

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: *GESTÃO E RESULTADOS*

Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)



Graciele Glap
Lucimara Glap
(Organizadoras)

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
GESTÃO E RESULTADOS**

Atena Editora
2017

2017 by Graciele Glap & Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto (UFPEL)

Prof^a Dr^a Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua (UNIR)

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho (UnB)

Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez (UDISTRITAL/Bogotá-Colombia)

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior (UEPG)

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (UNIOESTE)

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza (UEPA)

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior (UFAL)

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes (Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatric)

Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves (UFT)

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa (FACCAMP)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P769

Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados /
Organizadoras Graciele Glap, Lucimara Glap. – Curitiba (PR):
Atena Editora, 2017.
456 p. : 1.199 kbytes

Formato: PDF

ISBN 978-85-93243-29-5

DOI 10.22533/at.ed.2952006

Inclui bibliografia

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Escolas – Organização e
administração. 3. Qualidade da educação. I. Glap, Graciele. II. Glap,
Lucimara. III. Título.

CDD-379.81

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2017

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Atena Editora

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

Apresentação

Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática.

Paulo Freire

Apresentamos o livro “Políticas Públicas na Educação Brasileira: gestão e resultados”, o qual discute problemáticas referentes aos temas título do livro em questão e intrinsecamente relacionados: Gestão e Resultados, este último englobando a avaliação e a qualidade da educação.

Seguindo a conjectura proposta, faz-se necessário dialogar inicialmente com o tema que assume uma pluralidade intensa de significados, que perpassa diferentes espaços e instâncias, agindo ora como elemento propulsor ora como elemento regulador, carregado de intencionalidades que variam de acordo com as perspectivas adotadas, este tema é a avaliação.

Dialogar com a problemática da avaliação educacional não é uma tarefa assim tão simples. As concepções de avaliação e de instrumentos avaliativos concebidos na contemporaneidade foram construídas no decorrer dos anos, sob diferentes enfoques e perspectivas.

Percebe-se que nos últimos anos as pesquisas referentes à avaliação e seus objetos vem se intensificando, pois, a avaliação não mais encontra-se somente centrada no aluno, mas sim nos diferentes âmbitos educacionais, possibilitando um necessário diálogo com diferentes contextos, independentemente se estes encontram-se relacionados a um nível microsociológico ou mesossociológico da avaliação.

Os artigos que constituem o eixo “Resultados”, demonstram a pluralidade assumida pela mesma. Afinal, falar em resultado remete a reflexão sobre a qualidade da educação, sobre os espaços e níveis educacionais, sobre as avaliações em larga escala, sobre a política e seus programas e projetos educacionais.

As discussões sobre a gestão, historicamente, se iniciam na década de 1980, com a democratização do ensino e a reorganização da escola, sendo consagrada pela Constituição Federal de 1988 ao estabelecer os princípios da Gestão Democrática (Art. 206), assim como também é apontada na LDBEN nos Arts 14 e 15, sinalizando que nas instituições de ensino deve haver integração, cooperação e participação e as propostas precisam ser construídas e reconstruídas democraticamente.

Também a Gestão Democrática é inserida no PNE (2014-2024) na meta 19, o qual prevê que num período de dois anos, esta se efetive com notoriedade no espaço escolar, incluindo os demais desdobramentos que dela façam parte.

A partir dos marcos legais expostos se entende, a relevância da discussão e da produção acadêmica sobre o tema, haja visto que não podemos discutir questões

ligadas a gestão democrática sem estabelecer o elo entre a forma como os gestores interferem diretamente nesse processo.

Embora existam inúmeros artigos sobre a temática, os aqui apresentados, nos trazem a discussão da gestão democrática vista por um novo ângulo e com diferentes perspectivas, pois apresentam como palavras-chave: gestão democrática, escola pública, novas tecnologias, reformas educacionais, desafios da gestão escolar, organização do trabalho docente, política educacional, conselho escolar, gestão educacional, gestão pedagógica, gestão do ensino superior, políticas de formação, sistema municipal de educação e educação infantil. Percebe-se então, a diversidade de questões que podem ser abordadas sob o enfoque da Gestão Democrática.

Assim, desejamos a todos uma excelente leitura e que se sintam instigados a aprofundar o debate e a produção acadêmica acerca do tema.

Graciele Glap

Lucimara Glap

Sumário

Apresentação.....03

Eixo 1 Avaliação e Qualidade

Capítulo I

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Beatriz Gomes Bettencourt e Maria de Lourdes Sá Earp.....09

Capítulo II

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES ACADÊMICOS

Wilma dos Santos Ferreira e Edson Francisco de Andrade.....26

Capítulo III

AUTONOMIA CURRICULAR NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS GLOBAIS LOCAIS

Ângela Cristina Alves Albino.....40

Capítulo IV

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, QUAL FUNDAMENTO APRESENTAR COM FOCO NA CIDADANIA?

Sidelmar Alves da Silva Kunz e Remi Castioni.....52

Capítulo V

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL PARA A GESTÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Edileuza Fernandes da Silva.....67

Capítulo VI

GOVERNANÇA TRANSNACIONAL E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO NACIONAL: RELAÇÕES E IMPACTOS

Antonio Cardoso Oliveira e Maria de Fátima Cossio.....81

Capítulo VII

NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NO CAP UFRJ: um estudo avaliativo com padrões de qualidade

Marcos Vinícios Pimentel de Andrade.....97

Capítulo VIII

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

Hercules Guimarães Honorato.....112

Capítulo IX

PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E CURRÍCULO: QUALIDADE E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Olenêva Sanches Sousa.....125

Capítulo X

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS ESPAÇOS ESCOLARES: UM TEMA PARA A AGENDA DAS POLÍTICAS E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Raquel Dallagnol e Maria Silvia Cristofoli.....139

Capítulo XI

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO: AÇÕES E PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES

Felix Barbosa Carreiro e Mônica Piccione Gomes Rios.....154

Capítulo XII

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (SARESP): EM BUSCA DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Viviani Fernanda Hojas e Iraíde Marques de Freitas Barreiro.....171

Capítulo XIII

USOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO MATO GROSSO DO SUL: O QUE DIZEM OS AUTORES?

Lucas Gabriel dos Santos Sayão.....186

Eixo 2 Gestão Democrática, Gestão e Gestores

Capítulo XIV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR (ESCOLA DE GESTORES) UFF/SEB/MEC

Cecília Neves Lima, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos e Leonardo Dias da Fonseca.....201

Capítulo XV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA VISÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Jose S. Silveira.....215

Capítulo XVI

A GESTÃO ESCOLAR, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS.
Angela Maria Gonçalves de Oliveira e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.....231

Capítulo XVII

AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E OS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA
Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo e Maria José Pires Barros Cardozo.....245

Capítulo XVIII

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE GESTORES
Antonio Nilson Gomes Moreira e Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa.....259

Capítulo XIX

ELEMENTOS TAYLORISTAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA
Jean Douglas Zeferino Rodrigues e Maria Marcia Sigrist Malavasi.....274

Capítulo XX

ENTRE O AUTORITARISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DE SÃO JOÃO DE MERITI
Jorge Nassim Vieira Najjar e Karine Vichiatt Morgan.....288

Capítulo XXI

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: QUAIS POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL?
Mariana Aparecida de Almeida Laurentino e Vanda Moreira Machado Lima.....300

Capítulo XXII

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSELHO ESCOLAR E O DISCURSO DOS SEUS DIFERENTES SEGMENTOS
Maria Cecília Luiz e Anderson de Lima.....314

Capítulo XXIII

O DECRETO 6.094/07 E SEU IMPACTO NA GESTÃO EDUCACIONAL DO NOROESTE FLUMINENSE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE GESTORES PÚBLICOS LOCAIS
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos.....326

Capítulo XXIV

O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO E PARTICIPATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR
Lucimara Glap e Lisiane Witzel Bergamaschi Menon.....341

Capítulo XXV

O PAPEL FORMADOR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA GARANTIA DA GESTÃO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES CONVENIADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISTRITO FEDERAL

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira e Ellen Michelle Barbosa de Moura.....360

Capítulo XXVI

O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: UMA ANÁLISE DA GESTÃO DO CAMPUS DO MARAJÓ – BREVES

Solange Pereira da Silva.....374

Capítulo XXVII

POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS EM SUA DIMENSÃO LOCAL: COMO AS TRADUZEM OS GESTORES MUNICIPAIS E ESCOLARES?

Flávio Caetano da Silva e Celso Luiz Aparecido Conti.....388

Capítulo XXVIII

PRESENTEÍSMO DAS GESTORAS ESCOLARES DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino.....401

Capítulo XXIX

SISTEMAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Efraim Lopes Soares e Maria José Pires Barros Cardozo.....416

Capítulo XXX

TRILHAS E DISCURSOS DA EQUIPE GESTORA SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

Sintia Maria Gomes Ferraz e Sandra Márcia Campos Pereira.....432

Sobre as organizadoras.....446

Sobre os autores.....447

CAPÍTULO I

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

**Maria Beatriz Gomes Bettencourt
Maria de Lourdes Sá Earp**

AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES: SIGNIFICADOS E EFEITOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA REGULATÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Maria Beatriz Gomes Bettencourt

Faculdade CESGRANRIO, Mestrado em Avaliação

Rio de Janeiro - RJ

Maria de Lourdes Sá Earp

Faculdade CESGRANRIO, Mestrado em Avaliação

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo realizado em dez instituições de ensino superior (IES) sobre as avaliações do ensino feitas pelos estudantes (AEE). A metodologia do estudo é qualitativa e a entrevista a estudantes é o principal instrumento utilizado. Procurou-se compreender os significados das avaliações por eles realizadas no contexto da sua IES, prática esta que está inscrita no processo de auto avaliação institucional prescrito pelo Sinaes. Como fatores internos que influenciam as respostas encontramos, entre outros, a falta de confiança na confidencialidade das respostas e a reduzida participação dos estudantes no processo. A nível do contexto nacional, a utilização das AEE na avaliação externa e nos rankings das IES é uma fonte de potencial distorção das respostas aos questionários. Para finalizar, são feitas algumas recomendações no sentido da institucionalização de uma cultura de avaliação formativa nas IES brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação institucional; avaliação pelos estudantes; ensino superior.

1. REGULAÇÃO E AUTONOMIA INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

O contexto social e político dos anos 80 e começo dos 90 é o de crise de legitimidade do Estado. Essa crise e a globalização econômica são fenômenos concomitantes, que vêm modificar profundamente a relação dos cidadãos com os Estados Nação. A maneira tradicional de conceber uma realidade nacional territorializada, com uma dinâmica interna regulada pelo Estado, é abalada pelo surgimento de um espaço global que opera um considerável desenraizamento territorial da ação, quer econômica, quer educativa ou cultural. Ora, por razões históricas, encaramos a cultura e a forma de a transmitir, a educação, como o pilar fundamental da própria identidade nacional.

A globalização significa não somente um alargamento do terreno de jogo, mas também uma mudança das regras (Baricco, 2002), pois o mundo globalizado só pode ser construído rejeitando algumas das até agora respeitadas e criando novas. Por sua vez, toda a criação de regras é uma aprendizagem coletiva e toda e cada uma das culturas normativas resultam de uma aprendizagem (Reynaud, 1989).

O surgimento de uma nova forma de regulação social, não só estatal como transnacional, é, portanto, plenamente explicável neste contexto. Convém aqui relembrar quais são as três formas “clássicas” de regulação social, segundo Le Galès (1998):

- A regulação estatal, que implica domínio, controle e capacidade de sancionar;
- A regulação pelo mercado, crescente desde o advento do capitalismo, que organiza as trocas comerciais através de ajustamentos de preços ou de quantidades;
- A regulação pela cooperação/reciprocidade, em que a troca social se baseia em normas e valores de solidariedade entre os membros de uma comunidade.

Le Galès considera que a estas três formas clássicas de regulação se vem juntar, neste final do sec. XX, uma quarta, resultante do acordo entre os grandes grupos de interesse e o Estado.

Esta mudança atinge as administrações públicas, confrontadas com problemas cada vez mais complexos, impossíveis de resolver seguindo os tradicionais procedimentos burocráticos e que carregam um ônus de ineficiência. A década de 80 marca o tempo das reformas profundas da administração pública, em primeiro lugar, na Grã-Bretanha, com Thatcher e, nos EUA, com Bush. No Brasil, a denominada Nova Gestão Pública (NGP), orientada para o cidadão/cliente, é introduzida pelos governos de Fernando Henrique Cardoso.

Estas reformas da administração pública tiveram como orientação, mais ou menos acentuada, a introdução no setor público de modos de gestão característicos do setor privado, a acentuação de uma lógica de concorrência e, mesmo, de privatização dos serviços públicos. A NGP coloca no primeiro plano a questão da avaliação de desempenho dos serviços públicos, que surge, nesta perspectiva como a instauração de um novo tipo de controle e regulação, *ex-post*, dito pós-burocrático, exercido sobre os resultados e não sobre os processos.

A avaliação dos serviços passa a ser obrigatória, mas com modalidades diferentes, em função dos objetivos e missões dos serviços e, sobretudo, em função da relação custo/benefício alcançada. A avaliação também pode ser realizada, a curto termo, através da qualidade do serviço prestado e da satisfação dos usuários, ou a médio e longo termo, em relação aos efeitos estruturantes e às consequências, positivas ou negativas, a que a prestação do serviço deu origem.

Teoricamente, a NGP defende unidades mais descentralizadas e mais independentes do poder político, com novas responsabilidades, o que implica avaliação e dirigentes imputáveis. A contrapartida das medidas visando maior autonomia das instituições é a introdução de sistemas de prestação de contas mais exigentes, que incluem sempre a avaliação, como passo obrigatório. Um sistema de imputabilidade é diferente da simples responsabilidade face à tutela: obriga os administradores públicos a prestar contas e implica todo um processo faseado que, segundo Herrington et Kasten (2001), consiste em:

- Fixar metas (*standards*);

- Avaliar em que medida foram atingidas (*assessment*);
- Publicar os resultados (*public reporting*);
- Associar-lhes consequências (*incentives*).

Este tipo de administração que é adotado atualmente pelo setor público, levou Neave (1998) a considerar a emergência de um novo tipo de Estado, a que chamou Estado Avaliador.

Nesta visão da administração pública, a avaliação das instituições visa a instauração de um controle pós burocrático, pelos resultados, do desempenho de cada serviço. O processo de Avaliação Institucional (AI) deve, assim, favorecer a mudança institucional e desenvolver o auto controle e a auto regulação, utilizando mecanismos de retroação (Finger, 1997). Esses mecanismos de retroação tornam-se um elemento fundamental do processo de pilotagem interna, permitindo à instituição conhecer as suas disfunções e corrigi-las. Do ponto de vista administrativo, a AI aplica-se a todos os serviços públicos, escolas, universidades, hospitais, repartições, devendo ser adaptada em função das características específicas de cada instituição.

Se é certo que estas orientações são comuns a todas as políticas de reforma da administração pública, elas são muito diferentes umas das outras, mesmos nos países do primeiro mundo. Na Europa continental, os serviços reportam tradicionalmente ao Estado central, que é quem responde pelos interesses da comunidade nacional, tal como o Estado as formula: a universidade ou o hospital têm de cumprir as normas que o Estado estabelece e prestar-lhe contas. Em contraposição, na tradição anglo-americana, a instituição nasce frequentemente como resposta a necessidades locais e regionais e responde, primeiramente perante os representantes locais.

Em termos históricos, a prática da avaliação de cursos e de instituições de ensino superior tem antecedentes bem antigos, mas que vale a pena referir, pois evidenciam os interesses fundamentais envolvidos na AI, na sua vertente de regulação das instituições e de prestação de contas aos financiadores.

As instituições de ensino superior (IES) podem ser fundadas e financiadas quer pelo Estado, quer por interesses sociais diversificados e, primeiramente, é perante essas entidades financiadoras que as instituições de ensino são chamadas a prestar contas. Na Europa continental, as Universidades são tradicionalmente criadas e sustentadas por dinheiros públicos e, não obstante a sua autonomia, se movem num quadro legal definido pelo Estado, estando sujeitas ao controlo por ele exercido.

Muito diferente é a situação nos EUA, onde a iniciativa de criação de IES pertence a indivíduos, consórcios ou comunidades. No princípio do sec. XX, a situação dessas universidades era bastante problemática. Não existindo qualquer regulamentação federal e sendo muito variável o interesse e a intervenção dos diferentes Estados nessas instituições, não havia forma de controlar a qualidade das IES e dos cursos. A necessidade de estabelecer standards comuns e sobretudo o desejo de evitar a intervenção do governo federal face ao descalabro do setor, levou

à mobilização de diferentes entidades que criaram as primeiras associações de acreditação que se foram desenvolvendo e multiplicando ao longo do século.

Nos países em que o setor público é dominante no ensino superior, só nos anos 80/90 se começaram a introduzir sistemas nacionais de avaliação das IES, sistemas esses que estão em evolução e que são ainda instáveis e pouco consolidados. Independentemente das diferenças entre os sistemas, todos visam alguns objetivos semelhantes (cumprimento de requisitos mínimos pelas IES, informação ao público e prestação de contas) e recorrem a um mesmo repositório de elementos, nomeadamente:

1. Um ou diversos organismos de avaliação exteriores às IES;
2. Indicadores de entrada, de processo e de produto;
3. Avaliação pelos pares;
4. Auto-avaliação;
5. Publicação dos resultados da avaliação.
6. Incentivos ou sanções associados aos resultados da avaliação

Além de cada sistema concreto combinar elementos diferentes, cada um deles também pode assumir características muito diversas. Isso traduz, não só diferenças culturais, mas também a orientação política que é imprimida ao sistema de avaliação. A conjugação de indicadores de *performance*, com a publicação de *rankings* e de incentivos ou sanções financeiras, exerce uma forte pressão sobre as IES, aumentando a competição entre elas e induzindo efeitos fortemente normalizadores. Estes são os sistemas de regulação chamados “fortes”.

Por outro lado, a utilização de elementos, como a avaliação pelos pares e a auto-avaliação, que têm em conta o contexto e que, simultaneamente, incentivam a participação dos interessados, têm resultados em termos de fortalecimento da identidade das IES e de estímulo ao seu desenvolvimento, através da conscientização e da negociação. São os sistemas de regulação chamados “suaves” que, para serem eficazes, de um ponto de vista de controle, têm de ser conjugados com algum elemento “forte”.

O papel dos sistemas de avaliação das IES é complexo: por um lado, exercem uma função de normalização pela criação de *standards* de performance comuns. Por outro lado, estes mesmos dispositivos de avaliação contribuem para desenvolver a competição entre as instituições, quer pela publicação dos resultados, quer pelo estabelecimento de sanções ou de incentivos a ela associados. Assim, as instituições são colocadas perante a dupla exigência de se conformar aos *standards* e de apresentar vantagens e características distintivas que lhes permitam ser competitivas.

A instabilidade dos sistemas de avaliação do ensino superior expressa-se na própria terminologia adotada para designar esses procedimentos: avaliação, certificação da qualidade, controle da qualidade, auditoria, pilotagem (Brennan e Shah, 2000).

1.1. As AI no ensino superior brasileiro

No caso do Brasil, na concepção de suas políticas públicas, o governo federal definiu que a avaliação é o referencial básico e norteador para a regulação e supervisão da educação superior (Silva Junior, 2014), colocando as IES no papel de sujeito da avaliação, visto o Plano de Desenvolvimento Institucional ser o ponto de partida do processo avaliativo.

De acordo com esta orientação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior brasileiro (Sinaes) permite que as instituições decidam, com bastante autonomia, o modo como os estudantes realizam a avaliação do ensino. Como resultado dessa autonomia, existe grande diversidade nas modalidades de avaliação escolhidas, nos instrumentos utilizados e nas formas adotadas para divulgação e uso dos resultados.

No contexto brasileiro, tal como em muitos países, a realização de avaliações do ensino pelos estudantes (AEE) é uma prática inscrita no processo de auto avaliação institucional que todas as IES devem levar a cabo no âmbito do Sinaes. As AEE são tidas em conta no *ranking* das instituições, fazendo assim parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior e são, também, um elemento essencial da auto avaliação e da auto regulação interna das IES.

2. OS ESTUDOS SOBRE AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES

A utilização das AEE é crescente nas instituições de ensino superior e a sua importância justifica os numerosos estudos de que tem sido objeto.

Como prática social, as AEE têm sido objeto de crítica por muitos professores que a consideram pouco adequada e mesmo nociva, por ter como efeito possível a inflação das classificações dos estudantes (Davidovich e Soen, 2009), ou seja, por poderem provocar efeitos não desejados. A hipótese de que a avaliação do ensino pelos estudantes seja um reflexo das classificações que eles obtiveram na disciplina tem sido testada em numerosos estudos e vários comprovam a existência de uma correlação entre as AEE de uma disciplina e as classificações que os estudantes nela obtêm (Marsh, 2007; Richardson e Slater, 2007). Contudo, a literatura não permite a validação da hipótese, pois são nela apontadas explicações contraditórias (Abrami, d'Apollonia e Rosenfield, 2007).

Estudos posteriores, utilizando modelos com variáveis múltiplas, têm sido um pouco mais conclusivos. Por exemplo, Wright e Palmer (2006) testaram um modelo que incluiu as variáveis *motivação* e *trabalho desenvolvido pelos estudantes* e suas *classificações* como fatores influenciando a AEE e que se revelou extremamente compatível com os dados recolhidos.

Para além da diversidade de fatores relacionados com o estudante, a atividade de ensinar é, também ela, uma atividade multifacetada. Os questionários de AEE não podem medir todas as suas dimensões. As diferentes visões de qualidade de ensino e as diversas formas de as operacionalizar dão origem a uma multiplicidade

questionários de AEE, o que, em si mesmo, não constituiria um problema se todos tivessem um escopo clarificado.

Com todas estas ressalvas e devendo ser cruzadas com outro tipo de informação, as pesquisas têm evidenciado que as AEE são válidas enquanto medidas de qualidade do ensino, em muitos dos seus aspectos, tendo-se verificado elevada correlação entre avaliações realizadas por meio de questionários diferentes e mesmo entre avaliações feitas por estudantes e por colegas professores (Romainville, 2004).

Quanto aos efeitos da AI, os estudos de MacBeath (2000), sobre processos de avaliação em estabelecimentos de ensino não-superior, mostram como processos de auto-avaliação negociados permitem melhorar o funcionamento e os resultados das escolas. Estes resultados corroboram o ponto de vista de Crozier (1997) sobre a apropriação pelos atores dos resultados da avaliação como um elemento decisivo da aprendizagem coletiva.

Um dos aspectos das AEE que estudamos, num contexto diferente do brasileiro, foi o dos efeitos institucionais da AI, particularmente, na cultura avaliativa das instituições (Bettencourt, 2005a e 2005b).

A presente pesquisa propõe tratar as AEE como objetos políticos em si mesmos e, como tal, com potencial para transformar a realidade e as representações dos estudantes e do público em geral sobre o ensino superior.

Ela parte do pressuposto que, ao fazer parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior, as AEE não podem ser tomadas como simples medidas de satisfação dos usuários. Elas são levadas a cabo nas IES em função de uma regulamentação estatal, que visa também, expressamente, a instauração de um auto controle interno das instituições. A interrogação que se nos coloca é: será que a apropriação que as instituições fazem das AEE, no atual contexto, está mudando a cultura avaliativa das IES?

3. METODOLOGIA

Para melhor compreender as AEE torna-se importante analisar as condições concretas em que os estudantes respondem aos questionários de AI, as circunstâncias diversas que condicionam as suas respostas e a importância que eles atribuem à avaliação. Nesse sentido, no âmbito da pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Como são chamados os estudantes a participar na avaliação do ensino? Quais os procedimentos adotados e como os estudantes a eles reagem?
2. Que condicionantes influenciam as respostas dos estudantes e quais os seus significados, nas IES estudadas?

A abordagem utilizada é de cunho qualitativo, na medida em que se pretende conhecer o como e o porquê das ações de agentes envolvidos no processo de AEE. A metodologia escolhida é a do estudo de caso instrumental e múltiplo. Consideramos este estudo de caso como instrumental (Stake,1995), pois o caso desempenha um

papel de suporte para o estudo em profundidade de outro fenômeno: as AEEs, suas condicionantes políticas e institucionais e seus efeitos. Trata-se também de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984), pois são vários os locais estudados para que a análise incida sobre realidades diferenciadas que, pela sua variedade, permitam compreender melhor o fenômeno estudado.

A pesquisa foi desenvolvida em nove IES do Estado do Rio de Janeiro - três públicas e seis privadas - e uma IES privada do Estado de Minas Gerais. Cabe registrar que não se pretendeu constituir uma amostra de IES, mas reunir um conjunto suficiente de instituições que permitissem analisar o objeto de estudo na sua complexidade. Nesse sentido, o estudo de caso foi, fundamentalmente, uma estratégia de pesquisa em que se utilizaram observação de campo, análise documental e entrevista.

A equipe de pesquisa é constituída por mestrandos, que a cada edição da disciplina Prática de Avaliação do Mestrado Profissional de Avaliação da Faculdade Cesgranrio formam o grupo de pesquisa, e por dois pesquisadores do Programa. Cada mestrando ficou responsável por uma IES. Cada local foi estudado separadamente; numa fase final, será feita uma comparação e cruzamento de dados.

O campo de investigação são Instituições de Ensino Superior, um tipo de organização que é familiar a todos os envolvidos na pesquisa, seja como docente, ex-docente ou aluno. Para empreendermos a investigação, procuramos construir um outro olhar sobre uma realidade que se acredita *conhecida* em função da vivência dos membros da equipe. Nesse sentido, todos foram levados a realizar suas observações tendo como meta a tarefa de “estranhar o familiar” (Da Matta, 1978). Entretanto, como afirma Velho (1978), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente *conhecido*” (p. 126, grifos no original).

O trabalho de campo na IES é antecedido por um estudo do *site* da instituição no sentido de procurar os caminhos e interfaces para se chegar às informações sobre a avaliação institucional. Nessa navegação procuramos perceber como a AI se apresenta no *site*, que informações sobre o processo estão disponíveis e que resultados estão publicados. Nessa etapa da pesquisa o mestrando faz contato com uma pessoa da IES ligada ao processo de avaliação institucional, que será posteriormente entrevistada.

3.1 As etapas do trabalho de campo

Inicialmente, a equipe de pesquisa realiza observação nas IES, munida de cadernos de campo para registro de informações sobre as instituições, tais como: descrições dos espaços físicos, maneiras como os estudantes utilizam esses espaços, diálogos, cenas e conflitos, enfim, informações sobre o que os atores fazem, o que pensam sobre o que fazem, o que falam sobre o que fazem (Malinowski, 1978). No exercício desse tipo de investigação, tanto ouvir quanto olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes: olhar por si só não seria suficiente, o ouvir complementa o olhar (Sá Earp, 2012).

Nesta etapa, existe um momento, em conjunto, em que se prepara a ida a cada IES, com a elaboração coletiva dos roteiros de observação. Em seguida, os mestrandos realizam a pesquisa de campo em cada instituição segundo seus tempos individuais de observação. Esse trabalho alimentou a partilha e a discussão com base nos cadernos de campo dos membros da equipe de pesquisa: as observações são compartilhadas no sentido de que o olhar de cada investigador seja ampliado pelos olhares dos demais. Como sugere Vianna (2003), diversas pessoas a partir de suas experiências individuais podem ver o mesmo objeto de perspectivas diferentes. O objeto é o mesmo, o que muda é a organização mental de quem observa.

Na segunda etapa, é realizada uma entrevista ao responsável na IES pelo processo de avaliação institucional. Essa entrevista tem o propósito de conhecer, do ponto de vista do entrevistado, como se desenvolveu o processo de avaliação institucional, como foram elaborados e aplicados os instrumentos e como são utilizados os resultados das avaliações. Cabe registrar que a realização desse tipo de entrevista passa por todas as providências necessárias, apontadas por pesquisadores como Silva(2012) e Duarte (2002): os contatos prévios, o cuidado com a marcação, a escolha do local e a postura do entrevistador, entre outras.

A etapa seguinte é a mais significativa para a pesquisa: a entrevista aos estudantes das IES. Os entrevistados são estudantes que responderam ao questionário de avaliação institucional (QAI). Cada mestrando elabora seu roteiro de entrevista, que é constituído de uma parte comum a todas as IES e uma parte elaborada a partir do questionário da instituição. O entrevistador esclarece o propósito do estudo, indicando a instituição a que se vincula e garante o sigilo das informações recolhidas. A entrevista destina-se a saber como os entrevistados responderam às questões do instrumento, como as compreenderam e se dariam a mesma resposta nas circunstâncias atuais. São também perguntadas as razões da divergência ou da manutenção da resposta. É pedida a opinião dos estudante sobre o questionário de AI, em termos dos temas abordados e das opções de resposta, sobre a importância que atribuem a estes questionários e os efeitos que deles esperam. Em cada IES foram entrevistados pelo menos dois estudantes.

Cabe registrar que o fato do entrevistador ser uma pessoa fora do círculo de relações do informante e externa à instituição facilitou uma maior abertura por parte dos entrevistados. A garantia de que o pesquisador “entra, mas sai” cria situação de menor compromisso do que aquela existente com pessoas mais próximas, de que têm resultado diálogos com uma comunicação fluida e interessada por parte dos entrevistados.

3.2 Tratamento e análise de dados

Em termos de tratamento de dados, inicialmente, tínhamos a intenção de adotar a classificação de Younès (2015) relativa às diferentes formas possíveis de intervenção dos estudantes na avaliação do ensino. A perspectiva da autora é a de distinguir as AEE segundo a sua eficácia na melhoria do processo de ensino. Neste

sentido, a AEE é vista como uma regulação individual e coletiva que se alimenta de diferentes formas de partilha, em momentos em que os variados atores da IES constroem sentidos conjuntos: “A partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas (...) e requer a constituição de espaços de falas contraditórias, onde cada um participa de maneira igual, mesmo aquele que é minoritário” (Younès, 2015, p. 80). Ao longo do processo de AEE, a autora identifica diferentes formas de partilha, que estão de acordo com as culturas locais:

- i. Partilha de responsabilidades na realização de todo o processo;
- ii. Partilha *ex-ante* na construção dos critérios de qualidade do ensino;
- iii. Partilha *ex-ante* na elaboração do questionário;
- iv. Partilha *ex-post* dos pontos de vista de professores e estudantes;
- v. Partilha *ex-post* na análise dos resultados das AEE e na preparação de decisões subsequentes.

Contudo, não foi possível trabalhar estas formas de participação dos estudantes na avaliação do ensino, pois no conjunto das IES investigadas, via de regra, os estudantes não participaram da construção dos critérios de qualidade do ensino, tampouco da elaboração do questionário, da análise dos resultados das AEE ou da preparação de decisões subsequentes.

Nesse sentido, elaboramos outras categorias que pudessem dar resposta às questões da investigação e que servissem de eixo para a análise dos dados, a saber:

- Conhecimento pelos estudantes da AI e dos seus resultados;
- Resposta ao questionário de AI pelos estudantes;
- Mudança de resposta aos itens do QAI e suas razões;
- Motivações dos estudantes para responder ao QAI.

4. RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

Ainda que sejam atores fundamentais no processo, a participação dos estudantes no processo de AI reduziu-se ao preenchimento dos questionários.

Todavia, constatamos uma partilha de responsabilidades na realização do processo de AEE em uma das IES que atribuiu a alguns estudantes (alunos da disciplina de Métodos de Pesquisa) responsabilidades especiais. Estes estudantes recolheram os questionários, trabalharam os dados e elaboraram os relatórios por disciplina, ainda que não tenham sido ouvidos na elaboração do questionário. Cabe ressaltar que nada se pode afirmar sobre a regularidade deste processo na IES.

A. Divulgação do processo de AI

A divulgação do processo da AI é em muitos casos, objeto de pouco empenho institucional, sendo realizado através do *site* da instituição ou por correio eletrônico. Mesmo quando existem lugares próprios para afixar notícias da CPA (IES 9), eles não

são utilizados. O relato de um estudante entrevistado exemplifica a ausência de divulgação do processo:

“Então, eu não fui informado, apareceu a aba lá, o nome do questionário e eu, como curioso, cliquei e vi que era um questionário pra avaliar o professor, a matéria, a minha assiduidade e tal, eu fiquei curioso, vi que era um questionário sobre isso e decidi responder.” (IES 9, E1)

B. Divulgação dos resultados

Para divulgar os resultados da AI existem situações diferenciadas: em alguns casos, incluem-se no *site* institucional resultados escolhidos e, em dois casos (IES1 e IES9), os bons resultados são utilizados no *marketing* institucional.

Os estudantes entrevistados são quase unânimes em declarar que não conhecem os resultados das AEE e que não perceberam qualquer impacto dela em termos de mudança na instituição. Relativamente à introdução de melhorias em função das avaliações dos estudantes, algumas direções referem ter realizado melhorias nas instalações e nos equipamentos (IES 3 e 9), não tendo sido sinalizadas situações de utilização das AEEs para efeitos de melhoria das atividades de ensino e aprendizagem. No entendimento dos alunos, as avaliações que realizam não têm efeitos significativos: “Não, não.. nunca teve. Eu já tinha feito, desde a época do ciclo básico, já tinha feito estes questionários, nunca ouvi falar desses resultados” (IES 6, E1).

C. Resposta ao questionário

O preenchimento do questionário de AI é visto pelos estudantes como facultativo ou obrigatório. Quando o preenchimento do questionário é inteiramente facultativo, as taxas de resposta se encontram no patamar de menos de 20%.

Existe um conjunto de IES em que os estudantes consideram a sua participação facultativa, embora ela seja exigida pelo sistema informático, como é indicado na seguinte fala:

P: “Como respondeu ao questionário (local, forma de aplicação)?

R: Foi *on line*. No email eles davam um link. Você entrava na página do questionário e se cadastrava. Mesmo sendo anônimo, você se cadastrava com a matrícula e tudo mais e lá vinha todo o questionário para você responder e já ficava armazenado *on line* mesmo” (IES E)

Nestes casos, existe uma possibilidade de identificação dos respondentes que é, muitas vezes, referida pelos estudantes. Trata-se, assim, de um “anonimato”, digamos, relativo.

Nas duas IES (IES 1 e 2) em que o preenchimento dos questionários é considerado obrigatório pelos estudantes, as taxas de resposta atingem os 100%. Nesses casos, o acesso do aluno à sua conta é atrelado ao preenchimento em linha

do questionário, o que explica essa taxa de resposta.

D. Mudança de resposta

Os alunos destas duas IES que acreditam que as suas respostas podem ser identificadas manifestam diferenças acentuadas entre as respostas que deram no questionário institucional e as opiniões que, posteriormente, expressaram na entrevista. As diferenças traduzem-se numa apreciação mais positiva na resposta ao questionário institucional. As causas apontadas pelos entrevistados para essas divergências são: receio de represálias (IES 1 e 2), falta de confiança no caráter confidencial das respostas (IES 1 e 2), não querer penalizar a instituição (IES 2), não querer que o *ranking* da instituição e do curso o venha a penalizar (IES 2).

Além destas causas para a mudança de resposta, existem outras razões expressas pelos estudantes. Um conjunto razoável de estudantes respondeu que mudariam suas avaliações porque o objeto de sua avaliação mudou, para melhor ou para pior. Os relatos a seguir exemplificam esse tipo de mudança:

P: “Hoje me dia, você responderia da mesma forma?”

R: Não. Hoje eu responderia bom, porque já teve uma melhora em relação a isso.” (IES 4, E2)

P: “Qual o motivo porque mudaria sua resposta?”

R: Por que eu vi que há uma certa dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca que são muito importantes para o nosso curso, mas tem um bom acervo para o curso de letras que eu vi, tem várias gramáticas, livros em espanhol, vários de fonética, que minha área é espanhol, eu vi. Tem muita coisa, mas eu acho que poderia ter mais, falta muito ainda.” (IES 9, E2).

Outros estudantes declararam que sua mudança de resposta se deu porque eles próprios mudaram seu ponto de vista sobre o objeto avaliado, conforme o relato a seguir:

P: “Em relação a esta resposta, o que fez você mudar sua resposta?”

R: Talvez, em relação ao crescimento que eu vejo mais no início do curso pra agora; talvez, eu vejo que contribuiu muito para a formação humana e profissional, às vezes o que eu achava chato no início, hoje em dia eu vejo como fundamental. “(IES 9, E2).

Quando questionados sobre se mudariam suas respostas ao AI, um grupo numeroso de estudantes declarou que manteria suas respostas hoje, pois sua avaliação continua a mesma.

E. Motivação para responder ao QAI

Um grupo de respondentes revelou, como motivação para a sua participação na AI, uma crença na importância da avaliação:

P: “Se não é obrigatório, porque você respondeu?”

R: É porque o questionário, prá gente, é uma forma de instrumento de avaliação do que a gente vive. Como se fosse o nosso poder de reclamar de algo por um instrumento oficial; se os professores são satisfatórios, se a infraestrutura está satisfatória... A forma que a gente tem de reclamar e se tornar um dado e esse dado ser visto por quem gerencia a parte administrativa da faculdade e que isso possa ser resolvido”. (IES 3, E2)

P: “Em sua opinião os questionários de Avaliação Institucional são importantes? Para quê?

R: Para a instituição ver a opinião do aluno e, quem sabe, fazer pequenas mudanças no curto prazo e maiores mudanças no longo prazo. O aluno é a base da faculdade. Eles não podem mudar o aluno. Já o aluno pode mudar a faculdade. O aluno pode trancar e ir para outra faculdade que tenha uma avaliação melhor”. (IES 5, E1)

Ainda neste grupo, encontram-se, inclusive, estudantes que esperam que sua avaliação tenha efeito. Por exemplo, encontramos estudantes que acreditam que a suas avaliações sirvam para punir o mau professor:

P: “Se não é obrigatório, porque respondeu?

R: Achei a Faculdade muito atrapalhada. Falta de comunicação e tive uma professora que não é boa e eu quis avaliar.” (IES 4, E1)

P: “Se não era obrigatório, porque respondeu?

R: Porque, na época, a gente... era no começo da faculdade, tinha alguns professores que a gente reclamava muito; porque eram professores que a gente discordava, pelo menos eu discordava de alguns pontos; então, como tinha uma pesquisa eu me senti na obrigação de pôr e esclarecer o porquê daquela minha satisfação. Essa foi a maneira de eu reclamar algum comportamento ou método” (IES 5, E2).

Da análise do material recolhido, pudemos levantar algumas hipóteses interpretativas, tais como a) a existência de uma cultura de avaliação marcada pela desconfiança dos estudantes quanto a aspectos fundamentais do processo, como o respeito pela confidencialidade das respostas; b) algum condicionamento das suas respostas, em função das repercussões que elas têm na classificação das IES e, logo, para os seus diplomados; c) pouca confiança por parte dos estudantes no impacto real da AI, pois não se darem conta de seus efeitos, reais e potenciais, possivelmente por não serem chamados a participar em todos os momentos do processo de avaliação; d) uma crença na avaliação e em seus efeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não estar terminada a análise dos dados, podemos desde já constatar que, nas IES estudadas, a administração de questionários de AI se tornou uma formalidade rotineira do processo de avaliação institucional, sem que dela resultem melhorias no ensino. Em vez de se instaurar uma cultura avaliativa de auto-regulação institucional, como é preconizado pelo legislador, instala-se um ritual de

avaliação em que são utilizados instrumentos e procedimentos avaliativos, porque assim está determinado. As rotinas avaliativas, por si só, não bastam para criar uma cultura de auto regulação institucional sistemática, visando a melhoria, a partir dos resultados da avaliação. Como diz Silva Junior (2014, p. 235), “(...) a despeito das IES poderem manifestar-se contra o processo burocrático que envolve as políticas públicas no seu setor, é cômodo para elas aceitar o processo, uma vez que não envolve mudanças profundas, complexas e delicadas com rebatimentos práticos em seu cotidiano (...)”.

Quando a AI promove a participação dos diferentes grupos da instituição ela torna-se fator de democratização interna. Porém, como os dirigentes não fazem uma utilização sistemática dos resultados da avaliação na sua gestão corrente, eles estão pouco sensibilizados para a importância de promover a participação dos estudantes no processo e na discussão dos seus resultados.

Ainda que o processo de AI possa ter tido alguns efeitos em termos de regulação interna, não detectamos evidências nas IES estudadas, até agora, de utilização da avaliação para uma melhoria da qualidade do ensino. Em nosso entender, essa fraca rentabilidade pedagógica das AEE deve-se, a nível das IES, a não se terem criado os espaços colaborativos entre professores, responsáveis, estudantes e outros atores externos (antigos alunos, empregadores, líderes culturais e sociais) destinados à reflexão (seguida de decisão) sobre os finalidades de ensino no curso e nas disciplinas, sobre a eficiência dos percursos formativos e sobre aquilo que, segundo os contextos, pode melhorar ou dificultar a aprendizagem.

Se, internamente, a falta de confiança no anonimato é uma das condicionantes das respostas dos estudantes, verificamos que fatores externos às IES, tais como a utilização das AEE na avaliação externa e nos *rankings*, acabam, também, influenciando os respondentes.

Porém, independentemente dos efeitos em cada instituição, cabe aqui destacar os efeitos da AI que se fazem sentir no macro-sistema, nomeadamente, o seu efeito normalizador e legitimador.

A normalização dos resultados é um efeito esperado da AI na medida em que os standards de qualidade visados são comuns. A normalização, em princípio, implica uma elevação do nível médio de qualidade das instituições, que têm que passar a atingir os standards fixados. Quando o sistema de avaliação é transparente, contribui também para a sua credibilidade, assim como para a das instituições.

Num contexto em que todos os custos são contabilizados, deve ser referido que a AI tem um custo elevado, para as instituições e para as pessoas envolvidas. É, por isso, necessário para a consolidação da AI que a relação custo/benefício possa ser considerada boa. Para isso, a criação nas IES de processos internos de avaliação visando a melhoria contínua é imprescindível.

No atual contexto nacional, a institucionalização de uma cultura de avaliação formativa e de auto regulação institucional deveria ser uma prioridade das políticas públicas para o setor. Por isso somos da opinião de Silva Junior (2014 p. 235) quando diz: “Acredita-se que a mudança desta realidade passe pela necessidade de mobilização da sociedade para questionar esse modelo de

regulamentação, para que a causa educacional, em termos de qualidade dos serviços prestados pela IES públicas e privadas, seja efetivo e não meramente um discurso formalístico.”

REFERÊNCIAS

Abrami, P.C., d'Apollonia, S. Rosenfield, S. The Dimensionality of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not. In: Perry, R. e Smart, J. C., **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective**, Springer, 319- 383. 2007.

Baricco, A. **Next**. Paris : Gallimard, « Folio ».2002.

Bettencourt, Beatriz. Les établissements d'enseignement face à l'évaluation: appropriation ou acculturation? **Les dossiers des Sciences de l'Éducation - Revue Internationale des Sciences de l'Éducation**, XIII, 81-94. 2005a.

Bettencourt, Beatriz. **L'évaluation des établissements en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, opção Administração da Educação. Montréal: Université de Montréal.2005b.

Brennan, J. & Shah. T., **Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change**. Buckingham: OECD, SRHE and Open University. 2000.

Crozier, Michel. La contribution de l'analyse stratégique des organisations à la nouvelle gestion publique. In: Finger, M. et Ruchat, B (dir.). **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier**. Paris : Seli Arslan.1997.

Davidovitch, N. e Soen, D. Myths and facts about student surveys of teaching the links between students' evaluations of faculty and course grades. **Journal of College Teaching and Learning**, Vol 6, 7, 41-49.2009.

Da MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological blues”. In: **A Aventura sociológica** (org) Nunes, E de O. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

Finger, M. Le New Public Management: État, administration et politique.. In: Finger, M. & Ruchat, B.(dir.) **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier**.Paris: Seli Arslan.1997.

Herrington, C. D. & Kasten, K. **Florida 2001: Educational Policy Alternatives**.

University of South Florida: Technical Report. 2001.

Le Galès, Paul. Régulation, gouvernance et territoire. In : CommailleeJobert (dir.). **Les métamorphoses de la régulation politique**. Paris : Librairie Générale de Droit et Jurisprudence, EJA.1998.

MacBeath, John. **Self-evaluation in European Schools. A story of change**. London and New York : Routledge/Falmer.2000.

Malinowski, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Editora Abril.1976.

Marsh, J. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: R. P. Perry e J C. Smart (Ed.), **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective**. New York: Springer, p. 319-384. 2007.

Neave, Guy. The Evaluative State Reconsidered. **European Journal of Education**. 33(3), p. 276-295.1998.

Penny, A.R. e Coe, R. Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, vol. 74 (2): p. 215-253.2004.

Reynaud, J.-D. **Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale**.Paris : Armand Collin. 1989.

Richardson, J. T. E. e Slater, J. The National Student Survey: Development, findings and implications. **Studies in Higher Education**, 32(5): p. 557-580. 2007.

Romainville, M. **Esquisse d'une didactique universitaire**. Disponível em: <http://www.det.fundp.ac.be/spu/>Consultado em 2/10/2015. 2004.

Sá Earp, Maria de Lourdes. Observação. In: Elliot, L. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

Silva, A C. Da. Entrevista. In: ELLIOT, Ligia G. **Instrumentos de Avaliação e Pesquisa**.Rio de Janeiro: Wak Editora. 2012.

Silva Junior, A. Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro. v. 22, nº 82, p. 215-240, jan/mar. 2014.

Stake, Robert E.**The art of case study research**. Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 1995.

Velho, G. Observando o familiar. In: Nunes, E. de O. (Org) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro. Zahar, 36-46.1978.

Vianna, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, (Série Pesquisa em Educação, v. 5). 2003.

Yin, Robert K. **Case study research. Design and methods**. Beverly Hills, California: SAGE Publications. 1984.

Younès, N. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage. **Evaluer**. *Journal International de Recherche en Education et Formation*, 1(1), p. 79-90. 2015.

Wright, R., & Palmer, J. A comparative analysis of different models explaining the relationship between instructor ratings and expected student grades. **Educational Research Quarterly**, 30(2), 3-18.2006.

ABSTRACT: This article presents partial results of a study carried out in ten higher education institutions (HEI) on student evaluations of teaching (SET). The methodology employed is qualitative and it mainly makes use of interviews with students. This research aimed to understand the meanings and effects of assessments from the student's point of view, within the scope of the institutional self-evaluation process prescribed by the Higher Education Evaluation System in Brazil. The research revealed some factors that influence student responses: the lack of confidence in the confidentiality of the answers and a poor participation of the students. is reduced. Finally, the article includes some recommendations in order to consolidate a formative assessment culture in Brazilian HEI.

KEYWORDS: institutional evaluation; Student Evaluation of Teaching (SET); higher education.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-29-5



9 788593 243295