

Integração das Óticas Interna e Externa na Avaliação de Cursos ou Programas de Pós-graduação

Deisy Cristina Corrêa Igarashi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Wagner Igarashi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Edson Pacheco Paladini

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Resumo:

Este estudo tem por objetivo analisar os elementos que informam o processo de avaliação segundo a ótica externa e interna, a fim de observar se é possível haver interação entre as duas óticas ao se estruturar um modelo de avaliação direcionado a pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica, a qual tem viés descritivo e com enfoque qualitativo. Ao revisar os textos observou-se que a avaliação interna promove o acompanhamento contínuo e sistemático, ao passo que a externa apresenta a percepção de pessoas não envolvidas de modo direto com os cursos ou programas. Verificou-se, também, que os textos direcionados a ótica externa geram contribuições, opiniões, apresentam tendências e relatam dificuldades dos cursos ou programas e problematizam questões segundo um olhar externo. Ao passo que os textos direcionados a ótica interna evidenciam as práticas que vem sendo adotadas no gerenciamento e observam que estas não têm surtido resultados efetivos. A partir dos elementos pesquisados considera-se ser possível a construção de um modelo a partir das percepções externas que auxiliem no gerenciamento e contemplem de modo simultâneo, os parâmetros externos e internos.

Palavras chave: Avaliação, Ótica interna, Ótica externa.

Integration of Internal and External View in Evaluation of Stricto Sensu Graduation Courses or Programs

Abstract

The study objective is examine elements that integrate evaluation process by external and internal views, so verify if is possible interaction between two views to structure a stricto sensu graduation evaluating model. Thus, a theoretical research was accomplished, which use descriptive and qualitative method. When reviewing texts, showed that internal evaluation promotes continued and systematic monitoring, while external evaluation show people perception that are not directly involved with courses or programs. The texts directed to external view generate contributions, opinions, reviews, show trends and difficulty of courses or programs, and discuss issues in an external view. Still, the texts directed to internal view evidence practices that have been adopted in management and they observe that these have not been taking effect. Starting from investigated evidence, we considered that where possible construction of a model based on external view that aid in management and contemplate in simultaneous way, external and internal parameters.

Key-words: Evaluation, Internal View, External view.

1 Introdução

Ao conceituar o termo avaliação, emerge uma questão essencial, a qual se direciona a avaliação em sua essência ou ao tipo de avaliação realizada. Este estudo enfoca o tipo de avaliação realizada. Sob este enfoque, a avaliação é um processo abrangente, que implica em uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços, resistências, dificuldades e que possibilita uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Freitas (1995) e Dias Sobrinho (2008) complementam a percepção anterior, ao salientar que uma avaliação deve incorporar os objetivos organizacionais e, ao mesmo tempo, apontar uma direção a ser perseguida. Ristoff (1995) em relação aos objetivos acrescenta uma nova dimensão à avaliação, a qual inclui a incorporação dos valores da instituição a ser avaliada de forma a evidenciar os objetivos a serem perseguidos. Dias Sobrinho (1997) incorpora às perspectivas anteriores o reconhecimento da produção humana e suas diferenças. Ao considerar as diferenças, o pesquisador sugere que um processo de avaliação deveria implicar na obtenção fundamentada de conhecimento sobre o que será interrogado e ao que será atribuído significado (objetivos/valores), quer sejam fatos, dados ou informações coletadas, para, a partir deste conjunto, atribuir, então, juízos de valor. Além de reunir dados e produzir informações, a avaliação deveria identificar as fragilidades da instituição avaliada, detectadas ao longo do processo, e oferecer sugestões de melhoria.

Neste sentido, este estudo tem por objetivo analisar os elementos que informam o processo de

avaliação segundo a ótica externa e interna, a fim de observar se é possível haver interação entre as duas óticas ao se estruturar um modelo de avaliação direcionado a pós-graduação *strico sensu*. Com vista a atingir este objetivo o estudo fez uso de pesquisa teórica, e foi desenvolvido com viés descritivo e com enfoque qualitativo.

Adicionalmente, o estudo além desta seção de caráter introdutório foi estruturado em mais três seções, sendo: uma de pesquisa teórica, na qual são abordados elementos informados segundo a ótica externa e a interna; uma na qual são apresentadas as considerações finais do estudo, bem como os elementos que direcionam a continuidade de pesquisa; e finalmente é apresentada uma seção na qual são listadas as referências pesquisadas.

2 Pesquisa teórica

A fim de melhor compreender a correlação entre estes elementos, e conhecer as percepções dos pesquisadores quanto ao tema, foi realizado um mapeamento teórico a partir do Portal de periódicos da CAPES e da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Este mapeamento contribui com este estudo na medida em que evidenciam, nos contextos internacional e nacional, os elementos que informam o processo de avaliação segundo a ótica externa e interna. A pesquisa foi realizada a partir do termo avaliação. Nesta pesquisa foram identificados 2.697 artigos, e a partir da leitura destes resumos foram identificados 33 artigos, os quais enfocavam elementos relativos à ótica da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* quer seja direcionada ao contexto externo, ou ao contexto interno. Os resultados da pesquisa são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos que enfocam a avaliação interna ou externa no segmento educacional identificada em pesquisa realizada junto a SCIELO e ao Portal de Periódicos da CAPES

Ótica Externa		Ótica Interna	
Castro (2000)	Teórica		
Carvalho (2001)	Empírica	Pletinckx e Segers (2001)	Empírica
Fonseca (2001)	Teórica	Andrich (2002)	Teórica
Ósseo-Asare Jr. e Longbottom (2002)	Empírica	Galabawa, Obeleagu e Miyazawa (2002)	Empírica
Baron e Bruillard (2003)	Empírica	Smith e Freeman (2002)	Teórica
Hortale (2003)	Teórica	Santos (2002)	Teórica
Omona (2003)	Empírica	Kyriakides e Campbell (2004)	Teórica
Ruas (2003)	Teórica	O'Neill e Palmer (2004)	Empírica
Arantes, Lobo e Fonseca (2004)	Teórica	Skinner (2004)	Empírica
Axt (2004)	Teórica	Alashloo, Castka e Sharp (2005)	Empírica
Miranda e Almeida (2004)	Empírica	Figueiredo et al. (2005)	Teórica
Simões (2004)	Teórica	Mazzola (2008)	Teórica
Velloso (2004)	Empírica	Eschenhagen (2008)	Teórica
Horta e Moraes (2005)	Teórica	Comm e Mathaisel (2005)	Empírica
Kerr-Pontes <i>et al.</i> (2005)	Teórica		
Ramalho e Madeira (2005)	Teórica		
Reboloso, Ramírez e Cantón (2005)	Empírica		
Rodgers (2005)	Empírica		
Steiner (2005)	Empírica		
Kuenzer e Moraes (2005)	Teórica		

Fonte: Dados da pesquisa

A natureza e a ótica desses artigos, Quadro 1, contribuem para a caracterização deste estudo, por permitirem identificar elementos que subsidiem a proposta de estruturar um modelo de avaliação para o gerenciamento de cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual integra as percepções externa e interna.

2.1 Enfoque externo

Dentre os aspectos que alavancaram a inserção dos processos de avaliação, junto aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, Castro (2000) observa que a partir da década de 90, houveram progressos na área de avaliação e produção de informação educacional. Segundo Castro (2000), isto se deve à inclusão de sistemas de indicadores que possibilitam monitorar as políticas e diagnosticar deficiências, por meio de levantamentos periódicos realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscando auxiliar no processo de avaliação, Fonseca (2001) apresenta a sugestão para a CAPES realizar ‘mini-avaliações’ anuais, a fim de evitar dificuldades ligadas ao relato do triênio. Ele observa que esta é uma forma de iniciar um movimento para articular uma crítica ou proferir sugestões substantivas ao processo de avaliação externa. Destaca, ainda, que os cursos ou programas questionam os conceitos a eles atribuídos, sem adotarem procedimentos que lhes possam servir como subsídios para justificar estes questionamentos.

Por outro lado, é importante resgatar a percepção de Rodgers (2005), de que processos de avaliação com tendência a adotar medidas simples, e com foco em análise estatística, impactam de modo negativo na exatidão das informações geradas. Baron e Bruillard (2003) complementam a observação de Rodgers (2005), ao observarem que a não utilização dos dados qualitativos no processo de avaliação gera uma análise parcial de situações específicas, uma vez que, caso o processo de avaliação seja por demais simplificado, tais informações deixam de ser consideradas.

Outro elemento, resgatado por Reboloso, Ramírez e Cantón (2005), encontra-se alinhado à percepção de Rodgers (2005), e refere-se à observação de elementos quando os cursos ou programas objeto de avaliação se encontram em processos de mudanças, ou seja, é necessário considerar contextos institucionais diferentes. Destaca-se que em processos simplificados tais elementos são desconsiderados.

Carvalho (2001) alerta quanto à necessidade de serem abordados aspectos alinhados com a identidade do curso ou programa. Observa ainda, a importância em serem desenvolvidos procedimentos que permitam a obtenção de indicadores quantitativos e qualitativos sobre os impactos do curso ou programa na sociedade, a partir do desempenho de seus alunos. Por fim, observa a dinâmica do processo de avaliação, e destaca duas questões: (a) o intervalo de tempo para a

realização da avaliação, que é considerado curto para serem observados de modo efetivo o potencial e o desempenho de um curso ou programa; e, (b) os critérios adotados na avaliação, os quais não estariam direcionados de modo efetivo ao produto final entregue à sociedade. Omona (2003), também, observa a emergência e a necessidade de as agências de avaliação considerarem a eficácia da metodologia adotada no processo de avaliação, a comunicação destas com os envolvidos, bem como os elementos que auxiliem no processo de coordenação das atividades que venham a ser realizadas com vistas a alavancar o desempenho dos avaliados.

Esta percepção é complementada por Hortale (2003), ao observar que, nos países europeus, a garantia da qualidade ocorre por meio da proposição de políticas educacionais e de divulgação das informações sobre o funcionamento dos programas. A partir destes elementos, Hortale (2003) considera que a avaliação deveria se tornar uma estratégia essencial em três dimensões: auto-avaliação realizada no interior do curso ou programa; avaliação interna realizada pelos pares; e avaliações externas, conduzidas por agências reguladoras. Ósseo-Asare Jr. e Longbottom (2002) complementam a percepção de Hortale (2003), ao observarem a importância da existência de uma cultura de melhoria contínua, a qual deveria estar alinhada entre os membros dos cursos ou programas.

Em relação ao processo de avaliação, Simões (2004) observa que não apenas a quantificação e a internacionalização da produção científica deveriam refletir a avaliação da pós-graduação, mas que o elemento norteador deveria estar relacionado às novas formas de pensar e viver a experiência humana, de modo a torná-la mais digna e inclusiva. O autor salienta que não basta avaliar a educação, é preciso educar a avaliação, privilegiar critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão. Ruas (2003) salienta a importância de serem identificados e analisados os elementos acerca da identidade dos cursos ou programas, bem como auxiliar no processo de desenvolvimento das competências. As observações de Ruas (2003) são tecidas sob a ótica dos mestrados profissionais; contudo, acredita-se que tais considerações podem ser pertinentes a outros segmentos da pós-graduação.

Axt (2004) entende que, identificar parâmetros para avaliação é uma condição para o crescimento e o avanço rumo à excelência. O autor argumenta que uma política de homogeneização tem se instalado com relação às diferentes áreas do conhecimento representadas na CAPES. A fim de minimizar tal homogeneização, Axt (2004) considera a possibilidade de criar condições que permitam às instâncias micropolíticas, proporem estratégias de intervenção também coletivas, na contracorrente do pensamento homogêneo, individualizante e de competição excludente.

Quanto aos parâmetros para a avaliação, Miranda e Almeida (2004) detectam que parte do processo realizado pela CAPES é subjetivo, uma vez que a atribuição de conceitos aos cursos ou programas considera a qualidade dos dados fornecidos por meio do pró-coleta (sistema disponibilizado pela CAPES, para que os programas informem as atividades anuais), assim como aspectos relacionados à evolução dos cursos ou programas,

Ainda em relação ao processo de avaliação, Arantes, Lobo e Fonseca (2004) consideram que a CAPES adota uma postura rígida quanto à definição sobre a produtividade acadêmica, por atribuir menor importância às atividades como: ensino, orientação, organização de eventos, participação em debates, trabalhos de extensão, participação em bancas, assessorias, e por não considerar relevante as publicações que se destinam a um público mais amplo, ou mesmo, as publicações de livros.

Kerr-Pontes et al. (2005) observam que a filosofia de avaliação da CAPES, se apóia em um processo de homogeneização. Os autores consideram necessário observar as especificidades de cada curso ou programa, sobretudo quanto às desigualdades advindas de diversidades regionais, institucionais, sociais e financeiras de cada um. Horta e Moraes (2005) complementam a percepção em relação ao processo avaliativo, ao observarem que este processo deveria permitir aos cursos ou programas de pós-graduação um posicionamento mais crítico e consciente. Eles consideram que o processo em uso pela CAPES admite a diversidade, mas, em sua monopólica apreensão, homogeneiza o desigual.

Neste sentido, Ramalho e Madeira (2005) observam a necessidade de identificar um perfil próprio à pós-graduação, que se desenvolva não para satisfazer apenas o processo em uso pela CAPES, mas para gerar uma resposta à problemática do desenvolvimento, inclusive educacional, da região em que se situa.

Ainda com relação à avaliação realizada pela CAPES, Steiner (2005) questiona o elevado peso atribuído ao quesito “produção intelectual” ao identificar que a maior parte da produção científica brasileira é veiculada em português, ou seja, não é computada pelas estatísticas internacionais. Isto ocorre com maior ênfase nas áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas. Isto gera aos cursos ou programas falta de visibilidade internacional. Além da falta de visibilidade no contexto internacional, Kuenzer e Moraes (2005) consideram como ponto ainda mais crítico o peso atribuído ao item publicação. Para esses autores, ao considerar a produção de conhecimento como o elemento que tem norteado a prática dos cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu nos últimos anos, alguns questionamentos deveriam ser respondidos, dentre eles Kuenzer e Moraes (2005) salientam a compreensão quanto ao tipo de pesquisa

que deve prevalecer.

A partir da análise desses questionamentos e reflexões Fonseca (2001), Carvalho (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Miranda e Almeida (2004), Velloso (2004), Ramalho e Madeira (2005), Horta e Moraes (2005) e Kerr-Pontes et al. (2005) sinalizam a necessidade de: (a) adotar critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais, quanto regionais dos cursos ou programas; (b) propiciar a participação de modo mais ativo dos cursos ou programas de pós-graduação no processo de avaliação; (c) gerar condições que permitam aos cursos ou programas posicionarem-se de modo mais crítico e consciente sobre a importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os mesmos; e, por fim, (d) observar elementos adicionais ao processo de avaliação proposto pela CAPES, a fim de obter um processo de avaliação mais participativo.

A partir da pesquisa realizada no contexto nacional e internacional, considera-se que não foi identificada menção quanto às informações advindas da ótica externa subsidiar as informações que delineiem a construção de um modelo que auxilie no processo de gerenciamento de cursos ou programas. Contudo, antes de aceitar como viável a interação entre os contextos externo e interno, se faz necessário conhecer as tendências e conceitos que compõem uma avaliação sob o enfoque interno, a fim de verificar se existe simetria que justifique o desenvolvimento de um modelo conjunto.

2.2 Enfoque interno

Apesar de Castro (2000) e Barreyro e Rothen (2008) observarem que, a partir da década de 90, houve progressos na área de avaliação e produção de informação educacional, e de Figueiredo et al. (2005) constatarem que os sistemas de medição de desempenho organizacional, e das técnicas de gerenciamento organizacional nas últimas duas décadas do século XX evoluíram. Entretanto, pouca atenção foi direcionada à avaliação interna.

Apesar do número limitado de estudos, Dias Sobrinho (2008) e Ristoff (1995) consideram que a avaliação interna, quando direcionada ao gerenciamento, busca respeitar a identidade institucional. A fim de atender a esta percepção, nos últimos anos emergiram diversos processos direcionados à avaliação de instituições de ensino.

Cahan e Elbaz (2000, p. 127) alertam que, ao se fazer uso de processos de avaliação, é necessário observar que “as instituições de ensino são isomórficas, e que entre instituições diferentes seria válido medir a efetividade de diferencial entre elas”. Além disso, Rumberger e Palardy (2005, p. 3) observam que “as características das instituições de ensino que contribuem de modo mais frequente no desempenho em uma área, não contribuem para o desempenho em

outra instituição na mesma área”. Alinhado a este entendimento, Lousada e Martins (2005, p. 76) destacam que “Cabe a cada IES implementar o processo avaliativo que melhor atenda às suas características e expectativas. Nesse contexto, a avaliação institucional, [...] contribui para que a IES repense as suas práticas administrativas, refletindo sobre o seu papel na sociedade”.

Dentre os elementos, observados nas pesquisas teóricas realizadas Pletinckx e Segers (2001), bem como Galabawa, Obeleagu e Miyazawa (2002) e Mazzola (2008), observa-se a importância de diálogo entre as avaliações interna e externa, bem como da participação dos stakeholders (professores e alunos) no momento de alimentar o processo de avaliação. Segundo os autores, ao observar estes elementos, a avaliação interna gera subsídios enquanto ferramenta gerencial e auxilia na tomada de decisão.

Santos (2002) concorda com Pletinckx e Segers (2001) ao observar que um processo de informação integrado, quando adota indicadores objetivos, permite captar informações sobre os resultados previstos, identificar as variações ocorridas e seus motivos; e avaliar as ações, bem como permite aos gestores implementarem medidas necessárias à otimização das ações gerenciais. Galabawa, Obeleagu e Miyazawa (2002) estão de acordo com esta percepção, ao considerarem que a criação de medidas objetivas auxilia nas decisões e realça a capacidade dos gestores de planejarem e tomarem medidas, ao mesmo tempo em que possibilita a abertura de diálogo que conduz ao desenvolvimento, a partir da análise de impacto.

Contudo, Andrich (2002) alerta que a qualidade da informação, direcionada ao gerenciamento, torna-se mais efetiva quando os objetivos educacionais são decompostos em duas partes: de níveis e de escala. Andrich (2002) também observa que o processo de avaliação, ao focar apenas os resultados educacionais, não seria o ideal, uma vez que o todo do processo representa mais do que a soma de suas partes.

Smith e Freeman (2002) consideram que os processos de avaliação interna e de planejamento deveriam pautar-se em processos flexíveis de avaliação, com vistas a guiar a avaliação dos compromissos, valores, capacidades e esforços de melhorias contínuas. Observam também que as partes podem ser segmentadas em três: (a) avaliação das necessidades e identificação dos problemas; (b) desenho de intervenções e capacitação de pessoal; e (c) implementação e avaliação das intervenções.

Figueiredo et al. (2005) e Eschenhagen (2008) consideram como essenciais os atributos vinculados ao aprendizado organizacional, à análise crítica, ao balanceamento, à clareza, ao dinamismo (agilidade, flexibilidade e monitoramento), à integração, ao alinhamento, ao relacionamento causal e à participação. O'Neill e Palmer (2004) consideram que os elementos apresentados são importantes. Contudo,

os autores salientam que, no processo, deveria se atribuir maior ênfase aos elementos considerados pelos alunos como essenciais.

Kyriakides e Campbell (2004) consideram como relevante a análise crítica da política de avaliação docente. Os autores argumentam também que o sistema de avaliação interna é mais válido quando construído, e observam que no processo de construção deve-se considerar: a mensuração efetiva de aspectos cognitivos dos docentes; a mensuração da satisfação dos stakeholders; e a auto-avaliação, além de incorporar aspectos técnicos e salientar a *accountability*.

Por outro lado, Skinner (2004) alerta sobre considerar, também no processo, o foco na identificação dos tipos de barreiras à avaliação. Como procedimento a ser adotado, ele recomenda a investigação de fatores do contexto histórico e da cultura organizacional que sejam possíveis criadores de barreiras, a fim de identificar os fatores resultantes do próprio processo de avaliação relacionados às escolhas e decisões que impliquem no processo. Neste sentido, a pesquisa realizada por Alashloo, Castka e Sharp (2005) identifica que os principais fatores que impedem a implementação de estratégias, também limitam o crescimento das instituições. Dentre estes, os autores destacam: a capacidade insuficiente do pessoal de apoio acadêmico, a resistência às mudanças, a insegurança devido à falta de conhecimento da nova estratégia; e o medo de perder a realização pessoal.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, observa-se que, embora sejam adotadas metodologias diferenciadas, as percepções quanto aos processos de avaliação investigados, demonstram que a avaliação deve respeitar a identidade institucional. Lousada e Martins (2005) e Franco (1993) observam que este aspecto torna-se imprescindível, quando a avaliação é realizada segundo o enfoque de avaliação interna ou de auto-avaliação, desenvolvida pelos integrantes da própria instituição. Isto se deve ao fato de as instituições de ensino serem isomórficas. Lousada e Martins (2005) ainda entendem que cada instituição de ensino deveria implementar o processo avaliativo que melhor atenda às suas características e expectativas. Entretanto, neste sentido, Santos (1997) considera essencial a inter-relação entre as ações externas e internas.

Ainda em relação ao processo de avaliação Lousada e Martins (2005, p. 76) observam que

A avaliação de cursos pressupõe, pelo menos, duas modalidades:

- Avaliação interna ou auto-avaliação: desenvolvida pelos integrantes da própria Instituição e coordenada por comissões responsáveis.
- Avaliação externa: a ser feita por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, mas não diretamente

vinculados à Instituição que está sendo avaliada.

Em relação às duas modalidades, Franco (1993) considera ambas centrais: a interna, por promover o acompanhamento contínuo e sistemático; a externa, por apresentar as percepções de pessoas não envolvidas de modo direto com o programa. Contudo, em momento algum Lousada e Martins (2005) e Franco (1993) fazem menção ao fato de as bases que informam as avaliações interna e externa serem advindas de uma única base, neste caso, a da CAPES.

No contexto nacional, Fonseca (2001, p. 263) considera que houve a participação dos coordenadores de pós-graduação (interno) junto ao processo de avaliação adotado pela CAPES (externo). Para ilustrar esta participação, o autor relata que os coordenadores de pós-graduação disponibilizaram “horas de seu tempo para preencher formulários do DATACAPES, mostrando-se atentos a questões levantadas durante todas as discussões no Fórum de Coordenadores”. Por isso, Fonseca (2001) considera que o processo de avaliação é resultado de um trabalho coletivo, que reflete a realidade acadêmica nacional. Ramalho e Madeira (2005, p. 76) por sua vez, observam que

A contribuição da avaliação externa poderia ser decisiva, até mesmo para que nossas universidades assumissem suas responsabilidades. Sermos avaliados era, antes de tudo, um direito nosso, para que se manifestassem nossos pontos positivos e pudessem ser corrigidas nossas falhas. Havia uma nova postura diante do desafio. Não se tratava de pedir consideração pelas circunstâncias desfavoráveis em que se desenvolvia a pós-graduação

Ao considerar essa perspectiva como ponto de partida, a avaliação de um curso ou programa permite que os responsáveis pelas decisões meçam de modo sistemático as atividades realizadas pelos mesmos. Neste enfoque, “o êxito de um programa deve ser traduzido em termos que contribuam para a definição do padrão de excelência. A própria avaliação deve ser “objetiva” – isto é, passível de reprodução, com leves adaptações, em qualquer das áreas científicas”. (FONSECA, 2001, p. 269). Kerr-Pontes et al. (2005, p. 84) observam que “avaliar é, portanto, um processo tão importante quanto complexo, e demanda uma permanente

reflexão para aperfeiçoá-lo e torná-lo uma ferramenta eficaz”.

Para que isto ocorra, “a natureza do processo educacional e a especificidade do processo acadêmico de formação pós-graduada exige e requer a integração de uma avaliação concebida teoricamente, metodologicamente orientada e tecnicamente aplicada”. (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 77). Neste caso, “a avaliação é concebida como um procedimento de apoio, de fomento ao crescimento” (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p. 78).

Alinhada a esta percepção, é importante disponibilizar um sistema de avaliação direcionado aos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, quando o objetivo deste sistema é a busca permanente da elevação dos padrões de qualidade do nível de ensino. Neste sentido, Miranda e Almeida (2004, p. 51) listam alguns dos fatores apontados como mais relevantes pela CAPES ao manter o sistema de avaliação:

- Manter um sistema capaz de impulsionar a evolução de toda a pós-graduação por meio de metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia e o aumento da competência nacional nesse campo.
- Fomentar estudos e atividades que, direta ou indiretamente, contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de ensino superior.
- Manter intercâmbio e contato com outros órgãos da Administração Pública ou entidades privadas nacionais e internacionais, visando à celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes relativos à consecução de seus objetivos.
- Manter um sistema de avaliação de cursos reconhecido e utilizado por outras instituições nacionais e internacionais, capaz de apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional.

A partir do exposto, quanto à percepção da avaliação, tanto em relação aos autores pesquisados, quanto à da CAPES, não haveria motivos para adotar uma postura defensiva das universidades no que se refere à avaliação externa de desempenho.

Contudo, autores como Fonseca (2001), Santos (2002), Stein (2003), Hortale (2003), Simões (2004), Miranda e Almeida (2004) e

Horta e Moraes (2005), sinalizam limitações quanto ao processo de avaliação adotado pela CAPES, o qual gera indagações quanto a: (a) ponderação de elementos vinculados ao bem social; (b) aspectos vinculados às especificidades dos cursos ou programas; (c) critérios adotados no processo de homogeneização dos conceitos atribuídos; e, (d) subjetividade do processo de avaliação.

Simões (2004, p. 130) considera que “os critérios da avaliação externa tendem a ignorar a especificidade das instituições universitárias, gera um inevitável estranhamento entre o modo como a universidade pensa a si mesma e o modelo de avaliação proposto pelo Ministério da Educação”. Stein (2003, p. 356) também indaga quanto ao

[...] fato de os programas de mestrado não associados a programas de doutorado serem avaliados em grande parte com nota três [...], indica que os critérios de avaliação precisam ser revistos, pois discriminam muito mal a sua qualidade. Não parece razoável que eles tenham quase todos a mesma nota; poderíamos perguntar, por outro lado, para que existem notas dois e um nesta escala?

Apesar dos questionamentos levantados pela comunidade acadêmica, verificou-se que a mesma compreende a importância do processo de avaliação. Isso é respaldado por Ramalho e Madeira (2005, p. 76), ao afirmarem que

[...] queríamos ser avaliados com os mesmos critérios unívocos e universais, com o mesmo rigor dos parâmetros, com a mesma aplicação técnica de perfis e de padrões. O medo e o complexo de inferioridade seriam produto de insegurança sobre o que estaríamos fazendo. Eles podem até ter exacerbado a agressividade de certos confrontos.

Entendia-se assim que a avaliação não deveria ser uma batalha [...] entre programas e avaliadores. Insistiu-se igualmente em não se colocar a reação a uma avaliação em termos de ressentimentos emocionais. A avaliação é um processo metodológico, e deve ser tratado no nível dessa racionalidade, com serenidade e competência. (grifo nosso)

Os autores supracitados sinalizam que os cursos e programas de pós-graduação compreendem a importância do processo de avaliação, ao mesmo tempo em que questionam os procedimentos adotados pelo órgão avaliador. Tal relação (necessidade de avaliação, procedimentos adotados, e conceitos atribuídos) gera divergências entre cursos ou programas e avaliadores. Deste modo, busca-se um equilíbrio para tal relação. Assim, emerge a preocupação em estudar e melhor compreender o processo em uso pela CAPES, com vistas a atender ao apelo dos pesquisadores com relação aos critérios de avaliação, dentre os quais se destacam os questionamentos quanto ao grau de subjetividade do processo de avaliação.

A partir dos elementos observados nos processos de avaliação externa e interna, os quais abrangem percepções dos contextos nacional e internacional. Destaca-se que não foram observadas restrições entre a comunicação, ou até mesmo a interação entre os processos de avaliação externa e interna. Por isso, considera-se, pelo menos no âmbito teórico, ser possível a estruturação de um modelo que integre aspectos externos e internos.

3 Considerações finais

A pesquisa teórica realizada no contexto nacional e internacional, informada pela SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES, respectivamente, contribui com este estudo na medida em que possibilitou observar que a prática de avaliação em instituições de ensino (IEs) é realizada de forma sistemática no Brasil, bem como em países como: Holanda, Austrália, Espanha, Grécia e Repúblicas da Ásia Central. Tal prática tem demonstrado ser um caminho relevante e indispensável, capaz de auxiliar as instituições a delinear a qualidade dos serviços oferecidos (PLETINCKX e SEGERS, 2001; ANDRICH, 2002).

A revisão dos textos possibilitou identificar a sinalização de tendências. Neste processo, autores como: Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), sinalizam a necessidade de serem observados os seguintes elementos: (i) critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais, (ii) participação mais ativa dos programas de pós-graduação no processo de avaliação, e, (iii) geração de condições que permitam desenvolver um posicionamento mais crítico e consciente da importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os cursos ou

programas.

Outra questão delineada pela pesquisa teórica refere-se às modalidades de avaliação (interna e externa). Ao revisar os textos, observou-se que a avaliação interna promove o acompanhamento contínuo e sistemático, ao passo que a externa apresenta a percepção de pessoas não envolvidas de modo direto com os cursos ou programas.

Contudo, ao refletir sobre estes textos, verifica-se que os que direcionados a ótica externa geram contribuições, opiniões, apresentam tendências e relatam dificuldades dos cursos ou programas e problematizam questões segundo um olhar externo. Ao passo que os direcionados a ótica interna evidenciam as práticas que vem sendo adotadas no gerenciamento e observam que estas não têm surtido resultados efetivos. Outro ponto que merece destaque refere-se ao fato de os textos representarem, em sua maioria, reflexões teóricas.

A partir dos elementos pesquisados, considera-se ser possível a construção de um modelo, a partir das percepções externas, que auxiliem no gerenciamento e contemplem de modo simultâneo, os parâmetros externos e internos. Considera-se o modelo pode auxiliar os cursos ou programas de pós-graduação que têm dificuldades em operacionalizar e de fazer uso das informações disponibilizadas pelo processo de avaliação realizado pela CAPES, uma vez que as informações geradas não são correlacionadas ao gerenciamento de cada curso ou programa, ou seja, não estão direcionados à ótica interna.

Assim, ao considerar as preocupações dos autores, bem como as percepções de Lousada e Martins (2005) e Franco (1993) quanto à possibilidade de realizar a avaliação sob dois enfoques (externo e interno). Acredita-se ser viável a construção de um modelo que auxilie no gerenciamento, a partir da interação com as informações extraídas da CAPES, a fim de gerar contribuição, tanto em relação ao melhor entendimento do processo externo, bem como em relação à solução dos problemas apontados pelos pesquisadores.

Para ilustrar estas lacunas, foram selecionadas determinadas observações, tais como as realizadas por Fonseca (2001, p. 274-275), o qual considera que “apesar dos problemas, é provável que se tenha de conviver durante muito tempo com a cultura de avaliação”; ou “os programas reclamam do conceito recebido, mas sem iniciar nenhum movimento para proferir sugestões substantivas”. Considera-se, portanto, que a construção de um modelo para o

gerenciamento calcado nas percepções externas, sinaliza a iniciativa em se conviver de modo harmonioso com o processo de avaliação externa vigente, bem como melhor compreendê-lo.

Ramalho e Madeira (2005, p. 79) corroboram com esta percepção ao considerarem o “perfil próprio à pós-graduação, que se desenvolve, não para satisfazer a um modelo provavelmente bem sucedido, mas para dar uma resposta à problemática do desenvolvimento, inclusive educacional, da região em que se situa”.

A partir da revisão dos textos de Fonseca (2001), Hortale (2003), Simões (2004), Axt (2004), Ramalho e Madeira (2005) e Horta e Moraes (2005), verifica-se a sinalização quanto à existência de elementos que supram as seguintes necessidades: (i) critérios/indicadores que contemplem as especificidades tanto institucionais quanto regionais, (ii) participação mais ativa dos cursos ou programas de pós-graduação no processo de avaliação, e, (iii) geração de condições que permitam desenvolver um posicionamento mais crítico e consciente da importância do processo de avaliação e de seu impacto sobre os cursos ou programas.

Ao considerar as preocupações dos autores elencados, em relação às tendências observadas quanto à possibilidade da avaliação sob dois enfoques (externo e interno), acredita-se que a construção de um modelo de gerenciamento direcionado aos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, com base no sistema de avaliação externo em uso pela CAPES, pode auxiliar no gerenciamento por contemplar, ao mesmo tempo, os parâmetros externos e os de caráter específico de cada um.

Referências

- ALASHLOO, F. R.; CASTKA, P. e SHARP, J. M. Towards understanding the impeding of strategy implementation in higher education (HE): A case of HE institutes in Iran. **Quality assurance in education**, v. 13, p. 132 – 147, 2005.
- ANDRICH, D. A Framework relating outcomes based education and the taxonomy of educational objectives. **Studies in Educational Evaluation**, v., p. 28, 35 – 39, 2002.
- ARANTES, E. M. M.; LOBO, L. F.; FONSECA, T. M. G. Pensar: a que será que se destina? Diferentes tempos de uma reflexão sobre a morte anunciada do educador. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 50 – 68, 2004.
- AXT, M.. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de

subjetivação. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 69 – 85, 2004.

BARON, G. L. e BRUILLARD, E. Information and communication technology: models of evaluation in France. **Evaluation and Program Planning**, v. 26, p. 177 – 184, 2003.

CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. **Psicol. USP**, v. 12, no. 1, p. 203 – 221, 2001.

CASTRO, M. H. G.. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121 – 128, 2000.

COMM, C.L. e MATHAISEL, D. F. X. An exploratory study of best lean sustainability practices in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 13, p. 227 – 240, 2005.

Applications of fuzzy sets and the theory of evidence to accounting, II. Stanford: JAI Press, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa e avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARD, V. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193 – 207, mar. 2008.

ESCHENHAGEN, M. L. Epistemological and theoretical challenges for the environmental curricula of postgraduate studies. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 119 – 130, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Maio 2008.

FIGUEIREDO, M. A. D.; MACEDO-SOARES, T. D. L. A.; FUKS, S.; FIGUEIREDO, L. Definição de atributos desejáveis para auxiliar a auto-avaliação dos novos sistemas de medição de desempenho organizacional. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 305 – 315, 2005.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 261 – 275, 2001.

FREITAS, R. F. de S. Avaliação do Ensino de Graduação: Importância e Desafios. In: **Revista Educación Superior y Sociedad**. Venezuela: UNESCO, v. 5, n.1 e 2, p. 99 – 107, 1995.

GALABAWA, J. C. J., OBELEAGU, O. B. e MIYAZAWA, I. The impact of school mapping in the development of education in Tanzania: an

assessment of the experiences of six districts. **Evaluation and Program Planning**, v. 25, p. 23 – 33, 2002.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 30, p. 95 – 116, 2005.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 1837 – 1840, nov. – dez., 2003.

KERR-PONTES, L. R. S. PONTES, R. J. S.; BOSI, M. L. M.; RIGOTTO, R. M.; SILVA, R. M.; BEZERRA FILHO, J. G.; KERR, W. E. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. **Physis.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 83 – 94, 2005.

KUENZER, A. Z. ; MORAES, M. C. M. Temas e tramas da pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341 – 1362, 2005.

KYRIAKIDES, L. e CAMPBELL, R. J. Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 17, p. 21 – 40, 2004.

MAZZOLA, C. Institutional crisis in the Argentine University. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 89 – 100, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Maio 2008.

MIRANDA, C. M. G.; ALMEIDA, A. T. Visão multicritério da avaliação de programas de pós-graduação pela CAPES: o caso da área engenharia III baseado no ELECTRE II e MAUT. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 101 – 112, 2004.

O'NEILL, M.A. e PALMER, A. Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. **Quality assurance in education**, v. 12, p. 39 – 52, 2004.

OMONA, J. Design that supports service quality: New Zealand's model. **Quality Assurance in Education**, v. 11, p. 157 – 171, 2003.

ÓSSEO-ASARE JR, A.E. e LONGBOTTOM, D. The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK

higher education institutions. **Quality Assurance in Education**, v. 10, p. 26 – 36, 2002.

PLETINCKX, J.; SEGERS, M. Programme evaluation as an instrument for quality assurance in a student-oriented educational system. **Studies in Educational Evaluation**, v. 27, p. 355 – 372, 2001.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, 2005.

REBOLLOSO, E., RAMÍREZ, B. F. e CANTÓN, P. The Influence of Evaluation on Changing Management Systems in Educational Institutions. **Evaluation**, v. 11, p. 463 – 479, 2005.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, J. (orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODGERS, T. Measuring value added in higher education: Do any of the recent experiences in secondary education in the United Kingdom suggest a way forward?. **Quality Assurance in Education**, v. 13, p. 95 – 106, 2005.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **RAE revista de administração de empresas**, v. 43, n. 2, p. 55 – 63, 2003.

SANTOS, L.P.G. Uma Contribuição à Discussão Sobre a Avaliação de Desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior - Uma Abordagem da Gestão Econômica. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 28, jan./abr., p. 86 – 99, 2002.

SIMÕES, R. H. S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2004.

SKINNER, D. Primary and secondary barriers to the evaluation of change: evidence from two public sector organizations. **Evaluation**, v. 10, p. 135 – 154, 2004.

SMITH, C.L. e FREEMAN, R. L. Using Continuous System Level Assessment to Build School Capacity. **American Journal of Evaluation**, v. 23, p. 307 – 319, 2002.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estud. av.**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 341 – 365, 2005.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583 – 611, 2004.