato com os responsáveis pelo curso e/ou com o Procurador Institucional.



Sistema Único de Saúde (SUS) com diferentes cursos e diferentes instituições:
<b>A.2 MATRIZ CURRICULAR</b>
A matriz curricular do curso deverá ser informada via PLANILHA MATRIZ CURRICULAR, conforme o modelo disponível no ambiente classroom. Para cada componente curricular deve-se informar: o componente (disciplina), o período, a carga horária, a descrição (ementa), bibliografia básica e complementar, via PLANILHA BIBLIOGRAFIAS, conforme planilha disponível no ambiente classroom.
Turnos da oferta: (Matutino, noturno, vespertino)
Periodicidade: (Semestral, mensal, anual)
Tempo mínimo e máximo para integralização:
Vagas totais anuais:
Carga horária do curso (em horas-aula):

<b>A.3 COORDENADOR DO CURSO:</b>
CPF:
Nome completo:
Titulação máxima:
Vínculo empregatício:
Regime de Trabalho:

<b>A.4 ENDEREÇO DA OFERTA DO CURSO:</b>
Campus:
Endereço: CEP:
Bairro:
Cidade:

UF:
-----

<b>A.5 CORPO DOCENTE:</b>
---------------------------

Para cada docente do curso deve-se informar (via PLANILHA ATRIBUTOS DOCENTE e PLANILHA DISCIPLINAS POR PROFESSOR): o nome, disciplinas que ministra(rá) no curso, titulação máxima, regime de trabalho e produções científicas, culturais, artísticas ou tecnológicas efetivadas nos últimos três anos (quantidades), conforme planilhas disponíveis no ambiente classroom.
---

<b>A.6 CORPO DISCENTE:</b>
----------------------------

Informações relacionadas ao QUANTITATIVO do corpo discente vinculado ao curso, exceto para avaliações simuladas relacionadas a autorização de curso. As informações aqui apresentadas devem considerar o ano vigente.
---

Quantitativo de Discentes ingressantes:
---

Quantitativo de Discentes matriculados:
---

Quantitativo de Discentes concluintes:
--

Quantitativo de Discentes matriculados em estágio supervisionado:
---

Quantitativo de Discentes matriculados em trabalho de conclusão:
--

Quantitativo de Discentes participantes de projetos de pesquisa:
--

Quantitativo de Discentes participantes de projetos de extensão:
--

Quantitativo de Discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (Fundo de Financiamento Estudantil (FIES):
---

Quantitativo de Discentes participantes de Programa Universidade para Todos (PROUNI):
---

Quantitativo de Discentes participantes de Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA):
---

Quantitativo de Discentes participantes do Ciências sem Fronteiras:
---

Quantitativo de Discentes participantes de Programa de Educação Tutorial (PET):
---

Quantitativo de Discentes participantes de Pró-Saúde:
---

Quantitativo de Discentes participantes de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID):
Quantitativo de Discentes participantes de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC):
Quantitativo de Discentes participantes de Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX):
Quantitativo de Discentes participantes de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT):
Quantitativo de Bolsas PIBIC:
Quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica (IC):
Quantitativo de Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq):
Quantitativo de Bolsas - Programa de Extensão Universitária (ProExt):
Quantitativo de Bolsas de Monitoria:

## B. INFORMAÇÕES DO PPC.

ATENÇÃO: Cada um dos textos aqui protocolados não podem ultrapassar 4000 (4 mil) caracteres.

### B.1 Perfil do Curso - Justificativa da oferta do curso.

Informações:

### B.2 Atividades do Curso - Atividades Complementares.

Informe as normas para a realização de Atividades complementares. As atividades complementares devem constar da matriz curricular e a carga horária destinada à realização destas, conta para a integralização da carga horária total do curso.

Informações:

### B.3 Perfil do Egresso.

Informações:

B.4 Forma de acesso ao curso - processo seletivo.

Informações:

B.5 Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Descrever o sistema de avaliação indicando as avaliações presencias e a distância, pesos das avaliações, periodicidade das atividades, desempenho mínimo, etc.

Informações:

B.6 Sistema de Avaliação do Projeto do Curso.

Descrever o sistema de avaliação indicando as avaliações presencias e a distância, pesos das avaliações, periodicidade das atividades, desempenho mínimo, etc.

Informações:

B.7 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Informe as normas de elaboração e defesa do TCC. Este deve constar da matriz curricular e a carga horária destinada a sua realização contará para a integralização da carga horária total do curso.

Informações:

B.8 Estágio Curricular.

Informe as normas e/ou regulamento para a realização dos estágios e requisitos para que a carga horária despendida na realização do estágio integre a carga horária total do curso. O estágio curricular deve constar da matriz curricular e a carga horária destinada à sua realização conta para a integralização da carga horária total do curso.

Informações:

#### **ATENÇÃO:**

- (1) Se esta avaliação tiver como objetivo simular o processo de reconhecimento de curso, favor anexar a portaria de autorização e o relatório de avaliação in loco realizada pelo Inep (se for o caso) do curso avaliado, através do ambiente Classroom.
- (2) Caso esta avaliação tenha como objetivo simular o processo de renovação de reconhecimento do curso, favor anexar a portaria de reconhecimento e o relatório de avaliação in loco realizada pelo Inep (se for o caso), do curso avaliado, através do ambiente Classroom.



### Apêndice XIII: Formulário II – Avaliação Simulada.

**Fontes de Consulta:** Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Demais documentos, Relatórios dos últimos três Censos da Educação Superior, fotos, arquivos de vídeos ou de áudio disponibilizados no ambiente de avaliação.

<b>DIMENSÃO 1 – ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA</b>
1.1. Contexto educacional.
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.
1.3. Objetivos do curso.
1.4. Perfil profissional do egresso.
1.5. Estrutura curricular. (Considerar como critério de análise a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC).
1.6. Conteúdos curriculares.
1.7. Metodologia.
1.8. Estágio curricular supervisionado. Obrigatório para os cursos que contemplam estágio no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado.
1.9. Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais.
1.10. Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.
1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática. Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos.
1.12. Atividades complementares. Obrigatório para os cursos que contemplam atividades complementares no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.
1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC). Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.
1.14. Apoio ao discente.
1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.
1.16. Atividades de tutoria. Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que

ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004. NSA para cursos presenciais.
1.17. Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino aprendizagem.
1.18. Material didático institucional. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC. (Para fins de autorização, considerar o material didático institucional disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
1.19. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC.
1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
1.21. Número de vagas (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar (es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar, tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados).
1.22. Integração com as redes públicas de ensino Obrigatório para as Licenciaturas. NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.
1.23. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/ SUS – relação alunos/docente Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS.
1.24. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/usuário Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.
1.25 Atividades práticas de ensino Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.
1.26. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde Obrigatório para os cursos da área da saúde. NSA para Medicina e demais cursos.
1.27. Atividades práticas de ensino para Licenciaturas Obrigatório para Licenciaturas. NSA para demais cursos.

Fonte: Instrumento de Avaliação disponibilizado em 2015.

**Fontes de Consulta:** Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional, Políticas de Formação Docente, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.

Demais documentos, Relatórios dos últimos três Censos da Educação Superior, fotos, arquivos de vídeos ou de áudio disponibilizados no ambiente de avaliação.

<b>DIMENSÃO 2 – CORPO DOCENTE E TUTORIAL</b>
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE. NSA para cursos sequenciais.
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)
2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a) (Para casos de CST, as experiências de gestão acadêmica dos coordenadores de curso em nível técnico - Ensino Básico - também podem ser consideradas, englobando todos os setores envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, em qualquer nível)
2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso Obrigatório para cursos presenciais. NSA para cursos a distância.
2.5. Carga horária de coordenação de curso Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.
2.6. Titulação do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)
2.9. Experiência profissional do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para egressos de cursos de licenciatura. (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)
2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica (Para fins de autorização, considerar

os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CST, ou dois primeiros anos, se licenciaturas). Obrigatório para cursos de licenciatura e para CST da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. NSA para os demais cursos
2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)
2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes - 40h em dedicação à EAD - e o número de vagas). NSA para cursos presenciais.
2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.
2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.
2.17. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059 /2004. NSA para cursos presenciais.
2.18. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica. Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica. Exclusivo para o curso de Odontologia. NSA para os demais cursos.
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.

Fonte: Instrumento de Avaliação disponibilizado em 2015.

**Fontes de Consulta:** Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber. Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Demais documentos, Relatórios dos últimos três Censos da Educação Superior, fotos, arquivos de vídeos ou de áudio disponibilizados no ambiente de avaliação.

<b>DIMENSÃO 3 – INFRAESTUTURA FÍSICA</b>
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos
3.3. Sala de professores. (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas) NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.
3.4. Salas de aula. (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
3.6. Bibliografia básica. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5: Conceito 3 – de 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais. Procedimentos para cálculo: Identificar as unidades curriculares (disciplinas) do curso, identificar os títulos (livros) da bibliografia básica em cada unidade, localizar o quantitativo (nº de exemplares) de cada título relacionado, dividir o nº de vagas pelo somatório de exemplares em cada disciplina, calcular a média dos resultados das divisões anteriores. Caso algum título da bibliografia básica atenda a outro(s) curso(s), é necessário dividir o total de vagas do(s) outro(s) curso(s) pelo total de exemplares do título e recalcular a média considerando esses valores.
3.7. Bibliografia complementar. (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas).
3.8. Periódicos especializados. (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para fins

de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12.
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados. (Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas). Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos. Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca. Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino. Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária. Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola. Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.
3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação. Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.
3.15. Unidades hospitalares e complexo assistencial, conveniados. Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos. (Para o curso de Medicina, verificar o cumprimento da Portaria MEC/MS 2.400/07) <sup>32</sup> .
3.16. Sistema de referência e contrarreferência. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.

<sup>32</sup> Entre outros, estabelece os requisitos para certificação de unidades hospitalares como hospitais de ensino.

3.17. Biotérios. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.
3.18. Laboratórios de ensino para a área da saúde. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.
3.19. Laboratórios de habilidades. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.
3.20. Protocolos de experimentos. Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.
3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.
3.22. Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA). Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a utilização de animais em suas pesquisas.

Fonte: Instrumento de Avaliação disponibilizado em 2015.