



UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**IMPACTOS DE LOS RESULTADOS DEL EXAMEN NACIONAL DE DESEMPEÑO
(ENADE) EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO EN LA UFAL.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Eraldo de Souza Ferraz

Dirigida por:

José Ignacio Cruz Orozco

José Marcio de Oliveira

Valencia

Mayo de 2023

AGRADECIMIENTOS

- En primer lugar a Dios, que me dio fuerzas para superar los obstáculos que se presentaron en la elaboración de este trabajo de fin de carrera.

- A mis padres, Aldenora de Souza y Manoel Sebastião de Souza (in memoriam), que me dieron la educación que necesitaba para llegar a la universidad.

- A mi supervisor Dr. Ignacio Cruz, por el esmero y celo con la producción de esta Tesis.

- A mi co-director, José Marcio de Oliveira, por su paciencia y ayuda en la orientación de la Tesis.

- A mis alumnos Alcimar y Heider que contribuyeron en la recogida de datos estadísticos que fueron cruciales para el correcto análisis.

- A mis compañeros de trabajo que comprendieron el momento final de la producción textual y contribuyeron en las actividades de gestión que desarrollo en la Universidad Federal de Alagoas.

- A todos los coordinadores de los cursos involucrados que respondieron con prontitud las preguntas pertinentes a los procesos de evaluación del ENADE en sus unidades académicas.

- A mi amigo Bruno que, en momentos de angustia, pronunció palabras de fortaleza y perseverancia para la realización del trabajo.

- A la profesora Sandra Lira que, en su conocimiento de la política educacional de Brasil, contribuyó con indicaciones de lectura para el perfeccionamiento del trabajo.

- A mi gran familia de quince hermanos y ochenta y siete sobrinos que siempre tuvieron palabras de consideración y aprecio en este camino doctoral, especialmente a las hermanas Audenise, Rosângela y Valéria.

- A mis amigas Mariana Raggi y Marina Rebecca y a los amigos Jorge Eduardo y Cezar Nonato que pronunciaron palabras de afecto y apoyo en la recta final de la elaboración

de esta Tesis.

- A la Prof. Regla por su apoyo incondicional en la traducción del texto. Mis consideraciones y agradecimiento.

- A la vicecoordinadora, Ana Vergne de Oliveira, por su comprensión en este momento crucial de mi vida académica.

- Al amigo Roselito, bibliotecario del Centro de Educación, que nos ayudó pacientemente en la selección de periódicos.

- A mi amiga Rose Lima, de la Procuraduría Institucional, que contribuyó con datos sobre el ENADE.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	1
ÍNDICE	3
ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE CUADRO	10
ÍNDICE DE IMAGEN	11
LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	12
RESUMEN	14
ABSTRACT	15
CAPÍTULO 1 – INTRODUCCIÓN	16
1.1 Introducción	17
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD BRASILEÑA	23
2.1 Introducción	24
2.2 Estructura Social y Política Brasileña	28
2.3 La realidad política brasileña y los principales problemas brasileños	31
2.4 Brasil después del Gobierno de Dilma Rouseff	45
2.5 Conociendo el Estado de Alagoas: aspectos geográficos y poblacionales	53
CAPÍTULO 3 - LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA.....	61
3.1 Introducción	62
3.2 Breve Historia de la Universidad de Brasil	62
3.3 Situación de las universidades brasileñas en términos de oferta de cursos	72
3.4 La Universidad Federal de Alagoas: breves aspectos históricos	84
3.5 Trayectoria de creación y funcionamiento de los cursos investigados.....	90
3.5.1 La trayectoria de la creación del Curso de Formación de Profesores de Física	90

3.5.2 La trayectoria de la creación del Curso de Formación de Profesores de Geografía	94
CAPÍTULO 4 - EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA EN BRASIL:	99
concepciones y prácticas	
4.1 Concepciones y prácticas de Evaluación Institucional de la Educación Superior en Brasil	100
4.2 El Examen Nacional de Cursos en Brasil (ENADE): aspectos conceptuales y legales, las matrices de evaluación y su impacto en la política de evaluación de la educación superior	111
4.3 Instrumentos Utilizados en El ENADE: tipos y tratamiento dado al resultado.....	124
4.4 Evaluación Institucional Universitaria: la experiencia latinoamericana.....	139
CAPÍTULO 5 - FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BRASIL	144
5.1 Introducción	145
5.2 El desafío brasileño de formar buenos profesores para la Educación Básica.....	151
5.3 Educación, la pandemia del COVID-19 y sus implicaciones para la formación de profesores en la experiencia universitaria brasileña	156
5.4 Las percepciones de los participantes finales del ENADE 2021 sobre los impactos de la Pandemia Covid-19 en el proceso de aprendizaje	165
5.4.1 Percepción de los participantes del ENADE-2021 sobre el Curso de Geografía.	166
5.4.2 Percepción de los participantes del ENADE-2021 sobre el Curso de Física...	170
CAPÍTULO 6 - METODOLOGÍA	178
6.1 Estado del Arte	179
6.2 El diseño metodológico de la investigación	186
6.2 Instrumentos de Obtención de Datos	191

CAPÍTULO 7 - RESULTADOS E DISCUSIÓN	193
7.1 Introducción	193
7.2 Resultados y Discusión de las Entrevistas con los Profesores de los Cursos Investigados	195
7.3 Resultados y discusión de las entrevistas con los coordinadores de los cursos investigados	206
7.4 Percepción de estudiantes y coordinadores sobre aspectos de las actividades académicas y extracurriculares	215
7.4.1 Percepciones de estudiantes y coordinadores sobre aspectos de las actividades académicas y extraclase de la Carrera de Física	217
7.4.2 Percepción de estudiantes y coordinadores sobre los aspectos de las actividades académicas y extracurriculares del curso de Geografía	232
CAPÍTULO 8 - CONCLUSIONES	253
8.1 Introducción	254
8.2 Consideraciones finales sobre los análisis de la investigación empírica con profesores y coordinadores de cursos de Física y Geografía	260
8.3 Consideraciones finales de los análisis descriptivos de las afirmaciones sobre las percepciones de los alumnos y coordinadores de las licenciaturas en Geografía y Física, que fueron agrupados en secciones.....	263
BIBLIOGRAFÍA	267
APÉNDICE	276
ANEXOS	279

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Estimativas de la población residente en Brasil y sus regiones, con fecha de referencia 1 de julio de 2021	17
Tabla 2	Distribución porcentual según tipología Regic - IDH general	26
Tabla 3	Distribución porcentual según tipología Regic, IDH-Educación (1991, 2000 y 2010)	28
Tabla 4	Tasa de analfabetismo de personas de 15 años y más, por grupo de edad - Brasil - 2016/2019	33
Tabla 5	Número de Inscripciones en Cursos de Grado por Categoría Administrativa - Brasil - 2010-2021	36
Tabla 6	Nivel de Instrucción de la población de Alagoas - Previsión Censo 2021	52
Tabla 7	Instituciones de enseñanza superior, por organización académica y categoría administrativa – 2021	71
Tabla 8	Número de matrículas de pregrado por categoría administrativa, según organización académica - Brasil – 2021	72
Tabla 9	Distribución de la matrícula en cursos presenciales de grado en la red federal, por región - Brasil - 20210 2021	73
Tabla 10	Número y Frecuencia de Matrículas de Pregrado, según los Cursos de Pregrado con 15 Mayores Matrículas - Brasil – 2021	76
Tabla 11	Representación numérica correspondiente al concepto y respectivas notas finales utilizadas por el SINAES – Brasil	106
Tabla 12	Cantidad, en valores absolutos, de cursos evaluados en las ediciones 2017 y 2021 de la ENADE	113
Tabla 13	Número de participantes en el curso por edición, matriculados y participantes en el examen	114

Tabla 14	Porcentaje de ítems del cuestionario que influyen en la evaluación del curso - BRASIL – 2021	118
Tabla 15	Composición del CPC y pesos de sus dimensiones y componentes	125
Tabla 16	Parámetros para la conversión de NCPC a CPC	127
Tabla 17	Proporción de personas empleadas a distancia, según características seleccionadas - Brasil – 2020	150
Tabla 18	Distribución de las respuestas a las afirmaciones del Alumno, sobre los aspectos del proceso de aprendizaje en graduados del Curso de Geografía - UFAL / 2022, impactados por la pandemia	157
Tabla 19	Distribución de las respuestas a las afirmaciones del Alumno sobre los aspectos del proceso de aprendizaje impactados por la pandemia entre los graduados del Curso de Geografía y a nivel de Brasil.....	162
Tabla 20	Plan Docente - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	209
Tabla 21	Experiencias Curriculares - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL – 2017 – 2021	211
Tabla 22	Impactos sociales y profesionales - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	214
Tabla 23	Gestión académica - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	217
Tabla 24	Actividades extracurriculares - Curso de Física – 2017 – 2021	219
Tabla 25	Plan Docente - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	225
Tabla 26	Experiencias Curriculares - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	229
Tabla 27	Impactos sociales y profesionales - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	233

Tabla 28	Gestión Académica - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL – 2017 – 2021	235
Tabla 29	Actividades Extracurriculares - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	239
Tabla 30	Infraestructura - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Número de matriculados en educación básica por nivel educativo, por región geográfica y unidad federativa	35
Figura 2	Número de establecimientos agrícolas: agricultura familiar y no familiar. Alagoas. 2006. Censo Agropecuario	47
Figura 3	Población económicamente activa por rango de ingresos (%). Alagoas – 2011	49
Figura 4	Organización de la Educación en Brasil – desde 2006	64
Figura 5	Estructura de la educación superior en Brasil.....	79
Figura 6	Número absoluto de titulados en el Curso de Formación del Profesorado de Física, en la modalidad de enseñanza presencial - Campus de Maceió - 2017/2021	86
Figura 7	El porcentaje de titulados en la Licenciatura de Geografía, en la modalidad de enseñanza presencial- Campus Maceió - 2017/2021.....	90
Figura 8	Porcentaje de instituciones de educación superior que participan en el ENADE - Brasil - 2017 y 2021	112
Figura 9	Estado de las clases en las universidades em Julio de 2021.....	147

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Instrumentos de evaluación que componen el SINAES – Brasil	99
Cuadro 2	Síntesis de las experiencias de evaluación institucional en los países de América Latina	130
Cuadro 3	Cuadro comparativo de las posiciones de los entrevistados sobre las acciones que fueron realizadas por los colegios de los cursos y por el NDE para la implementación del Proyecto Pedagógico	188
Cuadro 4	Posición de los entrevistados en cuanto a la relación del NDE con el colegiado de los cursos	190
Cuadro 5	Posición de los entrevistados si hubo inconsistencias en las preguntas del Exame do ENADE en relación al incumplimiento del perfil del egresado propuesto en el PPC	191
Cuadro 6	Posición de los entrevistados sobre la relación existente entre el ENDE y los alumnos	192
Cuadro 7	Posición de los entrevistados si el Colegiado de Curso ya se reunió para leer los informes de resultados del ENADE	193
Cuadro 8	Posición de los entrevistados sobre las actividades que el Colegiado del curso realizó para incentivar la participación de los alumnos en el ENADE	194
Cuadro 9	Sugerencias de los entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de cursos por el MEC	196

ÍNDICE DE IMAGENES

Tabla 1	Distribución de regiones y estados en Brasil	17
Tabla 2	IDH do Brasil de 1990 a 2020	31
Tabla 3	Tasa de analfabetismo entre las personas de 15 años y más – 2019 .	34
Tabla 4	Captura de pantalla del INEP – ENADE	117
Tabla 5	Recorte del formato del cuestionario del alumno para NEADE	123

ÍNDICE DE SIGLAS

UFAL – Universidad Federal de Alagoas

CAPES - Coordinación para la Mejora del Personal de la Enseñanza Superior

CFE - Consejo Federal de Educación

CNI - Confederación Nacional de la Industria

CONAES - Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior

CPA - Comisiones Permanentes de Evaluación

CPC - Concepto Preliminar de Curso

EAD - Educación a Distancia

ENC - Examen Nacional de Curso

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

IES - Instituciones de Enseñanza Superior

IFET - Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología

INEP - Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos

IPEA - Instituto de Investigación Económica Aplicada

LDB - Ley de Directrices y Bases de la Educación

LDBEN - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

MEC - Ministerio de Educación

NDE - Núcleo Docente Estructurante

NTger) - Calificación General de los Alumnos

PDE - Plan de Desarrollo de la Educación

PIBID - Beca de Iniciación a la Docencia

PNE - Plan Nacional de Educación

PPP - Proyecto Político y Pedagógico

REUNI - Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales

PARU - Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria

GERES - Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Enseñanza Superior

CNRES - Comisión Nacional de Evaluación de la Enseñanza Superior

PROUNI - Programa Universidad para Todos

SINAES - Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior

ENADE - Examen Nacional para Evaluar el Desempeño de los Estudiantes

TCG - Tasas de los Cursos de Grado

UAB - Universidad Abierta de Brasil

UF - Unidades de la Federación

ACO -Evaluación de las Condiciones de Oferta

ACE - Condiciones de Enseñanza

SISU – Sistema de selección unificado

RIACES - Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

RESUMEN

Este trabajo aborda el proceso de evaluación institucional en gran escala a través del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE), presentando su concepción, los mecanismos de funcionamiento y sus contribuciones para la mejora de la calidad de los cursos de formación de profesores de Física y Geografía de la Universidad Federal ubicada en el estado brasileño del mismo nombre. Este estudio se basó en el siguiente problema de investigación: ¿cuál es la percepción de los agentes implicados en los cursos de formación de profesores sobre la calidad de los cursos de formación de profesores (Licenciatura) de Física y Geografía? La hipótesis es que los estudios sobre las percepciones de los alumnos y coordinadores, basados en los resultados del ENADE, pueden aportar contribuciones significativas para la mejora de la calidad académica de esos estudios. El objetivo principal de este estudio es investigar la calidad de los cursos de formación de profesores de Geografía y Física a partir de las percepciones de los agentes involucrados en el ENADE de las ediciones 2017 y 2021. Para alcanzar el objetivo, la metodología utilizada fue la investigación cualitativa con aportación de enfoques de investigación bibliográfica, estudio de caso e investigación documental. Los estudios señalaron que la edición 2021 de la ENADE sirvió como parámetro analítico de las medidas/acciones tomadas por la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) y por los cursos para remediar el aislamiento social obtenido en la pandemia del COVID-19, principalmente debido al hecho de que las percepciones de los alumnos, a través de las afirmaciones del cuestionario estandarizado del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), han evaluado muy positivamente los cursos de Física y Geografía.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Evaluación Institucional; ENADE; Evaluación a gran escala; Instrumentos de evaluación del SINAES.

ABSTRACT

This paper addresses the large-scale institutional evaluation process through the National Student Performance Examination (ENADE), presenting its conception, the mechanisms of operation and its contributions to the improvement of the quality of Physics and Geography teacher training courses at the Federal University located in the Brazilian state of the same name. This study was based on the following research problem: what is the perception of the agents involved in the teacher training courses on the quality of the Physics and Geography teacher training courses (undergraduate)? The hypothesis is that studies on the perceptions of students and coordinators, based on the ENADE results, can provide significant contributions to the improvement of the academic quality of these studies. The main objective of this study is to investigate the quality of Geography and Physics teacher training courses based on the perceptions of the agents involved in the ENADE of the 2017 and 2021 editions. To achieve the objective, the methodology used was qualitative research with contribution of bibliographic research approaches, case study and documentary research. The studies pointed out that the 2021 edition of ENADE served as an analytical parameter of the measures/actions taken by UFAL and by the courses to remedy the social isolation obtained in the COVID-19 pandemic, mainly due to the fact that the students' perceptions, through the statements of the standardized questionnaire of the National Institute of Educational Studies and Research (INEP), have evaluated very positively the Physics and Geography courses.

KEY WORDS: Higher Education; Institutional Evaluation; ENADE; Large-scale Evaluation; SINAES evaluation instruments.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia como gestor pedagógico del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Alagoas por más de cinco años trabajando en Evaluación Educativa en Alagoas nos llevó a desarrollar una investigación sobre la concepción, mecanismos de funcionamiento y aportes del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE) en los cursos de la Universidad Federal de Alagoas.

Lo que siempre nos preocupó fue entender qué modelo sería el más adecuado para evaluar la calidad de los cursos de educación superior a gran escala, para no generar un escalonamiento de cursos e instituciones que llevara a la discriminación de los cursos cuando se publicaran los resultados.

Hemos vivido varias experiencias de evaluación institucional de universidades brasileñas, entre ellas el sistema de evaluación llamado PROVÃO, que provocó varias críticas en todas las redes de enseñanza superior de Brasil, tanto públicas como privadas.

Luego, cuando asumimos la función de coordinador pedagógico en la Universidad Federal de Alagoas, hemos visto que el sistema de evaluación de cursos adoptado era el Sistema Nacional de Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (SINAES), que adoptó varios instrumentos para evaluar los cursos de pregrado y tecnológicos. Con eso, surgió nuestro interés en desarrollar un estudio de la calidad de la enseñanza superior tomando como referencia dos cursos de pregrado de formación de profesores en Física y en Geografía de la modalidad presencial.

Este interés nos llevó al siguiente problema de investigación: ¿cuál es la percepción de los agentes implicados en los cursos de formación de profesores sobre la calidad de los cursos de formación de profesores en Física y Geografía?

La hipótesis planteada fue que los estudios sobre las percepciones de alumnos y coordinadores, a partir de los resultados del ENADE, pueden aportar contribuciones significativas para la mejora de la calidad académica del curso.

Desde hace más de dos décadas, la Universidad Federal de Alagoas participa en

evaluaciones a gran escala realizadas por el Ministerio de Educación y Cultura y, más recientemente, los cursos de formación de profesores (Licenciatura) fueron evaluados en las ediciones de 2017 y 2021. Debido a esto, el autor de esta Tesis sintió la necesidad de desarrollar un estudio sobre uno de los aspectos considerados importantes, que fue la percepción de los agentes que participaron en estas dos ediciones.

Por lo tanto, comenzamos aquí, presentando que el proceso de evaluación a nivel nacional en Brasil se ha llevado a cabo en cuatro ciclos aquí incluidos, los cuales comprenden los gobiernos de los presidentes Fernando Henrique Cardoso, durante ocho años; Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Roosevelt, Michel Temer, Jair Bolsonaro y en los primeros tres meses del gobierno de Lula (que una vez más regresó por tercera vez). Estos cuatro ciclos son descritos por Polidori (2009, p. 444):

- Primer ciclo (1986 a 1992) - varias iniciativas para organizar un proceso de evaluación, y la existencia de evaluaciones aisladas en el país que no constituyen evaluación nacional (PARU, GERES);

- Segundo ciclo (1993 a 1995) - llamado de formulación de políticas. Instalación del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB);

- Tercer ciclo (1996 a 2003) - llamado de consolidación o implementación de la propuesta del gobierno. Se desarrollaron el Examen Nacional de Cursos (ENC), o PROVÃO, y la Evaluación de las Condiciones de Oferta (ACO), que más tarde pasó a llamarse Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (ACE). Por último, también hubo algunas Ordenanzas para regular y organizar la evaluación de las IES;

- Cuarto ciclo (2003 a la actualidad) - llamado construcción de la evaluación emancipadora, con la implementación del SINAES, una propuesta para desarrollar una evaluación de la formación y considerar las especificidades de las IES en el país.

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), en Brasil, presenta tres pilares que se consolidaron en el proceso de evaluación institucional en Brasil, tales como:

(1) evaluación institucional ; (2) evaluación de los cursos y (3) evaluación del

desempeño de los alumnos. Estos pilares son atendidos por procesos de evaluación presencial para los ítems uno y dos, y complementados por la organización y evaluación interna de cada IES. El tercer pilar cuenta con la realización del Examen Nacional de Compromiso Estudiantil, o ENADE. (Polidori, 2009, p.445)

Así, desde el tercer pilar, nos interesa hacer un estudio sobre la calidad de los dos cursos de formación docente de Geografía y Física de la Universidad Federal de Alagoas correspondiente a los resultados obtenidos en dos ediciones del ENADE, 2017 y 2021, esto debido a que:

el resultado del ENADE fue sobrevalorado, porque un examen con las limitaciones de cualquier prueba a gran escala fue, más de una vez, establecido como la única medida de evaluación de las instituciones y sus cursos de pregrado. A pesar de las críticas realizadas durante la aplicación del ENADE en la última década, encontramos aportes positivos para la mejora de las carreras evaluadas (Oliveira, 2014). Los aspectos positivos se refieren al mantenimiento de un proceso de seguimiento de la evaluación institucional que señala las vías para superar los problemas que se encontraron con ocasión del ENADE o de la visita *in locu*.

Para Oliveira (2014) el ENADE que se ha convertido en el centro regulador de la evaluación de la educación superior. Este estudio es inédito en nuestra universidad y deberá presentar, de hecho, los efectos del ENADE en estos dos cursos de graduación mencionados de la Universidad Federal de Alagoas. Los criterios adoptados para la elección de estos dos cursos de graduación tuvieron en cuenta los resultados de la evaluación por debajo de la puntuación mínima establecida por el MEC/INEP de 3, de una escala de 1 a 5.

El objetivo principal de este estudio es investigar la calidad de los cursos de formación de profesores en Geografía y Física a partir de las percepciones de los alumnos concluyentes y coordinadores participantes en el ENADE de las ediciones 2017 y 2021 obtenidas a través del cuestionario estandarizado aplicado por el INEP. Los objetivos específicos son:

- a) contextualizar la realidad brasileña presentando sus principales problemas
- b) presentar los límites y desafíos de la implementación de los estudios universitarios

en Brasil

c) describir los procedimientos técnicos y normativos del Examen Nacional de Desempeño de Cursos (ENADE) en Brasil, así como, sus impactos como política pública;

d) señalar los instrumentos utilizados en el ENADE describiendo los tipos y el tratamiento dado para obtener los resultados;

f) discutir las percepciones de los agentes involucrados en las ediciones 2017 y 2021 del ENADE.

Para alcanzar los objetivos, la metodología utilizada fue la investigación cualitativa, pues según Martucci (2001, p.2) "(...) su preocupación es explicar las complejidades de las relaciones sociales, consideradas esencia y resultado de la actividad humana creativa, afectiva y racional, que pueden ser aprehendidas a través de la vida cotidiana, de la experiencia y de la explicación del sentido común".

Así, en nuestra investigación utilizamos el Estudio de Caso porque permitió cuestionar las incertidumbres y posibilidades del contexto institucional donde la investigación se basó, en la Universidad Federal de Alagoas, Campus Maceió-AL, buscando reflexionar sobre su calidad desde el punto de vista de los resultados del ENADE. En este sentido, promovimos el análisis descriptivo a partir de las realidades de los dos cursos investigados (Física y Geografía) con base en los resultados obtenidos del cuestionario estandarizado aplicado a los alumnos que concluyeron las ediciones 2017 y 2021 del ENADE. También recurrimos a la investigación documental de los Proyectos Pedagógicos de estos cursos en busca de información sobre cuándo surgió el curso, sus objetivos, así como el perfil esperado por los egresados, entre otros.

Se realizaron cuatro entrevistas, dos de cada curso, a quien estuvo en la dirección pedagógica de los cursos investigados en cada momento del ENADE que se aplicó (2017 y 2021). Y, para completar nuestros estudios, también entrevistamos a seis profesores (tres de cada curso) para identificar su visión sobre el ENADE.

Así, nuestro trabajo se estructura en ocho capítulos. En el primer capítulo abordamos esta introducción describiendo el marco de esta Tesis.

En el segundo capítulo presentamos la contextualización de la realidad brasileña en los gobiernos de Fernando Henrique, Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer, Bolsonaro y el inicio del Gobierno de Lula da Silva, principalmente, destacando el Brasil después del Gobierno de Dilma Rousseff, debido al golpe que sufrió por el Congreso Nacional. Y, dedicamos una sección presentando los aspectos geográficos y poblacionales del estado de Alagoas/Brasil.

En el tercer capítulo abordamos la universidad brasileña, discutiendo la situación de sus universidades en relación a la oferta de cursos. También se hace una breve reseña histórica de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), incluyendo los contextos históricos de cada curso investigado.

El cuarto capítulo trata de la evaluación institucional en Brasil, describiendo sus concepciones y prácticas y presentando la experiencia de evaluación institucional en América Latina. Además, se presentan los aspectos históricos y legales, así como las matrices de evaluación y sus impactos en la política de evaluación de la educación superior en Brasil, señalando los instrumentos que se utilizan y los procedimientos adoptados para asignar el concepto de curso.

En el quinto capítulo discutimos la formación de profesores en Brasil, presentando los desafíos de formar buenos profesores para la Educación Básica, pero destacando las implicaciones de la pandemia del Covid-19 en la formación de profesores en la enseñanza universitaria brasileña, además de presentar las percepciones de los participantes que completaron el ENADE 2021 en el proceso de aprendizaje.

En el sexto capítulo, discutimos la metodología utilizada en nuestro estudio, comenzando con una introducción seguida de la descripción del diseño metodológico de cómo se llevó a cabo la investigación. También se describen todos los instrumentos de recogida de datos, es decir, el cuestionario estandarizado INEP, las entrevistas con los coordinadores y con los profesores de los cursos investigados.

El séptimo capítulo describe el análisis de los resultados de la recolección de datos obtenidos por el cuestionario estandarizado del INEP y las entrevistas realizadas

(coordinadores y profesores), destacando las percepciones de los alumnos a partir del cuestionario aplicado por el ENADE en las ediciones de 2017 y 2021.

Y, finalmente, en el octavo capítulo dedicamos las conclusiones de nuestro estudio señalando sugerencias para la mejora de la evaluación institucional utilizada en el SINAES.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD BRASILEÑA

2.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo contextualizamos la realidad brasileña presentando sus aspectos territoriales, poblacionales, de estructura social y políticos. También presentamos los principales problemas enfrentados por la población del Estado de Alagoas.

La importancia y relevancia de estos aspectos que se narrarán a continuación proporcionará a los lectores una visión general de la situación socioeconómica de Brasil y, en particular, de Alagoas.

Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2021) Brasil es un país con una extensión territorial de cerca de 8,5 millones de kilómetros cuadrados, tiene veintiséis estados más el Distrito Federal (DF), denominados Unidades de la Federación (UF).

La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios tienen competencias y atribuciones establecidas en la Constitución Federal de 1988. Brasilia es la capital del país y sede del gobierno federal. Los municipios son una división inferior a los Estados, pero tienen un amplio grado de autonomía y responsabilidades constitucionales.

Según el IBGE (2021) la estimación de la población residente en Brasil, con fecha de referencia del 1 de julio de 2021, alcanza los 213.300.000 habitantes.

La distribución geográfica de la población brasileña es bastante heterogénea, con una mayor concentración en las regiones Sudeste y Nordeste. São Paulo es el estado más poblado, seguido de Minas Gerais y Río de Janeiro. La ciudad más poblada es São Paulo, con cerca de 12,3 millones de habitantes, seguida de Río de Janeiro y Brasilia.

En la imagen 2 muestra cómo Brasil tiene una gran dimensión territorial distribuida por regiones, estados y municipios.

Hemos destacado Alagoas porque es el estado al que pertenece la Universidad Federal de Alagoas en la que se centra la investigación. En la imagen 1 se puede apreciar el gran tamaño de Brasil en su dimensión territorial.

Imagen 2

Distribución de regiones y estados en Brasil



Fuente: IBGE (2020)

Debido a la gran extensión territorial de Brasil es importante conocer la estimación de población por región a partir de los datos de referencia 2021 obtenidos del IBGE. Estos datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Estimativas de la población residente en Brasil y sus regiones, con fecha de referencia 1 de julio de 2021

Região	Quantidade de UF	População	(%)
Região Norte	07	18.906.962	8,86%
Região Nordeste	09	57.667.842	27,03%
Região Sudeste	04	89.632.912	42,02%
Região Sul	03	30.402.587	14,25%
Região Centro-Oeste	04	16.707.336	7,83%
Total (Brasil)	27	213.317.639	100,0%

Fuente: IBGE (2021), adaptado por el autor.

La organización de las cinco Regiones así denominadas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur, consolidadas desde 1970 con sus respectivos Estados y sus límites, coinciden con las fronteras de los Estados que las integran.

La región Norte es una de las cinco regiones de Brasil y está compuesta por los siguientes estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins. Es la región más extensa en superficie, con cerca del 45% del territorio nacional, pero es la segunda menos poblada, con sólo el 8,86% de los habitantes del país (IBGE, 2021). Esta región es conocida por su diversidad cultural y etno-racial, su rica biodiversidad y la presencia de la Selva Amazónica. Es una región muy importante para la economía del país, con énfasis en la producción extractiva de minerales, madera, pescado y nuevas actividades de bioeconomía, con productos de la sociobiodiversidad, lagrattios, forestales y del ecoturismo.

La región Nordeste incluye los Estados de Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe y Bahia, que ocupan el 18% de la superficie total del país y tienen el 27,03% de la población total del país (IBGE, 2021). Es rico en recursos naturales, y alberga los biomas del Bosque Atlántico (bosque tropical costero, con 156.030 km²), Manglares Estuarinos (con 451.710 km²), Caatinga (semiárido tropical, con 830.205 km²). La selva tropical costera ha sido explotada para la extracción de madera y sustituida por plantaciones desde el principio de la colonización, durante el ciclo de la caña de azúcar. Alberga tanto la producción agrícola a gran escala para la exportación, practicada en las grandes haciendas, como la producción de la agricultura familiar campesina, especialmente en la región semiárida. Sus actividades económicas están vinculadas a la agroindustria, la extracción de petróleo y gas y las industrias de bienes de consumo. Históricamente, grandes contingentes de trabajadores emigran de esta región en períodos de expansión económica para la construcción de grandes obras y el establecimiento de nuevos frentes de producción.

El Centro-Oeste incluye los estados de Goiás, Mato Grosso y Mato Grosso do Sul, que ocupan el 18% del territorio nacional. Esta región también alberga la capital del país, Brasília, en el Distrito Federal, y es la menos poblada, con cerca del 7,83% de la población

brasileña (IBGE, 2021). Esta región está muy diversificada y su economía se basa en actividades agrícolas y ganaderas orientadas a la exportación, como la producción de soja, maíz, algodón y carne de vacuno. El principal bioma es el Cerrado, que ha sido ocupado por actividades agrícolas y ganaderas mecanizadas a gran escala en grandes propiedades de gran tamaño. También es conocida por su diversidad cultural, con influencias indígenas, africanas y europeas.

La región Sudeste, formada por los estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Río de Janeiro y São Paulo, ocupa cerca del 10% del territorio brasileño y alberga el mayor porcentaje de la población del país, con el 42,02% del total (IBGE, 2021). Es la región más industrializada y con una economía diversificada de Brasil, siendo responsable de gran parte del PIB nacional. Tiene una gran diversidad cultural y económica, especialmente en la industria, los servicios, la agricultura y el turismo. São Paulo es el estado más poblado y económicamente más importante de Brasil, siendo un importante centro industrial y financiero, además de tener la mayor ciudad del país, São Paulo la capital. El estado de Río de Janeiro, cuenta con grandes instalaciones de extracción y refinado de petróleo. Y la ciudad de Río de Janeiro fue la capital brasileña hasta 1960, siendo conocida por su belleza natural y turística.

La región Sur, que es la más pequeña de Brasil, con cerca del 7% del territorio brasileño, comprende los Estados de Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul, donde vive el 14,25% de los brasileños (IBGE, 2021). Es una región que presenta gran diversidad cultural, económica y natural, siendo una de las más ricas y desarrolladas del país. Rio Grande do Sul es conocido por la producción de vinos, carne bovina y lana, además de ser un importante polo agroindustrial. Santa Catarina es un estado que destaca por la producción de cerámica, textiles, tecnología y turismo, además de tener una de las mayores concentraciones de empresas tecnológicas de Brasil. Paraná es un gran productor de cereales, como soja y maíz, además de tener un gran polo industrial en Curitiba y su región metropolitana.

2.2 Estructura Social y Política Brasileña

Brasil tiene una estructura social que revela profundas desigualdades sociales y regionales que se reflejan en diversos aspectos, como las disparidades étnico-raciales, construidas desde el período de esclavización de los "negros de África" y los "negros de la tierra" (pueblos indígenas) durante los siglos XVI al XIX.

Este proceso de colonización europea de los territorios que hoy conforman Brasil tuvo como primera actividad económica la extracción del palo brasil (*Paubrasilia echinata*) o ibirapitanga en la lengua nativa tupí, y luego el cultivo de la caña de azúcar, con la instalación de un complejo agrícola, fabril y comercial, estructurado sobre la base del latifundio, el monocultivo, la esclavitud y el monopolio comercial colonial.

A finales del siglo XIX y principios del XX, con la abolición de la esclavitud, el Estado brasileño promovió la inmigración europea, con el objetivo de blanquear la mano de obra del país y promover la modernización capitalista. Según Silva (2010, p.9):

Esclavos en la Colonia y en el Imperio, sustentadores del desarrollo económico brasileño durante décadas, los negros se encontraron descolgados dentro de una sociedad fundada sobre bases racistas. Una vez liberados, fueron excluidos del mercado de trabajo formal en nombre de un proyecto elitista para blanquear el país. Tuvieron que competir con los inmigrantes europeos incluso por las más modestas oportunidades de trabajo gratuito (...)

Silva (2010) señala que al final del período de esclavitud (1888) e inicio de la república (1889) la exclusión de la población negra fue una política del Estado brasileño, controlado por las oligarquías terratenientes:

(...) liberó a los terratenientes blancos de la carga que representaba el cautivo. (...) Se sumará a la inmensa población de pobres diseminada por todo el país: reconocidos como brasileños, serán ciudadanos de segunda clase, subciudadanos, extranjeros en su propio país. La modernidad republicana los ha abandonado a su suerte (p.9).

Durante todo el siglo XX, a pesar de los diversos movimientos de lucha, la población negra permaneció oprimida y excluida socialmente.

La investigación publicada en el artículo de Prestes y Lizarelli (2021, p.100-101) presenta datos sobre la desigualdad en el trabajo informal y precario, donde los trabajadores no tienen acceso a las garantías de la seguridad social ni a la legislación laboral. Según el análisis realizado por estos dos autores “(...) la Región Norte, que presenta la mayor concentración de población negra, parda e indígena (80,7%) en comparación con la población blanca (19,3%), también presenta el mayor porcentaje de ocupación informal por color (61,0% de la población negra o parda).

Los autores también informan de que la región Nordeste de Brasil “(...) 75,3% de concentración de población negra, parda e indígena (y 24,6% de población blanca), también ocupa el segundo lugar en aspecto de ocupación informal (57,8% de la población negra o parda)”.

Mientras que la región Centro-Oeste (...) 63,5% de la población es negra, mestiza o indígena y 36,5% blanca ocupa la tercera posición de concentración de la población negra, mestiza e indígena y, al mismo tiempo, tercera región con mayor ocupación informal para este grupo social (40,7%).

La región Sudeste ocupa la cuarta posición y presenta “(...) 49,3% de población negra, mestiza e indígena y 50,7% blanca, presentando el cuarto mayor porcentaje de ocupaciones informales para la población negra y mestiza (39,1%)”.

La región Sur de Brasil es identificada por los autores en la quinta y última posición, donde existe el: “(...) menor porcentaje de población negra, mestiza e indígena con 26,1% en comparación con la población blanca (73,9%) y también, reflejándose en la menor cantidad de ocupaciones informales para la población negra y mestiza 34,1%”.

Este análisis realizado por Prestes y Lizarelli (2021) sólo demuestra que los perfiles socioeconómicos asimétricos son consecuencias del proceso de colonización y esclavización y del mantenimiento del poder por las oligarquías rurales. Estos autores afirman, igualmente, que incluso con la modernización económica y tecnológica capitalista en el siglo XX, se

mantuvieron los patrones opresivos de relaciones sociales, negando, a través del control del Estado, el acceso a los derechos de ciudadanía a la mayoría de la población. Tales procesos son constitutivos de la formación social, económica y política de Brasil a lo largo de su historia.

2.3 La realidad política brasileña y los principales problemas brasileños

En esta sección abordamos la realidad sociopolítica brasileña en las primeras décadas del siglo XXI.

Señalamos que, a partir de la década de 1980, Brasil experimentó un auge de los movimientos sociales que consiguieron movilizar a la población contra la dictadura militar (1964-1985). Este proceso de lucha por la democracia puso en debate el concepto de ciudadanía y democracia, que se reflejó en las disputas durante el proceso de la Asamblea Constituyente (1986-1988), donde hubo una gran participación social en el país, que generó una nueva Constitución nacional que afirmaba el Estado democrático de derecho, con garantías y libertades individuales, derechos sociales, laborales y previsionales.

Sin embargo, la crisis económica y el escenario internacional presionaron a Brasil y a América Latina a adoptar políticas neoliberales en la década de 1990, en nombre de la estabilización de la economía y del combate a la hiperinflación.

A principios del siglo XXI las consecuencias sociales de las políticas neoliberales eran insoportables y se expresaban en indicadores sociales alarmantes de hambre, mortalidad infantil, pobreza extrema, negación de derechos, incompatibles con la democracia. Así, por primera vez en la historia del país, a través del voto popular directo, el primer trabajador, emigrante de la región semiárida del nordeste y líder sindical llegó a la Presidencia de la República. Luiz Inácio Lula da Silva, o simplemente Lula, gobernó durante dos mandatos (2003-2010) y logró elegir a la primera mujer presidenta de Brasil, Dilma Rousseff (2011-2014).

En un escenario en el que la pobreza y la miseria asolaban Brasil, la elección del presidente Lula en 2002 trajo consigo una fuerte expectativa de mejora tan índices sociales que señalaban graves desigualdades, sumada a las proyecciones que diversos movimientos sociales y el momento sindical también aportaron en la creencia de la posibilidad concreta de cambios porque:

(...) había esperanza de que el gobierno Lula se comprometiera con un sistema amplio

y consistente de atención y protección, en el ámbito de las necesidades humanas y sociales; que contemplara todas las áreas sociales, educativas y político-culturales; y que promoviera, finalmente, el incentivo y el protagonismo de individuos y grupos sociales para el avance de soluciones a los problemas brasileños. (Freitas, 2007 p.66).

Estos mandatos caracterizaron un cambio significativo en el proyecto nacional, centrándose en la promoción del desarrollo económico y social, el fuerte combate a las desigualdades sociales y regionales, la inclusión social productiva, con una perspectiva nacional-desarrollista, la expansión del mercado interno, la ampliación de la esfera pública y de los espacios democráticos.

Se destacan las inversiones en desarrollo económico e infraestructura, como el Programa de Aceleración del Crecimiento, para generar empleos e ingresos; y las inversiones en políticas sociales.

Mencionaremos aquí algunos de los programas sociales más relevantes: Bolsa Familia¹ (renta mínima); aumento del salario mínimo por encima de la inflación y recuperación de su poder adquisitivo; Políticas para ampliación de la Reforma Agraria, crédito agrícola, apoyo a la agricultura familiar y campesina, asistencia técnica y extensión rural, agroecología, compras gubernamentales de la agricultura familiar y destino de esta producción para programas de seguridad alimentaria y nutricional; Programa Luz para Todos; programas de apoyo productivo a mujeres rurales y poblaciones de comunidades tradicionales, pueblos originarios, remanentes de quilombos; Programa Un Millón de Cisternas en la región semiárida; Programa de Erradicación del Trabajo Infantil, entre otros.

Para caracterizar mejor la situación de las desigualdades sociales en Brasil, y los efectos de la implementación de las políticas sociales a partir de la Constitución de 1988, traemos un estudio de Marguti, *et al* sobre cómo la evolución del IDH² en los centros urbanos

¹ El Programa Bolsa Família es un programa federal de transferencias monetarias directas e indirectas que integra prestaciones de asistencia social, sanidad, educación y empleo, dirigido a familias en situación de pobreza.

² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida composta que leva em consideração três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. No caso do Brasil, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2021, o país apresentou um IDH de 0,765 em 2019, o que o colocou na 84ª posição entre 189 países avaliados.

de las regiones brasileñas en los períodos 1991, 2000, 2010. El análisis del Índice de Desarrollo Humano se aplicó a los 5.565 municipios brasileños, de los 26 Estados, excluyendo el Distrito Federal, ya que esta Unidad Federada no tiene municipios.

Los municipios se clasifican según el estudio Red de Influencia de las Ciudades (Regic), del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2008). Los municipios se agrupan de la siguiente forma: "seis grandes niveles, subdivididos en hasta tres subniveles, estos son: metrópoli (gran metrópoli nacional, metrópoli nacional y metrópoli), capital regional (A, B y C), centro regional (A, B y C), centro subregional (A y B), centro zonal (A y B) y centro local". (Marguti, p. 158).

Este indicador produce informaciones importantes que caracterizan las desigualdades en la sociedad brasileña. Las desigualdades regionales, las desigualdades entre los centros urbanos y las zonas rurales, las diversas formas que adopta la concentración de la renta: clase, raza/etnia; género. En el tabla 2 muestra la distribución porcentual según la tipología del Regic.

Tabla 2

Distribución porcentual según tipología Regic - IDH general

IDHM 1991	Muito o baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
NÚCLEO metropolitano	0,0	41,7	58,3	0,0	0,0	100,0
Área de abrangência das metrópoles	65,1	32,5	2,4	0,0	0,0	100,0
NÚCLEO da capital regional	29,1	53,2	17,7	0,0	0,0	100,0
Área de abrangência da capital regional	46,8	48,6	4,5	0,0	0,0	100,0
Centro sub-regional	51,8	44,5	3,7	0,0	0,0	100,0
Centro de zona	71,7	27,5	0,9	0,0	0,0	100,0
Centro local	91,8	8,1	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	85,8	13,4	0,8	0,0	0,0	100,0
IDHM 2000	Muito o Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Total
NÚCLEO metropolitano	0,0	0,0	41,7	58,3	0,0	100,0
Área de abrangência das metrópoles	4,2	39,8	50,0	5,4	0,6	100,0
NÚCLEO da capital regional	1,3	25,3	41,8	31,6	0,0	100,0
Área de abrangência da capital regional	12,6	21,6	52,3	13,5	0,0	100,0
Centro sub-regional	15,2	28,0	43,3	13,4	0,0	100,0

Centro de zona	29,8	24,8	40,8	4,6	0,0	100,0
Centro local	47,3	30,3	21,7	0,6	0,0	100,0
Total	41,8	29,7	26,1	2,4	0,0	100,0
IDHM 2010	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Total
NÚCLEO metropolitano	0,0	0,0	0,0	58,3	41,7	100,0
Área de abrangência das metrópoles	0,0	0,0	33,1	63,3	3,6	100,0
NÚCLEO da capital regional	0,0	0,0	12,7	72,2	15,2	100,0
Área de abrangência da capital regional	0,0	2,7	25,2	65,8	6,3	100,0
Centro sub-regional	0,0	1,8	36,6	56,1	5,5	100,0
Centro de zona	0,0	11,8	35,8	52,0	0,4	100,0
Centro local	0,7	29,0	42,0	28,2	0,1	100,0
Total	0,6	24,6	40,1	33,9	0,8	100,0

Fuente: IBGE (2008), elaborado por Marguti *et al*

La gran mayoría de los municipios brasileños (4.472), según Marguti *et al* están clasificados como centros locales. De ellos, "el 91,8% se encontraban en el rango muy bajo de HDIM en 1991. En 2000, esta proporción cae al 47,3% y, en 2010, a sólo el 0,7%. Sin embargo, la mayoría de estos municipios (71%) siguen concentrándose en los tramos de desarrollo humano medio a bajo en 2010" (p. 171).

Estos mismos autores verificaron en su análisis que estos centros urbanos locales, que son municipios con poca población, dispersos por el interior del país, fueron los que presentaron más cambios en el IDH en el período evaluado, especialmente con el cambio abrupto en el período 2000-2010, coincidiendo con la fase de aplicación de mayores inversiones en políticas públicas sociales, incluyendo políticas públicas específicas para la población de la agricultura familiar y campesina.

Las regiones Norte, Nordeste y Centro-Oeste tuvieron una evolución más intensa y acentuada, sin embargo, se mantuvieron las disparidades regionales. Mientras que en el Sur, Sudeste y Centro-Oeste predominan los municipios en las franjas media y alta del IDH, en el Norte y Nordeste prevalecen los municipios (...) en las franjas media y baja del desarrollo humano (p. 172).

En el polo opuesto, en los núcleos metropolitanos brasileños, que son grandes

ciudades que concentran grandes empresas, con cadenas productivas complejas, mucha influencia regional y nacional, están en las categorías de centros urbanos con los mejores desempeños en IDH (...). En 1991, ninguno de estos centros estaba en el rango de IDH muy bajo, y su evolución es creciente hasta llegar a 2010, distribuidos entre los rangos de IDH alto y muy alto.

Destacamos aquí la Educación, una de las dimensiones que componen el IDH, y presentamos la tabla que muestra la evolución del IDH-Educación en Brasil en los períodos 1991, 2000, 2010. (Marguti, *et al* p. 175, 176).

Tabla 3

Distribución porcentual según tipología Regic, IDH-Educación (1991, 2000 y 2010)

IDHM-E 1991	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
NÚCLEO metropolitano	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Área de abrangência das metrópoles	98,8	1,2	0,0	0,0	0,0	100,0
NÚCLEO da capital regional	97,5	2,5	0,0	0,0	0,0	100,0
Área de abrangência da capital regional	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Centro sub-regional	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Centro de zona	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Centro local	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	99,9	0,1	0,0	0,0	0,0	100,0
IDHM-E 2000	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
NÚCLEO metropolitano	8,3	50,0	41,7	0,0	0	100,0
Área de abrangência das metrópoles	66,9	28,9	3,6	0,6	0	100,0
NÚCLEO da capital regional	39,2	40,5	17,7	2,5	0	100,0
Área de abrangência da capital regional	56,8	34,2	9,0	0,0	0	100,0
Centro sub-regional	58,5	32,9	8,5	0,0	0	100,0
Centro de zona	75,0	21,7	3,2	0,0	0	100,0
Centro local	90,0	9,3	0,7	0,0	0	100,0
Total	85,3	12,8	1,8	0,1	0	100,0
IDHM-E 1991	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
IDHM-E 2010	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	Total
NÚCLEO metropolitano	0,0	0,0	41,7	58,3	0,0	100,0
Área de abrangência das metrópoles	0,0	24,7	56,6	18,1	0,6	100,0
NÚCLEO da capital regional	0,0	8,9	38,0	49,4	3,8	100,0
Área de abrangência da capital regional	3,6	25,2	41,4	29,7	0,0	100,0
Centro sub-regional	3,7	28,0	44,5	23,8	0,0	100,0
Centro de zona	14,4	34,8	39,2	11,6	0,0	100,0
Centro local	33,3	37,9	25,6	3,2	0,0	100,0
Total	28,4	36,1	29,0	6,4	0,1	100,0

Fuente: IBGE (2008), elaborado por el autor.

La Tabla 3 trata de una de las dimensiones del IDH, la dimensión Educación (p. 175, 176). Aquí vemos que, en 1991, casi todos los municipios brasileños estaban en la posición Muy Baja, resultado de un abandono histórico de la educación de la población del país. Notamos una evolución muy acentuada en el período 2000-2010, vinculada al volumen de inversiones en educación y otras políticas sociales realizadas en el período, que impactaron profundamente en las poblaciones de las regiones y municipios más pobres. Marguti, *et al* identifican este cambio cualitativo:

(...) El salto de calidad observado en la dimensión Educación es significativo en los centros locales, que en 2010 avanzaron en proporción significativa hacia los rangos bajo y medio del IDH-E (...) con un crecimiento absoluto de 0,209, en promedio, seguidos por los centros zonales y los núcleos metropolitanos. La peor evolución en el periodo se verifica en los núcleos metropolitanos (0,143) y las capitales regionales (0,167). (Margut, *et al*, 2010, p. 176).

La evaluación del período de gobierno del presidente Lula es un punto de intenso debate, ya que se trata de una disputa entre proyectos sociales y políticos para el país. Según Freitas (2007, p.66),

(...) La elección y asunción de Lula como jefe de gobierno y jefe de Estado inauguró un nuevo ciclo en la política brasileña, desde el punto de vista sociológico -debido al origen del presidente (jubilado del Nordeste, víctima de la sequía) y a su trayectoria forjada en la lucha sindical contra la dictadura militar y las injusticias sociales- y también desde el punto de vista político, debido a la coalición político-partidaria -alianza del PT con el PL- y a la agenda programática con alto énfasis social (...).

A pesar de las diversas iniciativas que acercaron el gobierno de Lula a las demandas sociales, algunos críticos observaron una continuidad de las políticas neoliberales presentes en la administración del presidente predecesor Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002), como afirma Freitas (2007, p.67)

A pesar de la clara prioridad dada por el actual gobierno al capital financiero, muchos partidarios del PT no consideran que el gobierno de Lula sea una oportunidad perdida,

sino que es una oportunidad histórica y ha hecho muchas cosas buenas, lo que demostraría una clara diferencia en relación con el gobierno de FHC (...).

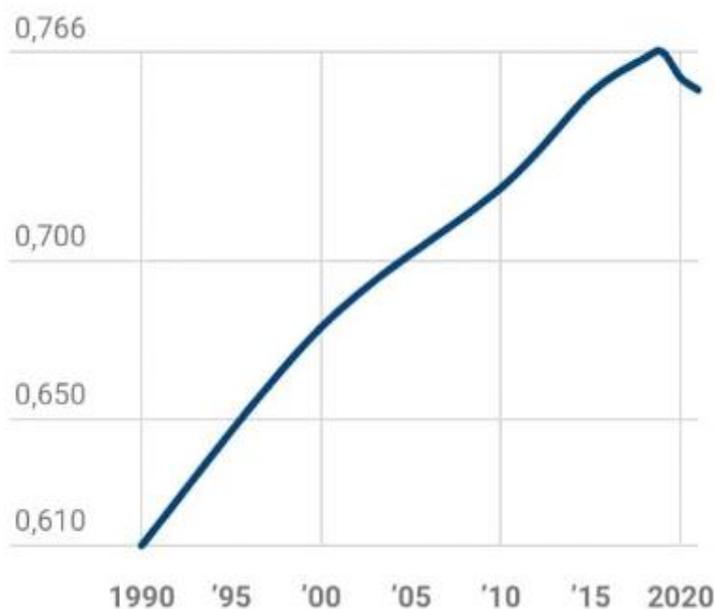
En cuanto al gobierno Lula, podemos observar que el incumplimiento de las promesas y expectativas estuvo vinculado a las alianzas realizadas con miembros del Congreso conservador. Aun así, el gobierno de Lula tuvo éxito "porque consiguió casi duplicar la tasa de crecimiento, porque redujo la desigualdad y mejoró el nivel de vida de millones de brasileños, y porque alcanzó un gran prestigio internacional". (Bresser-Pereira, 2012, p.5). Esto, también, contribuyó para elegir como su sucesora a una de las más importantes colaboradoras de su gobierno, la ministra Dilma Rousseff.

La imagen 2 abajo muestra la evolución del IDH de Brasil entre 1990-2020, y también refleja la dinámica de la política a partir de la redemocratización de la sociedad brasileña al final de la dictadura militar (1964-1985), donde hubo muchas luchas para exigir la ampliación de los derechos sociales y la implementación de políticas públicas, por un lado, y la presión del capital internacional para implementar las políticas neoliberales, por el otro. Este tenso enfrentamiento político y disputa de proyectos se expresó tanto en tiempos electorales como en el desarrollo de los gobiernos de entonces. Esta tensión permanente produjo dos crisis agudas y dos *impeachments* presidenciales - Fernando Collor de Melo en 1992 y Dilma Rousseff en 2016.

El retroceso en la mejora del IDH que presenta la imagen 2 coincide con la interrupción del segundo mandato de la presidenta Dilma Rousseff, provocando una ruptura política, en 2016, y la profundización de las políticas neoliberales y el desmantelamiento de las políticas sociales, especialmente con la elección de un gobierno de extrema derecha y orientación ultraneoliberal en el mandato de 2019 a 2022:

Imagem 2

IDH do Brasil de 1990 a 2020



fonte: PNUD

Uma encuesta realizada em todos os estados por a Confederación Nacional de la Industria (CNI) em 2014 titulada "*Retratos da Sociedade Brasileira*" (Retratos de la Sociedad Brasileña) señaló los cinco problemas más relevantes para la población brasileña.

Entre los principales problemas señalados, según la CNI (2014), la Salud ocupó el primer lugar con el 58% de los encuestados eligiéndola como prioridad 1 a resolver por el gobierno. En segundo lugar se encuentra la Seguridad Pública/Violencia con un 33%. En tercer lugar se ubicó el consumo de drogas con 31%. La calidad de la educación quedó en cuarto lugar con 28%, y en quinto lugar el tema de la corrupción con 27% (...).

Estos datos reflejan los grandes desafíos de la sociedad brasileña em un momento em que el mantenimiento de la vida es la prioridad frente a la exigencia de un sistema de salud público, universal y gratuito. El tema de los altos índices de homicidios y criminalidad, con énfasis em "la guerra contra las drogas" (nuestro énfasis) es extremadamente relevante para la supervivencia y la calidad de vida de las poblaciones pobres (negras y morenas) de las

periferias urbanas. El énfasis en la importancia de la educación para la población brasileña muestra una gran expectativa de la educación como perspectiva para cambiar el cuadro mismo de la desigualdad social.

También se destaca el tema del combate a la corrupción, que fue objeto de intenso debate en el país, siendo utilizado por las fuerzas de derecha como argumento para defender las políticas neoliberales y el desmantelamiento de las políticas sociales. La polarización en torno a este tema intensificó la crisis política al inicio del segundo mandato de la presidenta Dilma, aumentando el descontento con las dificultades de la política económica de su gobierno en 2015, impulsando el proceso de *impeachment* en 2016.

El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), órgano del Ministerio de Educación, realizó una encuesta en 2015, que tenía como objetivo conocer la calidad de la educación pública escolar en la visión de los padres, así el INEP registró en su informe que:

(...) en general, tienen una buena evaluación de la escuela primaria pública, en todo Brasil. Las opiniones sobre los diversos aspectos evaluados fueron bastante convergentes. Positivamente, se destaca la evaluación sobre la localización de la escuela, el espacio de recreación, la calidad de las aulas, la conservación de los edificios e instalaciones, la limpieza de los baños y la higiene de la cocina. (BRASIL, 2015, p.11)

A juicio de los investigadores del INEP, en términos generales, los padres o tutores entrevistados consideraron que la organización de la escuela merece la puntuación de 8,1 puntos, el servicio del personal de la secretaría de la escuela, 8,3; y la disciplina en la escuela, 8 puntos. En cambio, las bibliotecas escolares, las aulas de informática, las pistas deportivas y las fuentes de agua potable fueron evaluadas negativamente. Esto pone de manifiesto la gran importancia que las familias conceden a los centros escolares, y que exigen mejores condiciones estructurales para que funcionen mejor.

Y, peor aún, es la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más, por grupos de edad en Brasil, que sigue siendo un problema histórico en Brasil a pesar de presentar una

caída en las últimas décadas, pero aún se considera alta en comparación con otros países. Según los datos más recientes del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) publicados en 2021, la tasa de analfabetismo en Brasil para las personas de 15 años o más es del 6,6%. Esto significa que alrededor de 11 millones de personas en el país no saben leer ni escribir. Veamos la situación, en términos porcentuales, en la tabla 4.

Tabla 4

Tasa de analfabetismo de personas de 15 años y más, por grupo de edad - Brasil - 2016/2019

ANOS	15 anos a 17 anos	18 anos 24 anos	25 anos a 39 anos	40 anos 59 anos	60 anos ou mais
2016	6,7%	7,1%	8,3%	12,1%	20,5%
2017	6,5%	6,9%	8,0%	11,7%	19,4%
2018	6,3%	6,6%	7,7%	11,3%	18,8%
2019	6,1%	6,4%	7,4%	10,8%	18,1%

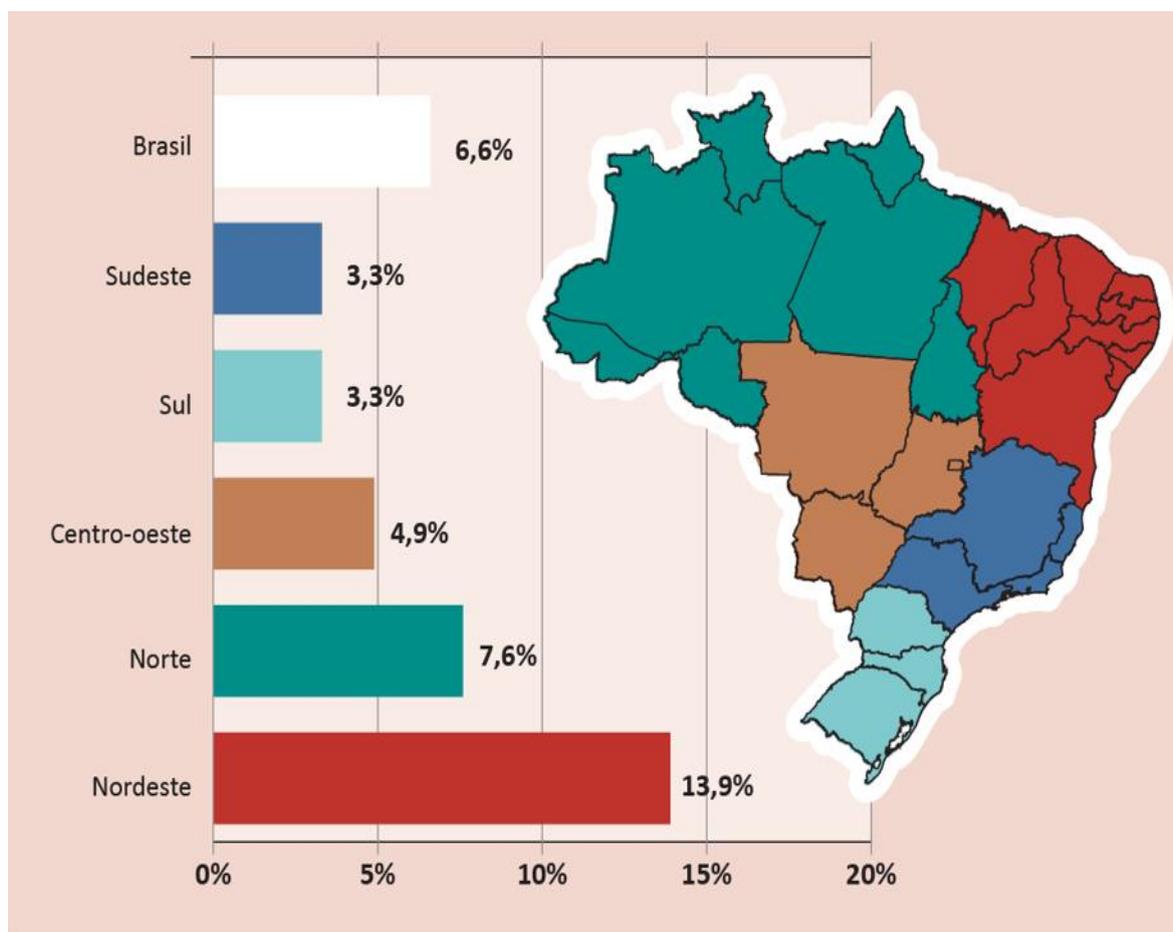
Fuente: IBGE (2021), adaptado por el autor.

Analizando la tabla 4 vemos que la tasa de analfabetismo en el periodo de 2016 a 2019 ha mantenido un movimiento descendente, como en periodos anteriores, y que ha sido pequeño entre cada grupo de edad. Aun así, existe un segmento de la población en estado de extrema pobreza y vulnerabilidad para el que es necesario construir nuevos enfoques metodológicos, y es en este público en el que se puede indicar la dificultad de superar el analfabetismo y la desescolarización. Esta reducción puede haber sido el resultado de políticas públicas de educación, como el mayor acceso a la educación básica y los programas de alfabetización de adultos.

Complementando la discusión sobre el analfabetismo en Brasil, presentamos a continuación, a través de la imagen 3, los datos de personas de 15 años o más, por regiones de Brasil, para demostrar en qué región la tasa de analfabetismo es mayor.

Imagen 3

Tasa de analfabetismo entre las personas de 15 años y más - 2019

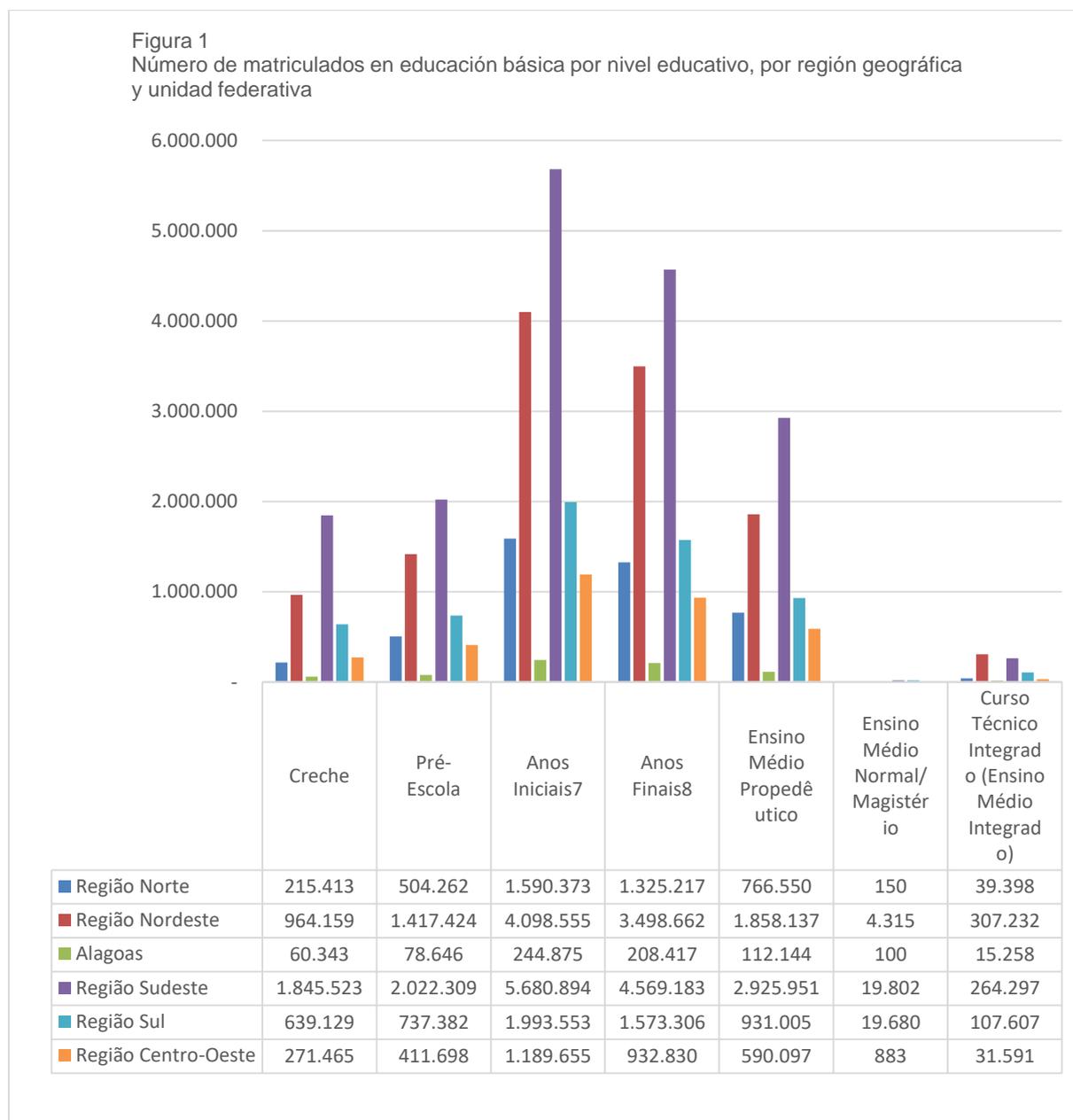


Fuente: IBGE (2021) adaptado por el autor.

Los datos de la imagen 3 demuestran que la región Nordeste presenta una tasa de analfabetismo muy superior a las otras cuatro regiones, con un 13,9%, representando, así, una tasa aproximadamente, cuatro veces superior a las tasas estimadas para las regiones Sudeste y Sur (ambas con un 3,3%). En la región Norte, esta tasa fue del 7,6% y en la Centro-Oeste, del 4,9%.

Según el IBGE (2021), la tasa general de analfabetismo en el país del 6,6% indicada en la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (PNAD-2019), corresponde, en números absolutos, a 11 millones de analfabetos. Por lo tanto, no se trata de un problema residual que se extinguirá sin una intervención cualificada y dirigida a este público.

Desde el punto de vista de la matrícula en la Educación Básica (0 a 17 años), el figura 1 presenta el cuantitativo en números absolutos.



Fuente: IBGE (2021), adaptado por el autor.

En la región Nordeste, ocupa el segundo lugar en número de matriculados en los primeros años con 4.098.555 y en los últimos años con 3.498.662.

Presentamos también el número cuantitativo de matriculados en la enseñanza superior en cursos de Grado por red de enseñanza en Brasil en el período de 2010 a 2021.

Tabla 5

Número de Inscripciones en Cursos de Grado por Categoría Administrativa - Brasil -
2010-2021

Año	Matrícula en cursos de grado					
	Total general	Pública				Privada
		Total	Federal	Estatad	Municipal	
2010	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
2011	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
2012	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
2013	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
2014	7.828.013	1.961.002	1.180.068	615.849	165.085	5.867.011
2015	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
2016	8.048.701	1.990.078	1.249.324	623.446	117.308	6.058.623
2017	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
2018	8.450.755	2.077.481	1.324.984	660.854	91.643	6.373.274
2019	8.603.824	2.080.146	1.335.254	656.585	88.307	6.523.678
2020	8.680.354	1.956.352	1.254.080	623.729	78.543	6.724.002
2021	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893

Fuente: MEC/INEP; Tabla elaborada por INEP/DEED

En esta tabla 5 vemos que la matrícula global ha ido creciendo de 2010 a 2021, sin embargo, las matrículas en la red privada son mucho más altas que en la red pública, entre estas las matrículas de la red federal son casi el doble que las de la red de educación estatal. Este mayor número de estudiantes en las universidades federales se justifica por el hecho de que son más extensas en términos de localización geográfica, con campus distribuidos en todos los Estados del país. Esto favorece una mayor accesibilidad para un buen número de estudiantes, permitiéndoles así la opción de matricularse en una universidad/instituto federal más cercano a su ciudad. Por el contrario, las universidades estatales se concentran

generalmente en la capital de cada Estado, sin muchos *Campi*, por lo que el número de estudiantes matriculados será muy inferior en relación con las matrículas de las universidades federales.

2.4 Brasil después del Gobierno de Dilma Rouseff

Es este apartado vamos a referirnos a momentos de la historia más reciente, cuando Dilma Rouseff fue destituida como jefa del ejecutivo nacional, entrando Brasil en la era Michel Temer en 2016.

La primera mujer elegida presidenta de Brasil (1er. mandato: 2010 - 2014) obtuvo una ajustada reelección en 2014. El segundo mandato estuvo salpicado de crisis política desde los primeros días, con la elección de un fuerte opositor político a la Presidencia de la Cámara de Diputados Federales (2015), punto de partida para el inicio del proceso de *impeachment*, en 2016, con la destitución de la Presidenta electa, siendo sustituida por el Vicepresidente Michel Temer. La acusación se basó en la Ley de Responsabilidad Fiscal, que habría sido irrespetada por la Presidenta, con acciones que fueron llamadas "pedaladas fiscais"³.

El entonces vicepresidente de Brasil, Michel Temer, asumió el cargo con propuestas de reformas estructurales de carácter político y económico, como la enmienda constitucional 95/2016, que imponía un techo al gasto público, la reforma de la enseñanza media, la reforma de la seguridad social y la reforma laboral. Algunas fueron aprobadas aún bajo el gobierno de Temer y otras durante el gobierno de Bolsonaro (2019-2022), como, por ejemplo, la reforma de la seguridad social pública.

Para los sectores democráticos y populares de la sociedad brasileña el *impeachment* que destituyó a la presidenta Dilma fue un golpe de Estado. El movimiento sindical, los movimientos sociales, los movimientos juveniles, los movimientos de mujeres, los movimientos LGBTI+, los movimientos sociales del campo, entre otros, organizaron grandes manifestaciones populares en oposición a los movimientos de derecha, que, a su vez, consiguieron movilizar a segmentos populares a favor de la destitución de la presidenta. Así, el proceso fue de grandes movilizaciones callejeras y debates en el Congreso Nacional con

³ En el contexto de la política brasileña, las "pedaladas" fiscales se refieren a la práctica del Tesoro Nacional de retrasar a propósito la transferencia de dinero a los bancos y autarquías con el fin de mejorar artificialmente las cuentas federales

claro posicionamiento de los grandes medios de comunicación a favor del *impeachment*.

Los sectores de izquierda más radicales afirmaban que la Presidenta estaba haciendo un gobierno predominantemente centrado en los intereses del gran capital y de sus socios brasileños y, a partir de 2015, habiendo adoptado un programa de gobierno muy similar al presentado (y derrotado) por el candidato del PSDB en 2014, "fue desarraigada de la presidencia de la República por considerarla incapaz de mantenerse al frente de los intereses capitalistas a los que tanto servía". (Braz, 2017, p. 87).

Analizando la situación más ampliamente, el citado autor deja claro que el gobierno Dilma ya agonizaba desde 2015, incluso antes del golpe, forjado por una farsa parlamentario-judicial que usurpó su mandato, debido a graves errores y a actuaciones incompetentes. Fue "desangrada" (subrayado nuestro) hasta el último aliento por sus verdugos atrincherados en el Congreso Nacional y en amplios sectores del Poder Judicial, con la aquiescencia del docto Supremo Tribunal Federal (STF), que contaron con las armas de una Policía Federal totalmente partidaria y, sobre todo, con las poderosas armas ideológicas de los grandes medios de comunicación burgueses. La situación fue creada, deliberada e irresponsablemente, y eso hundió no sólo a Dilma y a su gobierno, sino que el propio país fue conducido a una crisis monumental que, más allá de sus principales determinantes económicos, fue agravada "conscientemente por las clases dominantes para que pudieran alcanzar sus objetivos políticos a cualquier costo". (p.88). Y añade: "Se discute si se trató de un golpe de Estado. Dilma agregó más ingredientes contando con el aval de la Corte Suprema, el Legislativo, una parte activa del Poder Judicial, la Policía Federal, con el apoyo militante del empresariado nativo, y especialmente de los oligopolios mediáticos que actuaron no como un "cuarto poder", (nuestro énfasis) sino como si fueran el primer poder, orientando a todos los demás. Braz (2017) no considera que haya habido un golpe clásico, ya que se desarrolló sin rupturas institucionales significativas. Por el contrario, ocurrió dentro del funcionamiento regular de las instituciones democrático-burguesas, es decir, con el aval de la Justicia y del Legislativo. Recientemente, especialmente en América Latina, el *impeachment* se ha convertido en una forma democrática de deponer a los gobiernos que,

aunque en su día sirvieron a los intereses del gran capital, ya no los sirven o los contradicen en cierta medida. "La deposición de gobiernos latinoamericanos inconvenientes no han resultado en la instalación de dictaduras respaldadas por militares y se hacen con discursos desgarrados que llaman al republicanismo y, por supuesto, a la democracia." (Braz, 2017, p.89).

Silva (2019), además, sostiene que el primer mandato de Dilma fue básicamente de continuidad fundamental de los mandatos anteriores de Lula. El segundo mandato, sin embargo, estuvo marcado por importantes tribulaciones en el campo político, que dificultaron enormemente el ejercicio de su mandato. El período de crisis en este sentido comenzó durante las elecciones de 2014. Así, el segundo mandato de Dilma pasó por varios percances que culminaron en su *impeachment*. La construcción del discurso opositor se alineó con los preceptos centrales de las manifestaciones de junio de 2013, que transformaron las reivindicaciones regionales en ataques al Gobierno Federal. Del mismo modo, y con el mismo objetivo, el esquema de corrupción investigado bajo el comando del Ministerio Público Federal, la Policía Federal, en la llamada Operación Lava-Jato, incluso componiendo amplia gama de acusados, fue atribuido a la Presidencia de la República, transformando a Rousseff en una especie de acusada involuntaria. Silva (2019, p. 26) afirma que el proceso de *impeachment* se basó en un aspecto de denuncia de las llamadas "pedaladas fiscales" que, en términos generales, representaban el uso de préstamos de bancos estatales para cubrir desfases en las cuentas públicas".

Por tanto, podemos valorar, como hace Michael Löwy, que "lo que ocurrió en Brasil, con la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, fue un golpe de Estado. Pseudolegal, 'constitucional', 'institucional', parlamentario o como se prefiera, pero un golpe de Estado" (Löwy, 2016, p.64). Las protestas contra la legitimidad de la destitución de Dilma Rousseff a través del proceso de *impeachment* no se restringieron al Partido de los Trabajadores (PT) y a los segmentos sociales que, de una forma u otra, apoyaban al gobierno en ese momento. La decisiva vinculación del Partido del Movimiento Democrático Brasileño (PMDB) a través, sobre todo, de Eduardo Cunha, entonces presidente de la Cámara de Diputados, y las

declaraciones públicas de Rousseff sobre la conducta del vicepresidente Temer aumentaron los rumores de una articulación política. Los grupos del llamado centro-derecha se apropiaron del botín de la caída de los gobiernos de orientación izquierdista. Los "vencedores" (subrayado nuestro), liderados por el interino Michel Temer, pueden ser definidos por un perfil más conservador, más cercano a las premisas neoliberales que marcaron el final del siglo XX.

Una vez establecido el gobierno de Temer, vemos en el período *post-golpe* la velocidad del ajuste fiscal, acompañado de un brutal deterioro de las condiciones de vida y de trabajo. El retroceso civilizatorio observado - expresado en las alarmantes tasas de desempleo, el retorno de Brasil al Mapa del Hambre y la crisis sanitaria - señaló la ruptura con el "pacto social" inscrito en la Constitución de 1988. En este sentido, Souza (2019, p.13) completa diciendo en detrimento de los derechos sociales y de cualquier concesión a "los de abajo" aplicando un programa de devastación social, justificable en una tónica conservadora y de intensa criminalización de la pobreza. (Souza, 2019, p.13).

Señalando lo ocurrido en los dos años de gobierno de Michel Temer (2016 - 2018), destacamos acciones como la Enmienda Constitucional nº 95/2016,

el congelamiento por 20 años del gasto público en derechos sociales fundamentales como Salud, Educación y Asistencia Social; la aprobación de la contrarreforma laboral que nos devuelve a situaciones bárbaras de trabajo intermitente, desprotegido y análogo a la esclavitud; y la nefasta propuesta de contrarreforma de la seguridad social. (p. 15).

En resumen, Souza informa que la retirada de los escasos recursos de los trabajadores y transferirlos a los que siempre han lucrado y concentrado la riqueza en este país, fue la tónica del gobierno Temer. Y que el impacto de este conjunto de acciones - contrarreformas, exención de impuestos y endeudamiento público- para la vida cotidiana de los trabajadores se expresó en la Síntesis de Indicadores Sociales del IBGE, divulgada en diciembre de 2017, que reveló un expresivo aumento del número de pobres y miserables.

Brasil terminó 2016 con el 25,4% de la población en situación de pobreza, lo que

correspondió a un ingreso familiar per cápita de aproximadamente R\$387,00/mes (\$118,71 USD). En regiones como el Nordeste y el Norte, este porcentaje de pobreza llegó a más del 43% de la población (IBGE, 2017).

En este sentido, comenzamos a preguntarnos si había alguna política pública creciente en el gobierno de Temer. En cierto modo la había, porque se trataba de esa política de seguridad, funcional tanto como represalia a las amenazas de descontento popular, como se vio en la represión a las huelgas generales del 28 de abril y, del 24 de mayo de 2017. Y, en este segundo aspecto, el ejemplo más flagrante es la intervención militar llevada a cabo en el Estado de Río de Janeiro, a principios del año 2018. Intervención que no fue más que un intento de legitimar y mejorar la popularidad del gobierno Temer satisfaciendo los deseos de los segmentos más conservadores y reaccionarios del electorado brasileño, que "gana tiempo" (nuestro énfasis) para articular elecciones y justificar el no voto de la reforma de las pensiones.

Siendo este un breve resumen de las acciones del gobierno Temer, destacamos que fue ampliamente divulgado que el proceso de *impeachment* también fue motivado por mucho prejuicio, por el hecho de que tenemos una mujer en la Presidencia de la República, hecho no tolerado por una elite política extremadamente machista y conservadora que dominó el país durante décadas.

Y, tras el gobierno Temer, la continuación de la ofensiva política neoliberal y de extrema derecha llevó al encarcelamiento del expresidente Lula, caracterizado como *lawfare*, facilitando, en 2018, la victoria en las urnas de Jair Bolsonaro que competía con Fernando Haddad (Partido de los Trabajadores) por la Presidencia de la República. El gobierno de Bolsonaro se caracterizó por un perfil de extrema derecha, fundamentalismo religioso y profundización de las reformas neoliberales. Jair Messias Bolsonaro y sus asesores han provocado retrocesos en todas las políticas sociales en Brasil durante cuatro años, y durante la pandemia del COVID-19 adoptaron las posturas del negacionismo de la ciencia y de las medidas sanitarias para contener esta enfermedad global. A su vez, los movimientos sociales salieron a las calles para exigir vacunas y medidas de protección social. Aún así, más de 700

(setecientos mil) brasileños murieron durante este período.

Narrando el inicio del triste momento histórico del ascenso de la extrema derecha al poder que expresa la confluencia de tres fundamentalismos, Frigotto (2021, p.133), describe cada uno de ellos:

(a) el económico, para el cual el mercado se convierte en el regulador de las relaciones sociales en una de las sociedades más desiguales del mundo, donde los criterios de justicia e igualdad social son sustituidos por la ideología de la meritocracia.

b) político, que se guía por la pedagogía del odio y la amenaza de anular a los adversarios y el pensamiento crítico divergente, y

c) el fundamentalismo religioso, que pretende subordinar la ciencia a las creencias e imponer valores moralistas particulares como si fueran universales.

Frigotto también señala que el mandato de Bolsonaro estuvo marcado por actitudes catastróficas para el país, como, por ejemplo,

la extinción del Ministerio de Trabajo, con sus atribuciones reasignadas a otros ministerios; el Ministerio de Agricultura pasando a ser responsable por la demarcación de las tierras indígenas y quilombolas⁴; la comunidad LGBT eliminada de las directrices de Derechos Humanos; la extinción del Ministerio de Cultura, cuyas carteras integraron el Superministerio de Ciudadanía; la concentración de las responsabilidades económicas en un único ministerio, el Ministerio de Economía. (p.15).

Castilho y Lemos (2021, p.276) informan que "la necropolítica se ha impuesto bruscamente en el gobierno de Bolsonaro". En medio de la grave crisis económica y de la pandemia viral (COVID-19), el gobierno brasileño continuó con su política de muerte contra

⁴ Los quilombolas están presentes en al menos 5.972 localidades de Brasil, repartidas en 1672 municipios. Su modo de vida y su relación con la naturaleza y la biodiversidad se basan en prácticas ancestrales de preservación y cuidado del territorio que son esenciales para la supervivencia de las personas de las comunidades y para la reproducción cultural, ancestral, religiosa, social y económica.(Belmont, M., 2022).

la clase trabajadora.

En un análisis hecho por la Agencia Pública, con base en los boletines epidemiológicos del Ministerio de Salud, el Coronavirus alcanzó en mayor cantidad a la población negra y periférica. Los datos indicaron que hubo 1 (una) muerte por cada tres personas negras hospitalizadas por el Covid-19. Entre los blancos, la proporción cayó a una muerte por cada 4,4 hospitalizaciones. Es importante destacar que, según Silva *et al* (2021, p. 6):

El Covid-19 fue implantado en Brasil por los circuitos internacionales de comercio y turismo, llegando inicialmente a São Paulo y expandiéndose por el interior del país sin ningún protocolo de control por parte del gobierno federal (...). Los portadores del Covid-19 eran inicialmente hombres de negocios y ciudadanos de renta más elevada, sin embargo, dos meses después, la mayoría de las víctimas se concentraba entre negros y pobres, predominantemente hombres mayores de 60 años.

Además, hubo varias acusaciones de corrupción en la contratación pública de la estructura de combate a la pandemia. O sea, dentro del gobierno hubo, todavía, quien se aprovechó de la situación para lucrar con la muerte de centenas de brasileños. Es también en este sentido que Castilho y Lemos (2021) utilizan y refuerzan la expresión "necropolítica".

Durante el período que precedió al golpe, en 2016, y en el período siguiente, especialmente en el gobierno de Bolsonaro, lo que, de hecho, ocurrió fue una polarización ideológica con ideales racistas, misóginos, intolerancia religiosa y política propagada exhaustivamente, que expone el lado patológico anidado en el Estado y las fuerzas que lo sustentan. Una esfinge que actúa no sólo en el desmantelamiento de la esfera pública, único espacio que puede garantizar los derechos universales, sino que engendra el odio al diferente, al pensamiento crítico y a los pobres. El asesinato de pobres y, sobre todo, de negros, pertenecientes o sospechosos de pertenecer a grupos criminales ya estaba naturalizado y se ha amplificado. En el gobierno de Bolsonaro lo que vimos fue la destrucción e intento de desmantelamiento de la máquina pública y la total falta de respeto a la Constitución brasileña y al concepto de derechos contenido en ella. Por no hablar de la falta

de respeto a los pueblos originarios, a las mujeres, a los funcionarios públicos, a los trabajadores y el discurso de odio y falta de respeto, siempre presente en los discursos públicos de Bolsonaro. Finalmente, podemos considerar la era Bolsonaro como uno de los peores capítulos de la historia de Brasil que nunca será olvidado.

Pero, como la historia es cíclica en sus avances y retrocesos, tenemos en las últimas elecciones de 2022, el retorno del PT y del gobierno Lula al poder, con perspectivas optimistas para el futuro. La disputa fue feroz en la elección en cuestión, cuando Jair Bolsonaro intentaba ser reelegido. Lula reunió un frente amplio por la Democracia, uniendo desde sectores conservadores hasta los de izquierda. Las elecciones fueron impulsadas por la polarización y el intenso debate sobre las "Fake News", el uso de las redes sociales, destacándose la Justicia Electoral, que logró garantizar el desarrollo seguro de la elección, aunque el Presidente de la República de turno amenazó con no reconocer los resultados electorales y cuestionó la idoneidad de la Justicia Electoral. Pero la democracia venció, al menos en este primer momento, y Lula tendrá la gran tarea de reconstruir la dignidad del pueblo brasileño, que, aunque dividido entre el fanatismo de extrema derecha y el proyecto social y democrático para el país, clama por días mejores y más justos socialmente con la ascensión de Luis Inácio Lula da Silva, ocupando nuevamente el cargo de jefe del poder ejecutivo federal.

En el Gobierno Lula lo que importa es concentrar las fuerzas para establecer el orden y la paz en el país, y sacar a millones de brasileños del hambre y de la extrema pobreza, llevando a Brasil al lugar de una verdadera nación con desarrollo social, económico y ambiental. En este sentido, Lula representa la esperanza de un país mejor para la mayoría de la población que lo eligió.

Hasta ahora hemos tratado la realidad de Brasil en su conjunto. En la próxima sección abordaremos los aspectos sociales, políticos y económicos de la realidad del estado de Alagoas.

2.5 Conociendo el Estado de Alagoas: aspectos geográficos y poblacionales

El Estado de Alagoas está situado en la Región Nordeste y tiene un litoral rico en bellezas naturales, con muchas zonas de manglares y lagunas. Limita con Pernambuco, Sergipe y Bahía y está bañado por el Océano Atlántico. La extensión territorial de Alagoas es de 27.767,661 kilómetros cuadrados, compuesta por 102 municipios, que representan el 1,78% del territorio de la región Nordeste, y el 0,32% del territorio de Brasil. Su relieve está formado por una llanura costera, una meseta en el norte y una depresión en el centro. El punto más alto es la sierra de Santa Cruz, de 844 metros sobre el nivel del mar.

El clima en la mayor parte de Alagoas es tropical, con temperaturas entre 18°C y 26°C. Los principales biomas son la selva tropical / Mata Atlántica, los manglares y la caatinga. Posee 17 (diecisiete) cuencas hidrográficas y 53 (cincuenta y tres) ríos, la mayoría de estos ríos nacen en el territorio del vecino Estado de Pernambuco, en regiones más altas, y los de la región semiárida conforman la gran cuenca hidrográfica del río São Francisco y los de la región de la Mata Atlántica desembocan en el litoral, formando estuarios lagunares y manglares, en 240 kilómetros de costa marina y 270 kilómetros bordeados por el río São Francisco (IBGE, SEPLANDE, 2012). Según el investigador de la Universidad Estadual de Alagoas (UNEAL), existen más de 60 (sesenta) lagunas entre las costeras, la ribera del río São Francisco y las interiores, lo que explica el nombre del estado de Alagoas (Lira, p. 45, 2014).

El PIB del Estado tiene en el sector servicios la principal actividad económica, con énfasis en el sector turístico. Alagoas tiene grandes plantaciones de caña de azúcar para la agroindustria azucarera y alcoholera. Además de caña de azúcar también hay producción de tabaco, coco, algodón, arroz, frijoles, maíz, mandioca, mangaba, naranjas, piñas y plátanos. El Estado produce petróleo y gas natural. También destacan el polo cloroquímico y la producción de alimentos, tejidos y ropa.

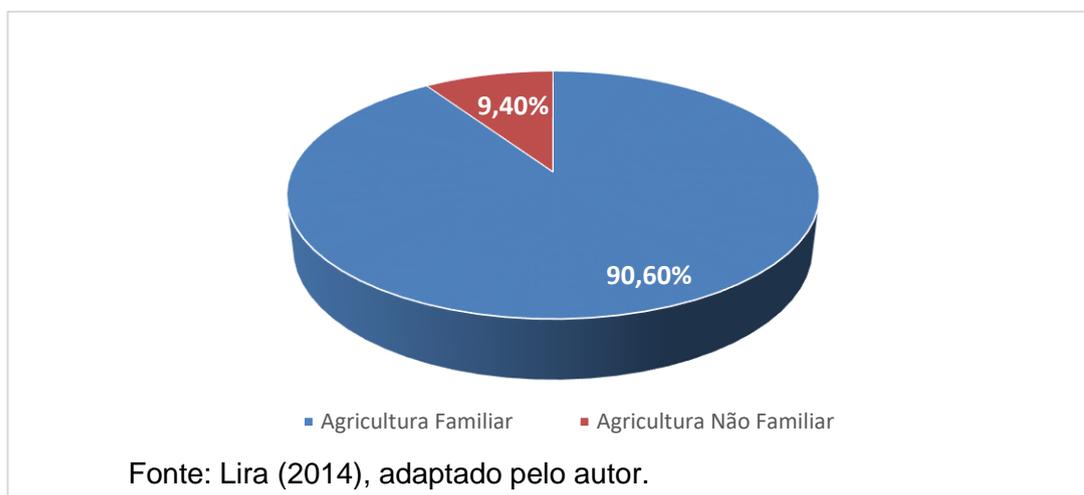
Alagoas tiene muchos otros atractivos turísticos, como las piscinas naturales de Pajuçara y los acantilados de Maragogi, además de playas urbanas de rara belleza. El Estado

alberga también varias reservas naturales, como la Mata Atlántica de Serra da Barriga y la Reserva Biológica de Pedra Talhada.

El Estado de Alagoas tiene 27.779,343 km² de área rural. De ellos, 75,9% están ocupados por establecimientos agrícolas. Los siguientes gráficos muestran la proporción entre explotaciones familiares y campesinas, y explotaciones empresariales, latifundistas, así como la distribución de la tierra entre estas dos clases sociales.

Figura 2

Porcentaje de establecimientos agrícolas: agricultura familiar y no familiar. Alagoas. 2006. Censo Agropecuario.



Observamos en la figura 2 que mientras la gran mayoría (90,60% de los establecimientos agrícolas se clasifican como agricultura familiar, con una cantidad mínima de tierra (en promedio 10 hectáreas por familia), el volumen de tierra se concentra en manos de propiedades no familiares, empresariales, en una relación inversamente proporcional, caracterizando la alta concentración de la tierra. (Lira, p.46, 2014)

Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), en 2021, Alagoas sumaba 3.321.730 habitantes; su crecimiento demográfico es del 1% anual y la densidad demográfica es de aproximadamente 112,3 hab/km². De esta cantidad, la población femenina es mayor con 1.608.727 y la masculina ronda 1.511.767. Además, la población urbana es de

2.297.860 personas y en el área rural es de 822.634 personas.

El Censo Agropecuario de 2006 (IBGE) informó que la agricultura familiar era el segmento que más mano de obra ocupaba en el estado: 326.135 personas (Lira, 2014, p. 39, 41), pero en el Censo Agropecuario de 2017 este número de trabajadores se redujo a 227.115 personas, y representan el 69% de las personas ocupadas en actividades agrícolas en los establecimientos de Alagoas. (Barbosa y Brandão, p. 186). Lira señala que la mayor intensidad del proceso de urbanización en Alagoas comenzó en la década de 1970, pero esta urbanización ocurre con baja industrialización y baja diversificación económica, ya que las políticas públicas concentran en los espacios urbanos los servicios esenciales de salud, educación, acceso a establecimientos bancarios y comerciales, y numerosos servicios. "La condición de ruralidad de la vida de Alagoas se fundamenta tanto en la economía como en la cultura". (Lira, 2014, p. 42)

La significativa participación de la población no blanca, mulatos, negros e indígenas, demuestra el proceso histórico de formación de la sociedad alagoana, marcado por la esclavitud, por el latifundio, por la concentración de la tierra y de la renta, y también marcado por resistencias, desde el siglo XVI, como la Guerra del Caetés -primera resistencia organizada de indígenas a la colonización- y el Quilombo de Palmares -primera resistencia organizada de africanos esclavizados en las Américas-.

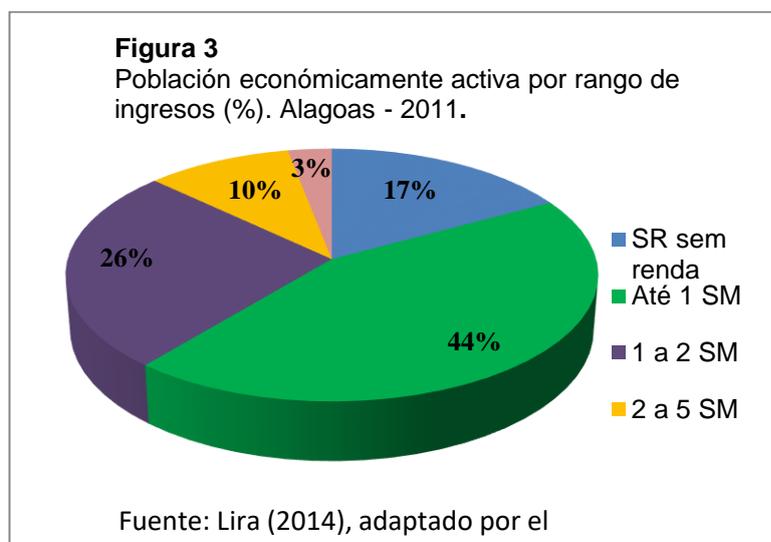
Desde el siglo XVI, la economía de Alagoas se estructuró en torno a la producción a gran escala para la exportación, y este hecho no ha cambiado. La caña de azúcar, cultivada en grandes haciendas, en monocultivos, con mano de obra esclava (hasta el siglo XIX) dio origen al complejo agrícola - manufacturero, comercial. Con la modernización tecnológica del siglo XX se transformó en un complejo agrícola-industrial, productor de azúcar y alcohol para exportación al mercado externo e interno. Datos de 2007-2008 y 2010-2011 atestiguan que el sector de azúcar y alcohol representó entre el 93% y el 98% de las exportaciones del Estado de Alagoas, seguido por las actividades del sector químico - extracción de salgema principalmente, y la producción de tabaco, aparecen en la lista de exportación. (Lira, 2014)

Sin embargo, al analizar la contribución de los sectores económicos a la recaudación

tributaria, especialmente del Impuesto sobre Circulación de Mercancías (ICMS), principal impuesto que compone los ingresos de los Estados, se observa que la contribución del sector sucroalcoholero se redujo año tras año, cayendo al 1,96% en 2011. Los sectores que más produjeron ICMS fueron los vinculados a bienes de consumo duradero, o a ellos, como combustibles, alimentación, automoción, construcción civil, textil y energía. El segmento de extracción de minerales de exportación representó el 2,44% del ICMS recaudado. Tales ejemplos demuestran las consecuencias de una política tributaria que estimula a los sectores exportadores, reduciendo sus alícuotas impositivas, dejando a los Estados y Municipios con baja recaudación para ejecutar políticas sociales. Lira (2014) citado por Carvalho destaca la importancia de las políticas públicas de la Unión en el período de gestión del presidente Lula, pues su política económica promovió el crecimiento económico con inclusión social de las capas más pobres en el mercado de consumo, generando un círculo virtuoso de más empleos y mayores ingresos.

Al analizar el crecimiento de las ventas minoristas en el período 2003-2012, se verifica "la fuerza de esas políticas inductoras de la creación de un mercado interno de consumo en Alagoas - que Carvalho denominó economía popular (...)" (Lira, 2014, p. 93-95)

Otro dato relevante sobre la renta de la población es el estudio sobre la PEA - población económicamente activa, que se representa en el figura 3.



Aunque observamos avances en la mejora de los indicadores sociales de Alagoas, la mayor parte de la fuerza de trabajo es de bajos ingresos, computando 17% de la PEA sin ingresos, y 44% tiene ingresos de hasta uno salario mínimo en 2011. Mientras que el rango de trabajadores con ingresos superiores a cinco salarios mínimos es de sólo el 3%. (Carvalho, citado por Lira, 2014).

Aun así, el avance en los indicadores sociales se debe a la combinación de diversas políticas públicas: programa de renta mínima, Bolsa Família; seguridad social, con la ampliación de los beneficios de la Ley Orgánica de Asistencia Social y jubilación para los trabajadores rurales; políticas públicas para los campesinos; valorización del salario mínimo con ganancias reales por encima de la inflación y ampliación del mercado de trabajo formal (trabajadores con seguridad social). Tales políticas logran, según Lira (2014, p.59) "romper el ciclo negativo: sin ingresos, sin educación, reproduciendo baja productividad económica y bajos ingresos".

Observamos, por lo tanto, que el nivel de pobreza y extrema pobreza era muy profundo en Alagoas, y que cambiar el cuadro de pobreza requiere reformas estructurales, más allá de las políticas de emergencia desarrolladas. Con el rápido cambio de las políticas neoliberales, en 2019, Alagoas tiene el peor Índice de Desarrollo Humano (IDH) entre los estados brasileños (0,677). (IBGE, 2019).

El desmantelamiento de las políticas sociales con la aplicación de políticas neoliberales, a partir de la crisis de 2015-2016, y la destitución de la presidenta Dilma provocaron retrocesos para estas poblaciones atendidas por los programas sociales del período Lula y Dilma. (2003-2014).

Sin embargo, es importante describir la estructura de la educación brasileña, con base en la legislación vigente, para entender el número de matriculados en cada uno de los niveles que serán presentados en la tabla 6.

El sistema educativo brasileño está regulado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), en 1996, y establece diferentes niveles de enseñanza), ellos son

(a) Educación Infantil: Es la primera etapa de la educación básica y se destina a niños de 0 a 5 años. No es obligatoria, pero se ofrece en forma de guarderías (para niños de 0 a 3 años) y centros de educación preescolar (para niños de 4 a 5 años).

b) Enseñanza Básica: Es obligatoria en Brasil y abarca nueve años de estudio, de los 6 a los 14 años. Se divide en dos ciclos: el primer ciclo, de 1º a 5º grado, más conocido como Enseñanza Fundamental I, y el segundo ciclo, de 6º a 9º grado, conocido como Enseñanza Fundamental II.

c) Educación Secundaria: También es obligatoria y abarca tres años de estudio, de los 15 a los 17 años. Tiene como objetivo consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental, preparando a los alumnos para ingresar en la enseñanza superior o en el mercado de trabajo.

d) Enseñanza Profesional: Es una modalidad de enseñanza integrada a la Enseñanza Secundaria u ofrecida independientemente con el objetivo de capacitar a los alumnos para el ejercicio de actividades profesionales específicas. Este tipo de educación puede ser ofrecida a través de escuelas técnicas, institutos federales, o a través de programas de aprendizaje, como el Servicio Social del Transporte y el Servicio Nacional de Aprendizaje en el Transporte (SEST-SENAT).

e) Enseñanza Superior: Es ofrecida por universidades, escuelas superiores e institutos federales. Comprende cursos de graduación (bachillerato, licenciatura y tecnología), cursos de posgrado (especialización, maestría y doctorado) y cursos secuenciales. La admisión se realiza generalmente mediante exámenes vestibulares, el Sistema Único de Selección (SISU) o programas específicos de acceso.

Además de estos niveles, Brasil también cuenta con programas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), cuyo objetivo es ofrecer oportunidades de educación primaria y secundaria a aquellos que no tuvieron acceso en la edad adecuada o, si lo tuvieron, lo abandonaron. El Ministerio de Educación, a través del Consejo Nacional de Educación (CNE), se encarga de establecer las directrices curriculares, evaluar la calidad de las instituciones educativas y las políticas educativas.

A pesar de toda esta estructura de niveles, el sistema educativo brasileño viene enfrentando grandes desafíos, como las desigualdades socioeconómicas, la falta de infraestructura adecuada en la mayoría de las regiones, así como la brecha en la calidad de la educación, entre otros.

Es de esperar que, con el actual gobierno de Lula, la situación de la escolarización mejore aún más y se reduzcan los desafíos.

El IBGE (2021) en su portal divulgó el nivel de educación de la población de Alagoas, que se muestra en la tabla ___ a continuación.

Tabla 6

Nivel de Instrucción de la población de Alagoas - Previsión Censo 2021

Nível de instrução	População	Percentual
Sem instrução e fundamental incompleto	1.641.579	64,7
Fundamental completo e médio incompleto	359.183	14,2
Médio completo e superior incompleto	417.394	16,4
Superior completo	118.733	4,7

Fuente: IBGE-Alagoas (2021)

Analizando la tabla 6 nos damos cuenta del gran porcentaje de la población de Alagoas sin escolaridad y con enseñanza primaria incompleta con 64,7% y, además, que sólo 4,7% tiene enseñanza superior completa. Con relación al aprendizaje, la educación escolar en los primeros años de la enseñanza básica es importante para el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, fundamentales para el éxito académico en las series siguientes. Además, la escuela debe ofrecer oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales,

Así, a partir de los datos cuantitativos presentados en esta sección sobre la situación educacional en Alagoas, nos damos cuenta del gran desafío que los Cursos de Formación de

Profesores tendrán, desde el punto de vista teórico y metodológico, que enfrentar, correspondiendo a las universidades, especialmente las públicas, actuar fuertemente en la enseñanza, investigación y extensión para desarrollar propuestas de formación continuada para los profesores.

CAPÍTULO 3: LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA

3.1 introducción

Este capítulo se divide en tres secciones. En la primera, presentamos la situación de las universidades brasileñas en lo que se refiere a la oferta de cursos, número de matriculados por regiones, cómo está organizada la enseñanza superior en Brasil, entre otros aspectos.

En la segunda sección describimos los aspectos históricos de la Universidad Federal de Alagoas en cuanto a su estructura física y académica.

En la tercera sección discutimos el contexto histórico de los cursos que están siendo investigados en relación a la calidad del proceso formativo a partir de las percepciones de los estudiantes que participaron del ENADE de las ediciones 2017 y 2021.

3.2 Breve historia de la Universidad de Brasil

En un breve recuento histórico del surgimiento de la Educación Superior en Brasil, nos damos cuenta de que fue la Compañía de Jesús la que estructuró las primeras ideas de Universidad, pero como instituciones aisladas hasta el fin del Imperio (1822 - 1889), con la creación de los cursos superiores de Letras y Teología. El trabajo de colonización jesuita en Brasil durante doscientos años contribuyó con la educación superior debido a sus propósitos de formar un personal en sus seminarios y colegios. (Oliveira, 2014).

Los estudios de Oliveira (2014) señalan que fue con la llegada de la familia real portuguesa a Brasil que las universidades no religiosas comenzaron a surgir a partir de 1808, también, con el propósito de formar un cuadro para administrar el nuevo imperio del Reino de Portugal. Para entender esta afirmación de que las Universidades no religiosas comenzaron a surgir con la llegada de la Familia Real Portuguesa debemos partir de tres períodos históricos de la Historia de la Educación en Brasil.

Seguiremos la interpretación de França (2008) para entender las causas de este cambio en el escenario de la Educación Superior en Brasil. El primer período histórico llamado período colonial brasileño (1500-1822): la escuela jesuita. Comandada por todo un

marco religioso basado en la disciplina religiosa. La idea era preservar la cultura de la metrópoli en detrimento de las culturas indígenas.

El segundo periodo histórico El periodo pombalino (1750-1777): el estancamiento de la educación en Brasil. La mala calidad de la enseñanza y los profesores mal pagados marcaron la historia cultural brasileña de un gran atraso educativo.

A su vez, el período juanino (1808-1821) fue el pasaporte para la emancipación política de Brasil. En el cual hubo cambios profundos en la Educación y en el Sistema Educativo Brasileño. La causa principal fue la creación de Instituciones de apoyo a la Corte, sustituyendo así su carácter religioso e imprimiendo un carácter laico a la Educación brasileña. Especialmente con la creación de la Imprenta Real (1808); la Biblioteca Pública (1810); el Jardín Botánico de Río (1810); el Museo Nacional (1818).

Las primeras facultades brasileñas de Medicina, Derecho y Politécnica eran independientes entre sí, estaban situadas principalmente en Río de Janeiro y tenían una orientación profesional considerada elitista, siguiendo el modelo de las grandes escuelas francesas, que eran instituciones laicas más centradas en la enseñanza que en la investigación (Oliven, 2002).

En los estudios de Oliven (p.27), se afirma que:

(...) la universidad podría ser oficial, es decir, pública (federal, estatal o municipal) o libre, es decir, privada; además, debería incluir tres de las siguientes carreras: Derecho, Medicina, Ingeniería, Educación, Ciencias y Letras. Estas facultades estarían vinculadas, a través de un rectorado, por lazos administrativos, manteniendo, sin embargo, su autonomía jurídica (...).

En 1889, 67 años después del fin de la colonización portuguesa, se proclamó la República Federativa del Brasil y con este cambio de régimen político, en 1891 se promulgó la primera Constitución Republicana, que, en su Artículo 35 "(...) compete al Congreso Nacional, pero no privativamente, (...) 3º. Crear Instituciones de Enseñanza Superior (...)".

Pero la oferta de enseñanza superior en Brasil no se restringió al gobierno central, también hubo iniciativas de los gobiernos regionales con la oferta de cursos por instituciones

privadas que, en su mayoría, eran colegios católicos. Sólo en 1920, con la fusión de varias escuelas de enseñanza superior en la ciudad de Río de Janeiro, capital federal de la época, surgió la primera institución que recibió el nombre de Universidad.

Hubo un momento de fuerza política brasileña, alrededor de 1930, de división entre las oligarquías rurales y una burguesía nacional urbana y semi-industrial ligada a los liberales y a las organizaciones obreras que condujeron a una revolución industrial.

Pero, analizando el período político brasileño nos damos cuenta, según Lemme (2005, p.2) que:

(...) La influencia gradual de las Fuerzas Armadas en la vida política del país, las transformaciones económicas y sociales en el campo y en las ciudades, el crecimiento de la población, la intensificación del proceso de urbanización e industrialización fueron los cambios más importantes ocurridos en este período histórico. Y todas estas transformaciones se aceleraron profundamente con la ocurrencia de la Primera Guerra Mundial (...).

Hasta el inicio de la década de 1930 un sistema educativo estructurado nacionalmente era casi inexistente y fue después de la creación del Ministerio de Educación y Salud, en 1931, en el Gobierno de Getúlio Vargas, que la educación fue reglamentada en todos los niveles, pero la Enseñanza Superior fue legalizada con el Decreto 19.851/31, que instituyó el Estatuto de las Universidades Brasileñas y estuvo en vigor hasta 1961. En este Decreto, en sus artículos 5º. y 6º. preveían que La constitución de una universidad brasileña debería reunir los siguientes requisitos.

I - reunir en una unidad universitaria al menos tres de los siguientes institutos de enseñanza superior: Facultad de Derecho, Facultad de Medicina, Facultad de Ingeniería y Facultad de Educación, Ciencias e Idiomas;

II - tener capacidad de enseñanza, incluyendo profesores, laboratorios y otras condiciones necesarias para una enseñanza eficiente;

III - disponer de recursos financieros concedidos por gobiernos, instituciones privadas y personas físicas que puedan garantizar el normal funcionamiento de los cursos y la

plena eficiencia de las actividades universitarias:

IV - someterse a las reglas generales establecidas en este Estatuto.

En el Art. 6. de esta misma legislación, se establecen los procedimientos de cómo pueden ser creadas y de quién es la responsabilidad de la asignación presupuestaria.

(...) Las universidades brasileñas podrán ser creadas y mantenidas por la Unión, por los Estados o, bajo la forma de fundaciones o asociaciones, por particulares, constituyendo universidades federales, estaduais y libres.

Párrafo único. Los Gobiernos de los Estados podrán dotar las universidades que organicen con su propio patrimonio, pero quedarán obligados a proveerlas de los recursos financieros que se tornen necesarios para su funcionamiento regular (...).

Observamos que en el primer decreto de la enseñanza superior brasileña tuvo carácter de reunir los colegios aislados transformándolos en universidades así como, responsabilizar a los entes federales y estaduais por la creación y obligaciones financieras de las mismas.

Después del Decreto n. 19.851/31 surgieron otras legislaciones, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña n. 4.024/1961, que fue tratada en el Congreso Nacional durante catorce años. Esta Ley permitía flexibilidad en la implementación, pero reforzaba el modelo tradicional vigente. En palabras de Oliven (2002, p.32): (...) "En términos organizativos, dejó incólumes la cátedra vitalicia, las facultades aisladas y la universidad compuesta por simple yuxtaposición de escuelas profesionales; además, mantuvo una mayor preocupación con la enseñanza, sin centrarse en el desarrollo de la investigación"(...).

La LDB de 1961 mostró un avance en relación al primer Decreto reglamentario al permitir un control de las universidades a través del Consejo Federal de Educación y definir la inserción de los estudiantes en los órganos colegiados.

La primera universidad brasileña que se creó sin la fusión de facultades y/o escuelas profesionales fue la Universidad de Brasilia tras la transferencia de la Capital de Río de Janeiro a Brasilia, situada en el Distrito Federal, en 1961, que siguió "el modelo norteamericano, se organizó en forma de fundación y los departamentos sustituyeron a las

cátedras". (Oliven, 2002, p.33).

A principios de los años sesenta, la universidad brasileña vivía un momento de gran vitalidad cuando, según Oliven (p. 32):

(...) la acción de la comunidad académica trascendió los muros de la universidad. En esta ocasión, se crearon Centros de Cultura Popular y se desarrollaron Campañas de Alfabetización de Adultos, involucrando a jóvenes profesores y estudiantes universitarios, buscando contraponer, al proyecto elitista heredado del pasado, una nueva educación superior, más nacional y democrática (...).

En estos movimientos populares, a pesar de que Brasil atravesaba una crisis de hegemonía política de los partidos conservadores de derecha y de aceleración del desarrollo económico, nacieron algunos de los movimientos de educación y cultura popular más expresivos de Brasil. Destacamos el Movimiento de Cultura Popular (MCP) creado en Recife durante la administración municipal de Miguel Arraes y posteriormente extendido al campo. Hubo varios movimientos significativos, de 1960 a 1964, principalmente en la alfabetización de adultos, siguiendo los principios del Sistema de Alfabetización preconizado por Paulo Freire. Fueron significativos porque, según Fávero (p.2).

(...) estos movimientos operaron un salto cualitativo en relación a las campañas y movilizaciones gubernamentales contra el analfabetismo juvenil y adulto o la educación básica, promovidas en los años 50 (...) Y lo que los hizo radicalmente diferentes fue el compromiso explícitamente asumido a favor de las clases populares, urbanas y rurales, y el hecho de haber orientado su acción educativa hacia una política renovadora (...).

Sin embargo, hay que señalar que fueron cuatro años de intenso trabajo en favor de la población analfabeta de cada región de Brasil, tanto por iniciativa gubernamental como de la sociedad civil, a través de iglesias, estudiantes y profesionales liberales.

Este sueño de continuar la lucha por los menos favorecidos se vio interrumpido tras la toma del poder por los militares en 1964, conocida como Dictadura Militar. Las universidades brasileñas fueron las más afectadas debido al despido de un gran número de profesores,

especialmente en la Universidad de Brasilia. También se crearon Asesorías de Información en las instituciones federales de enseñanza superior, con la intención de frenar las actividades de carácter "subversivo", tanto de profesores como de alumnos.

Durante la dictadura militar la reforma universitaria era debatida, por un grupo burocrático estatal sin la participación popular culminando con la aprobación por el Congreso Nacional, en 1968, de la nueva Ley de la Reforma Universitaria del nº 5.540/68 que creaba los departamentos, el sistema de créditos, el vestibular habilitante, los cursos cortos, el ciclo básico entre otras innovaciones.

A partir de entonces, los departamentos sustituyeron a las antiguas cátedras, y las respectivas jefaturas pasaron a tener carácter rotativo. El examen vestibular, a su vez, dejó de ser eliminatorio, asumiendo una función clasificatoria. Se estableció la indisociabilidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, permitiendo el régimen de dedicación exclusiva de los profesores, valorizando sus títulos y su producción científica.

La Ley nº 5540/68 posibilitó la profesionalización de los profesores y creó las condiciones adecuadas para el desarrollo de los estudios de posgrado y de las actividades científicas en el país. Esta ley estaba dirigida a las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (IFES), pero como gran parte del sector privado dependía de subvenciones del gobierno, su alcance superó las fronteras del sistema público federal y alcanzó también a las instituciones privadas, que intentaron adaptarse a algunas de sus directrices.

La sociedad brasileña demandaba un aumento del número de plazas a partir de 1968, lo que llevó a una expansión del sector privado, creando varias facultades aisladas en regiones de mayor demanda, principalmente en la periferia de las grandes metrópolis y en ciudades de tamaño medio del interior de los estados más desarrollados. Fue una expansión del sistema consentida, hasta cierto punto, por el gobierno brasileño. Según Oliven (2002, p. 34)

(...) en 1980, más de la mitad de los estudiantes de tercer grado estaban matriculados en instituciones de enseñanza superior aisladas, el 86% en universidades privadas. En 1981, Brasil contaba con 65 universidades, siete de las cuales tenían más de

20.000 alumnos. Ese mismo año, el número de centros aislados de enseñanza superior superaba los ochocientos, doscientos cincuenta de los cuales tenían menos de 300 alumnos. Las nuevas facultades aisladas no desarrollaban actividades de investigación, dedicándose exclusivamente a la enseñanza (...).

De hecho, hubo una expansión incluso por la facilidad de los colegios aislados asumir, sólo, la enseñanza, dejando de lado la investigación y la extensión. Pero hubo una retracción del acceso a la universidad después de la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1971, n. 5.692, que hizo la enseñanza media obligatoriamente profesional, con dos objetivos: a) preparar mano de obra para el sistema de ciencia y tecnología que se estaba formando y b) sustentar el capital industrial nacional, además de contener el acceso a la enseñanza superior. Esta ley de educación, si podemos definirla así, debido a que se refería solamente a la enseñanza primaria y secundaria, causó serios problemas, ya que no había profesores calificados/licenciados para asumir las asignaturas profesionalizantes.

La medida adoptada para resolver este problema fue ofrecer el programa de formación de profesores sin titulación principalmente en Ciencias y Matemáticas. Por ejemplo, en el Estado de Alagoas, este programa fue creado por el Decreto Federal nº 70.067, de 26 de enero de 1972, que permitió la formación de profesores en el Estado de Alagoas mediante la oferta del Curso Corto de Licenciatura en Ciencias y Matemáticas a través de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación (MEC) y la Universidad Federal de Pernambuco.

Además, había una demanda de plazas en las universidades por parte de los estudiantes y el número de alumnos excedentes era cada vez mayor. Esta crisis educativa alcanzó su punto álgido en 1968, provocando la necesidad urgente de reformar la estructura educativa a nivel universitario y de enseñanza secundaria. La Imagem 3 representa la estructura de la enseñanza en Brasil.

La reforma de la enseñanza media se hizo, entonces, en consonancia con la reforma de la enseñanza superior. El propósito de esta reforma era dar un carácter de terminalidad, quer dizer, de profesionalización que se había impuesto a la enseñanza secundaria, desviando a los jóvenes que buscaban la Universidad. Por esta razón, hubo una relación

directa con la reforma de la enseñanza superior en 1968.

Pero, en la práctica, muchas escuelas no proporcionaban esa formación profesional por no contar con la infraestructura necesaria para esa calificación, con excepción de las escuelas técnicas federales que fueron construidas específicamente para la preparación de mano de obra en las áreas de construcción, mecánica, electrónica, química, entre otras, a partir de una lista de 130 definidas por el Consejo Federal de Educación (CFE) en el Dictamen nº 45/72, aprobado el 12/01/72, anexo a la Resolución nº 2/1972.

Hubo, por parte del gobierno federal, el propósito de valorizar las escuelas técnicas que, también, perdieron su especificidad por desprestigio del diploma, por las desviaciones de sus objetivos que se volvieron propedéuticos o por la tentativa de transformarse en cursos de tecnólogo de 3º grado. Así, después de diez años, la Ley n. 7.044/82 fue promulgada revocando la obligación de la enseñanza profesionalizante haciendo la opción por la preparación para el trabajo y no la calificación para el trabajo como estaba contenido en la ley 5.692/71. Este cambio ocurrió, después de diez años y tuvo como características: el fin de los colegios técnicos obligatorios; el retorno del énfasis en la formación general, propedéutica; y, la formación profesional de nivel medio volviendo a ser destinada a las clases menos favorecidas.

Veintiocho años después de la Reforma Universitaria, se sancionó la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) del n. 9.394/96, en la que se establecieron los niveles escolares y las modalidades de educación y enseñanza, así como sus respectivas finalidades. Disciplina la Enseñanza Básica y la Enseñanza Superior de forma diferente a la 5.692/71.

En la nueva LDB, publicada en 1996 (Ley nº 9394/96), la Educación Básica tiene como finalidad el desarrollo del educando, asegurando la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proporcionando los medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores. Se subdivide en educación infantil, primaria y secundaria. Mientras que en la Educación Superior debe ser impartida en instituciones de enseñanza superior (públicas o privadas), con diversos grados de cobertura o especialización, abiertas a candidatos que

hayan concluido la enseñanza media o equivalente y aprobados en el respectivo proceso de selección.

Esta misma ley define las modalidades de educación y enseñanza que complementan el proceso educativo formal a través de: Educación de jóvenes y adultos, Educación profesional, Educación especial, Educación presencial, Educación semipresencial, Educación a distancia y Educación continua.

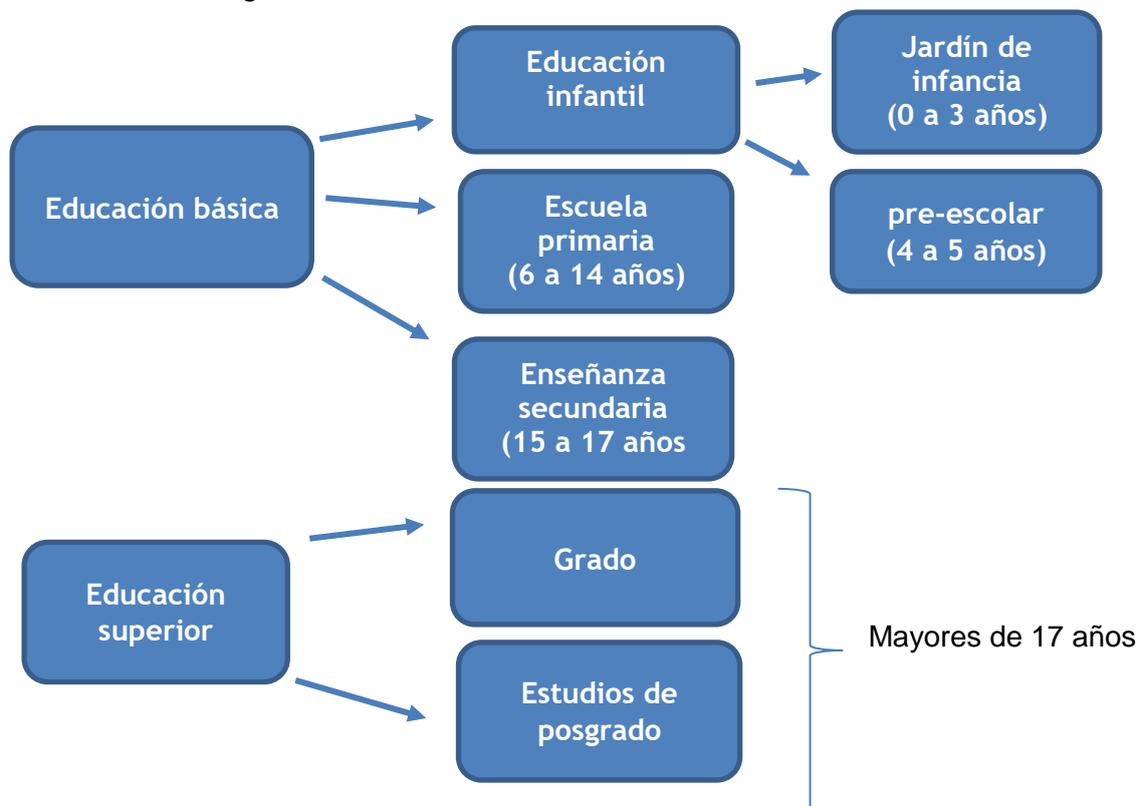
Y, de hecho, por primera vez contamos con una legislación educativa mucho más completa que las anteriores. Una LDBEN que inicialmente tuvo su origen en una discusión colectiva con los movimientos sociales y las batallas políticas que tuvieron lugar a finales de los años 70 y a lo largo de los 80, a través del Foro en Defensa de la Escuela Pública. Fruto de esta discusión se generó una propuesta que llegó a la Cámara de Diputados en 1993, teniendo como relator al Diputado Federal Jorge Hage. El Foro desempeñó un papel muy importante y fue reconocido y tuvo peso político en el Congreso Nacional. Según Oliveira et. al. (2015, pp. 1 - 2):

(...) Esta Ley es el resultado de discusiones, análisis, luchas de intereses y el compromiso de sectores de la sociedad que, en un anhelo de participación, después de décadas de no poder ejercer esta práctica, debido al cercenamiento de la libertad de expresión resultante de los mecanismos dictatoriales establecidos en Brasil en las décadas de 1960 - 1980, experimentan una práctica democrática (...).

Aunque el proyecto de ley de educación superior fue ampliamente discutido en la sociedad civil, sufrió mucha resistencia en el Congreso Nacional, tanto por la extrema derecha como por grupos de izquierda. Después de recibir muchas enmiendas de modificación, el texto fue redirigido al entonces senador Darcy Ribeiro (1922 -1997 que recibió la misión de ajustar el proyecto, permitiendo su aprobación en 1996, convirtiéndose en LDBEN, pero conocida como Ley Darcy Ribeiro. Y esta LDB contiene la estructura de la educación brasileña según sus niveles de enseñanza conforme a la figura 4.

Figura 4

Organización de la Educación en Brasil – desde 2006



Fuente: elaboración propia.

Veintiocho años después de la Reforma Universitaria, se sancionó la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) del n. 9.394/96, en la que se establecieron los niveles escolares y las modalidades de educación y enseñanza, así como sus respectivas finalidades. Disciplina la Enseñanza Básica y la Enseñanza Superior de forma diferente a la 5.692/71⁵.

⁵ Esta Ley N. 5.692/1971 estableció la obligatoriedad de la formación profesional en la escuela secundaria.

3.3 Situación de las universidades brasileñas en términos de oferta de cursos

La oferta de enseñanza superior ha cambiado significativamente desde los años 90 hasta la actualidad debido a la universalización de la enseñanza primaria, que ha pasado de 8 a 9 años para toda la población de 6 a 14 años, al crecimiento de la enseñanza secundaria y también de la enseñanza superior, cuyas matrículas se han triplicado.

La actual legislación educativa trajo consigo una clasificación de la organización académica muy diferente de toda la legislación anterior. Según el Decreto n. 5.773, de 9 de mayo de 2006, en su artículo 12, prescribe lo siguiente: I – facultades; II - centros universitarios; y III - universidades.

La organización de una institución de enseñanza superior tiene su significado y sus prerrogativas. Las instituciones se acreditan originalmente como *colleges*. La acreditación como universidad o centro universitario, con las consiguientes prerrogativas de autonomía, depende de la acreditación específica de una institución ya acreditada, que funcione regularmente y tenga unos niveles de calidad satisfactorios.

Las universidades se diferencian de los centros de enseñanza superior porque se caracterizan por la inseparabilidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión. Son instituciones multidisciplinarias de enseñanza profesional de nivel superior, de investigación, de extensión y de dominio y cultivo del conocimiento humano, que se caracterizan, según la LDBEN 9394/96, en su artículo 52:

(...)

I - producción intelectual institucionalizada a través del estudio sistemático de los temas y problemas más relevantes, tanto desde el punto de vista científico y cultural como regional y nacional;

II - por lo menos un tercio del cuerpo docente con título de maestría o doctorado; y

III - un tercio del profesorado a tiempo completo.

(...)

Sin embargo, el párrafo único del mismo artículo establece que "la creación de

universidades especializadas por área del conocimiento es facultativa".

La legislación vigente establece que la creación de universidades federales ocurre por iniciativa del Poder Ejecutivo, mediante proyecto de ley enviado al Congreso Nacional. A diferencia de las universidades privadas, ya que se produce con la transformación de las instituciones de educación superior existentes que cumplan con las disposiciones de la legislación pertinente del Ministerio de Educación.

Los centros universitarios son instituciones de enseñanza superior pluricurriculares, que abarcan una o más áreas del conocimiento y se caracterizan por la excelencia de la enseñanza ofrecida, comprobada por la calificación de su cuerpo docente y por las condiciones de trabajo académico ofrecidas a la comunidad escolar. Acreditadas, tienen autonomía para crear, organizar y extinguir, en su sede, cursos y programas de enseñanza superior.

Además de la clasificación mencionada anteriormente, los Institutos Federales surgieron de la transformación de las Escuelas Técnicas Federales en 2007 en Institutos Federales de enseñanza superior, según lo establecido en el Decreto N ° 6095, de 24 de abril de 2007, que define las directrices para el proceso de integración de las instituciones federales de educación tecnológica, a los efectos de la constitución de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología - IFET, en el marco de la Red Federal de Educación Tecnológica.

Lo que observamos brevemente es que la educación superior en Brasil, hasta la fecha, se rige por Decretos, Leyes y Resoluciones sin una legislación propia para el conjunto de todas las acciones para la educación superior, siendo fragmentada de las necesidades que surgen del ejemplo de la Ley N ° 10.861/2004, que estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), la Ley N ° 10 973/2004) de Innovación Tecnológica; la Ley n.º 11.096/2005, que establece el Programa Universidad para Todos (PROUNI); el Decreto n.º 5.622/2005, cuya aprobación dio base legal a la modalidad de educación a distancia (EAD) y, por último, el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), esbozado en 2007. Este es el conjunto de legislaciones que actualmente regulan la educación

superior, entre otras. Para Léda & Macebo (2009, p.51) "(...) toda esta documentación da avance explícito a la reforma universitaria 'en rodajas' y configura un marco de continuidad, en el campo educativo, entre las medidas tomadas por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC) y Luiz Inácio Lula da Silva (...)".

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) aparece en Brasil con el objetivo principal de garantizar la calidad de la educación superior en Brasil, a través de una evaluación cuidadosa y completa de las instituciones y cursos de pregrado, sucediendo para asegurar que los estudiantes reciban una formación de calidad, capaz de prepararlos para los retos del mercado laboral. A partir de los resultados obtenidos, las instituciones tienen la oportunidad de identificar sus puntos débiles y buscar mejoras para perfeccionar la enseñanza ofrecida.

El SINAES es también un importante instrumento para la regulación de la enseñanza superior en Brasil, permitiendo al Ministerio de Educación monitorear las instituciones y los cursos de graduación y tomar medidas para corregir los problemas identificados. Una de las herramientas que el SINAES utiliza para evaluar directamente los cursos a través de las percepciones de estudiantes y coordinadores es el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE).

Cabe mencionar que el ENADE sustituyó al Examen Nacional de Curso (ENC), que se encargaba de la evaluación de los estudiantes de educación superior. Las innovaciones en relación a la ENC, fue la inserción de los estudiantes en la fase inicial de los cursos de graduación, como una forma de medir los conocimientos agregados al estudiante durante su formación académica teniendo la responsabilidad de corregir los aspectos negativos que fueron señalados a lo largo de la aplicación de la ENC.

La política educativa para la educación superior en el gobierno de Lula dio un salto en el crecimiento de las oportunidades de acceso a las universidades cuando se creó un programa llamado "Universidad para Todos" como afirma Oliveira (2014, p.118):

(...) En 2005, el gobierno instituyó el Programa Universidad para Todos (PROUNI), promoviendo una acción que distribuye becas a estudiantes de escuelas públicas de

familias de bajos ingresos para estudiar en instituciones privadas. Según el MEC, desde su creación, el PROUNI ha distribuido 1.043.373 becas (Portal MEC, 2012), lo que sin duda permitió que los jóvenes más pobres accedieran a la educación superior, pero también benefició a un gran número de pequeñas instituciones de educación superior, de calidad profundamente cuestionable, para seguir funcionando gracias a las becas financiadas por el gobierno (...).

Además del PROUNI, en 2007, se realizó la expansión de las Universidades Públicas Federales con la política educativa centrada en la educación superior, pero esta vez dando oportunidad a esa población tanto de las grandes ciudades como del interior del país, instituyendo también su internalización como afirma Oliveira (2014):

(...) La otra acción emblemática es el Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), creado en 2007. El programa incorporó muchas de las propuestas de la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Enseñanza Superior (ANDIFES), construyendo 14 nuevas universidades federales y ampliando considerablemente la capacidad de las demás, con la creación de más de 100 campus, casi todos en municipios del interior del país. Duplicó el número de matrículas de grado e invirtió fuertemente en la infraestructura de las 59 universidades federales del país. (p.118).

El Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (REUNI) es parte integrante de un conjunto de acciones del Gobierno Federal en el Plan de Desarrollo de la Educación del Ministerio de Educación (MEC). Fue establecido por el Decreto Presidencial 6.096, del 24 de abril de 2007, con el objetivo de ampliar el acceso a las instituciones educativas federales y garantizar las condiciones para la permanencia en la Educación Superior. A través del REUNI, se amplió el número de vacantes de las Universidades Federales, especialmente para el turno nocturno y se crearon varios *Campi*⁶ llevando la educación superior pública al campo. (Lugão *et al*, 2010).

⁶ Área universitaria que contiene otras unidades docentes de la misma institución que componen una universidad, fuera del campus principal, sinónimo del *Campus*.

La Universidad Federal de Alagoas fue contemplada con la creación del Campus do Sertão, en la ciudad de Delmiro Gouveia con una unidad académica en la ciudad de Santana de Ipanema. También se creó el campus de Arapiraca con unidades académicas en las ciudades de Penedo y Palmeira dos Índios.

Los sindicatos docentes y los directorios académicos se organizaron en sus bases locales tratando de impedir que los máximos órganos colegiados de las universidades no aceptaran el REUNI por considerar que las condiciones de los cursos vigentes en la época presentaban problemas de infraestructura. Martín (2019) se posiciona señalando que:

(...) los críticos opuestos al programa, argumentan que Reuni fue elaborado de manera autoritaria, por haber sido implementado a través de un decreto, además de incurrir en el riesgo de deterioro del trabajo académico, especialmente por el objetivo estipulado de dieciocho alumnos por profesor. (Martín, 2019, p. 410)

Esta forma de entender de Martín corrobora la postura de los sindicatos ya que la prioridad debería ser la distribución de más fondos para que las unidades académicas pudieran realizar las mejoras en infraestructuras así como ampliar la plantilla docente mediante concurso público de profesor titular, acabando así con el marco de profesores interinos/sustituto.

Pero para ingresar al REUNI cada universidad tuvo que enviar al MEC sus proyectos de expansión y reestructuración, incluyendo la creación de nuevos cursos y la apertura de más vacantes en sus cursos. Los proyectos fueron elaborados con las indicaciones de ampliación de vacantes y construcción de nuevos edificios con los costes necesarios para ello. Al ser aprobados, la orientación del MEC sería que las metas fueran alcanzadas gradualmente ya que la liberación de los fondos también fue gradual porque de acuerdo con el art. 3 del Decreto nº 6096, inciso 3º. "el cumplimiento de los planes está condicionado a la capacidad presupuestaria y operativa del Ministerio de Educación".

La gran preocupación era: ¿en qué medida se garantizaría la calidad de la educación con esta ampliación del acceso? No sólo eso, sino también el mejor aprovechamiento de la estructura física y el aumento del contingente de recursos humanos existentes en las

universidades federales.

Después de aprobado el proyecto REUNI por el órgano colegiado de cada universidad, fue encaminado al MEC para recibir inversiones para aplicación en acciones como contratación de profesores y servidores administrativos; recuperación y construcción de instalaciones físicas; y adquisición de equipamientos para laboratorios, aulas, bibliotecas, ambientes de profesores y órganos administrativos.

Los objetivos generales del REUNI (Brasil, 2010) son:

- Elevación gradual de la Tasa de Conclusión media de los cursos presenciales de Grado (TCG) al 90%;
- Alcanzar una proporción de 18 alumnos por cada profesor.
- Reducir las tasas de abandono escolar;
- Ocupación de plazas vacantes;
- Aumentar el número de plazas ofertadas, especialmente en el turno de tarde.

Estas posibilidades de crecimiento no ocurrieron de forma común en todas las universidades brasileñas. Aún hoy hay universidades federales que tienen problemas con la implantación del REUNI, como edificios inconclusos, falta de profesores para los cursos que fueron creados, principalmente.

Esta política de crecimiento de la educación superior es mantenida por el actual gobierno cuando aparece en la Ley nº 13.005/2014, en la meta doce del Plan Nacional de Educación (PNE):

(...) Meta 12 - elevar la tasa bruta de matrícula en educación superior a 50% (cincuenta por ciento) y la tasa neta a 33% (treinta y tres por ciento) de la población de 18 (dieciocho) a 24 (veinticuatro) años, asegurando la calidad de la oferta y la expansión a por lo menos 40% (cuarenta por ciento) de las nuevas matrículas, en el segmento público (...).

La Tabla 7 presenta el número de instituciones de educación superior por organización académica y categoría administrativa y unidad de federación, según el IBGE, entre los

desafíos destacamos la curricularización de la extensión que, según la Resolución CNE/CES N° 7 de 18 de diciembre de 2018 que Establece las Directrices para la Extensión en la Educación Superior Brasileña, respetando el mínimo del 10% de la carga horaria total del curso. La Universidad Federal cumplió con esta normativa en 2021 cuando todos los cursos reformularon sus Proyectos Pedagógicos incluyendo componentes curriculares de extensión, atendiendo a la Instrucción Normativa PROEX N°01/2021, que: "dispone sobre los procedimientos para la implantación de la extensión como componente curricular obligatorio en los proyectos pedagógicos de los cursos de graduación de la UFAL" (Universidad Federal de Alagoas, 2021).

Tabla 7

Instituciones de enseñanza superior, por organización académica y categoría administrativa - 2021

Organización académica	Pública	%	Privada	%	Total
Universidad	113	36	91	4	204
Centro Universitário	12	4	338	15	350
Facultad	147	47	1.832	81	1.979
Instituto Federal y CEFET ⁷	41	13	n.a	0	41
Total	313	100	2.261	100	2.574

Fuente: adaptación del autor. a partir de datos del Censo de Enseñanza Superior.
Nota: n.d. corresponde a "no aplicable".

El Tabla 7 muestra que del total de IES, 2.261 son privadas y 313 públicas. Se observa que el mayor porcentaje de universidades 36% son públicas y sólo 4% privadas. Las universidades privadas representan el 81% y las públicas el 47%. Los Centros Universitarios privados corresponden al 15% y los públicos al 4%. Los Institutos Federales y Cefet públicos

⁷ CEFET es el Centro Federal de Educación Tecnológica que ofrece cursos técnico-profesionales. La mayoría de estos CEFET se transformaron en Institutos Federales en todos los estados de la federación y el Distrito Federal.

corresponden al 13%.

La matrícula de las carreras universitarias creció en 2021 por organización administrativa, como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Número de matrículas de pregrado por categoría administrativa, según organización académica - Brasil – 2021

Organização Acadêmica	Instituições		Inscrições	
	Total	%	Total	%
Total	2.574	100	8.986.554	100
Universidad	204	7,9	4.948.461	55,1
Centros Universitários	350	13,6	2.599.610	28,9
Facultad	1.979	76,9	1.203.112	13,4
Institutos federales y CEFET		1,6	235.371	2,6

Fonte: INEP (2021), adaptado por el autor.

Analizando la tabla 8 encontramos que el 76,9% de la organización académica corresponde a Facultades. En segundo lugar se encuentran los Centros Universitarios con un 13,6% seguido de un 7,9% de Universidades y sólo un 1,6% de Institutos Federales y CEFETs. Sin embargo, el mayor número de matrículas corresponde a las universidades con un 55,1%, seguidas de un 28,9% en los centros universitarios, un 13,4% en los colegios mayores y sólo un 2,6% en los Institutos Federales y CEFETs.

Estas matrículas se distribuyen por las distintas regiones de Brasil y la tabla 9 muestra este dato.

Tabla 9

Distribución de la matrícula en cursos presenciales de grado en la red federal, por región - Brasil - 20210 2021

Regiões	Quantidade	Vr(%)
Norte	145.342	11,3%
Nordeste	385.129	29,9%
Sudeste	397.771	30,9%
Sul	227.325	17,6%
Centro-Oeste	133.728	10,3%
Total	1.289.295	100,0%

Fuente: IBGE (2021) adaptado por el autor.

Analizando la tabla 9 puede observarse que la matriculación creció entre 2010 y 2021 en las regiones de Brasil. La región que tuvo el mayor número de matriculados en 2021 fue la región Sudeste con 30,9%, seguida por la región Nordeste con 29,9%, muy cerca de la región Sudeste. La región Sur tuvo el 17,6% de las matriculaciones, seguida de la región Norte con el 10,3% y la región Centro-Oeste con el 10,3%.

Según los datos del Censo Brasileño de Enseñanza Superior divulgados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), el número de matriculados en la enseñanza superior en Brasil en 2021 era de aproximadamente 8,4 millones de estudiantes. Este número representa un aumento del 4,4% en comparación con el año anterior (2020), cuando se registraron alrededor de 8 millones de inscripciones en la educación superior. La mayoría de las matrículas en 2021 correspondieron a cursos de grado presenciales (unos 6,3 millones), seguidos de cursos de grado a distancia (unos 1,8 millones) y cursos de máster y doctorado (unos 305.000).

Según *Speller et al* (2012, pp. 31-32) la Educación Superior se enfrentará a grandes retos en la próxima década si no se tiene en cuenta la política de continuar con la expansión de plazas e instituciones:

(...) i) democratización del acceso y de la permanencia; ii) ampliación de la red pública de enseñanza superior y de las vacantes en las IES públicas; iii) reducción de las desigualdades regionales de acceso y permanencia; iv) formación de calidad; v) diversificación de la oferta de cursos y niveles de formación; vi) cualificación de los profesionales de la enseñanza; vii) garantía de financiación, especialmente para el sector público; viii) pertinencia social de los programas ofrecidos; y ix) estímulo a la investigación científica y tecnológica.

En la ampliación de vacantes en la Educación Superior pública hay que tener en cuenta la demanda generada por la oferta de educación a distancia (EAD) a través de la Universidad Abierta de Brasil (UAB).

En junio de 2006 se publicó el Decreto nº 5.800, que prevé el Sistema UAB, orientado al desarrollo de la educación a distancia, con el fin de ampliar e interiorizar la oferta de cursos y programas de educación superior en el país. El párrafo único de este decreto define los objetivos de la UAB, que son:

I - ofrecer, prioritariamente, cursos de licenciatura y cursos de formación inicial y continua para profesores de educación básica;

II - ofrecer cursos de educación superior para la formación de directores, gestores y trabajadores de la educación básica en los Estados, en el Distrito Federal y en los Municipios

III - ofrecer cursos de educación superior en diferentes áreas del conocimiento

IV - ampliar el acceso a la educación superior pública;

V - reducir las desigualdades en la oferta de educación superior entre las diferentes regiones del País;

VI - establecer un amplio sistema nacional de educación superior a distancia; y

VII - fomentar el desarrollo institucional para la educación a distancia, así como la investigación de metodologías innovadoras de educación superior apoyadas en las tecnologías de información y comunicación.

Este Sistema de la UAB trajo grandes oportunidades para la formación de profesores de enseñanza primaria que ya trabajaban en redes públicas, pero carecían de educación

superior para cumplir con la disposición de la LDB en vigor que establece:

Art. 62. La formación de profesores para actuar en la enseñanza fundamental se hará en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación completa, en universidades e institutos de enseñanza superior, admitiéndose, como formación mínima para el ejercicio de la docencia en la educación infantil y en los 5 (cinco) primeros años de la enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio en modalidad normal.

Y, en su segundo párrafo, determina que Parágrafo 2º La formación continua y la capacitación de los profesionales de la enseñanza podrán utilizar recursos y tecnologías de educación a distancia. (Incluido por la Ley N° 12.056 de 2009)". El tercer párrafo de la misma legislación establece que "Parágrafo 3º La formación inicial de los profesionales de la enseñanza dará preferencia a la enseñanza presencial, subsidiariamente haciendo uso de recursos y tecnologías de la educación a distancia". (Incluido por la Ley nº 12.056, de 2009)".

En este sentido, Speller *et al* (2012) afirman que en el contexto de las IES, el compromiso con la calidad de la educación básica lleva a la necesidad de políticas de formación docente que:

i) establecer mayores vínculos con las redes públicas de educación de las regiones donde se ubican, atendiendo las demandas específicas de capacitación por área o por campo de conocimiento y ii) reconocer al personal docente como un actor clave del sistema educativo, asegurando su formación, capacitación permanente, apoyo en la elaboración de materiales didácticos y el diseño de infraestructura que permita hacer efectiva la calidad de la educación básica. (p.33).

Para cumplir con esta afirmación de los autores citados los cursos de formación de profesores de las universidades públicas tienen un papel clave para satisfacer las demandas por campo de conocimiento. El Sistema UAB ha contribuido mucho a este servicio, yendo más allá de las fronteras de la Capital y yendo a las ciudades del interior de Brasil con el fin de satisfacer la demanda reprimida por el gran déficit en la formación de profesores de Educación Básica. Con esto, buscamos verificar esta deficiencia en encontrar suficientes profesores para atender las demandas.

Un estudio del Censo Brasileño de Enseñanza Superior reveló que los cursos de formación de profesores más solicitados para inscripción en el proceso de selección para la enseñanza superior en Brasil no son ni Física ni Geografía. La Tabla 10 muestra la posición de esos cursos. La posición del número de inscriptos para Física es la 10ª y Geografía está en la 7ª posición. El curso de Pedagogía es el campeón en número de matriculados, en 1º lugar, lo que se justifica por la amplitud de la enseñanza que permite a los graduados en Pedagogía actuar en la educación infantil y en la enseñanza básica.

Tabla 10

Número y Frecuencia de Matrículas de Pregrado, según los Cursos de Pregrado con 15 Mayores Matrículas - Brasil – 2021

Posición	Curso/ Brasil	Matrículas ¹	Porcentaje (%)	Matrículas Acumuladas	Porcentaje Acumulado (%)
1	Pedagogia	789.197	48%	789.197	48%
2	Educação física formação de professor	122.289	7%	911.486	55%
3	Matemática formação de professor	98.250	6%	1.009.736	61%
4	História formação de professor	93.873	6%	1.103.609	67%
5	Letras português formação de professor	80.415	5%	1.184.024	72%
6	Biologia formação de professor	78.106	5%	1.262.130	77%
7	Geografia formação de professor	52.547	3%	1.314.677	80%
8	Letras português inglês formação de professor	42.958	3%	1.357.635	82%
9	Química formação de professor	37.374	2%	1.395.009	85%
10	Física formação de professor	29.997	2%	1.425.006	86%
11	Letras inglês formação de professor	27.761	2%	1.452.767	88%
12	Artes visuais formação de professor	25.968	2%	1.478.735	90%
13	Filosofia formação de professor	22.222	1%	1.500.957	91%
14	Música formação de professor	17.617	1%	1.518.574	92%
15	Ciências sociais formação de professor	17.515	1%	1.536.089	93%

Fuente: Mec/INEP; Cuadro elaborado por INEP/Deed

Nota: (1) No hay datos de los cursos del Área Básica de Ingreso

3.4 La Universidad Federal de Alagoas: breves aspectos históricos

Según el Informe de Gestión de la UFAL (UFAL, 2021), la Universidad Federal de Alagoas - UFAL - fue creada por la Ley Federal nº 3867 de 25/01/1961. Es una institución federal de enseñanza superior que desarrolla enseñanza, investigación y extensión, mantenida por la Unión, con autonomía garantizada por la Constitución Brasileña, por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n. 9394/1996 y por su Estatuto y Reglamento General.

La UFAL está localizada en el municipio de Maceió, en el distrito de Tabuleiro do Martins, en las márgenes de la BR- 104. Tiene un área total de cerca de 2.100.000 m², con 271.158,50 m² de área total construida, 164.233,32 m² de área cubierta y 13.749,44 m² de área de Laboratorio.

Las estructuras edificatorias descentralizadas del Campus A. C. Simões son: la Usina Científica, el Museo de Historia Natural, el Museo Theo Brandão, el Espacio Cultural, la Escuela Técnica de Arte, el Centro de Extensión Universitaria, la Pinacoteca.

A pesar de ser una pequeña universidad de la región Nordeste, también tiene unidades fuera de Maceió, en los siguientes municipios Viçosa, donde se encuentra la Fazenda São Luiz y la Unidad de Viçosa; Murici, donde está instalada la Estación de Floración y Cruce "Serra do Ouro" y la Estación de Cuarentena; Rio Largo, donde se encuentra el Campus Delza Gitaí con el Centro de Ciencias Agrarias; Arapiraca, que alberga la sede del Campus de Arapiraca; Penedo, con la Unidad Académica de Penedo, el Hub de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) y el Centro de Extensión Universitaria; Palmeira dos Índios, con la Unidad Académica de Palmeiras y el Hub de la UAB; Delmiro Gouveia, que alberga el Campus do Sertão y el Hub de la UAB; y, por último, Santana do Ipanema, con la Unidad Académica de Santana y el Hub de la UAB. Además de estas ciudades, la UFAL sigue presente formalmente y con actividades continuas de enseñanza, investigación y extensión, a través de los Hubs UAB, en las ciudades de Boca da Mata, Maragogi, Matriz do Camaragibe, Olho D'Água das Flores y São José da Laje.

Los registros históricos de la UFAL indican que fue creada agrupando las Facultades de Derecho, creada en 1933; de Medicina, creada en 1951; de Filosofía, creada en 1952; de Economía, creada en 1954; de Ingeniería, en 1955; y de Odontología, en 1957. Podemos considerar que la UFAL es una universidad nueva, con apenas sesenta y dos (62) años de existencia.

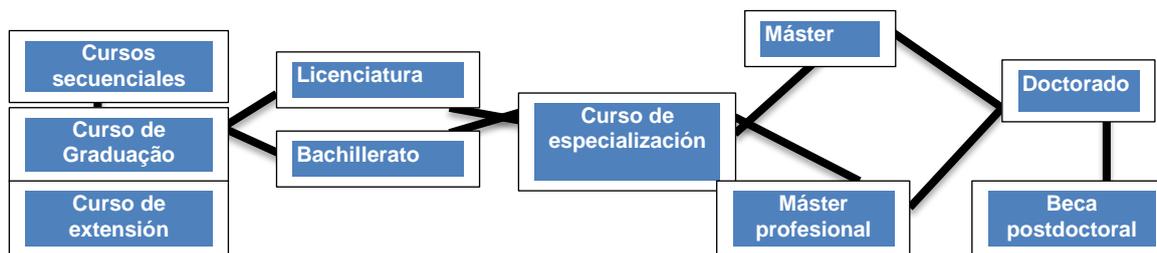
La UFAL, en el cumplimiento de su misión institucional, se rige por los siguientes principios, de acuerdo con su Estatuto y Reglamento:

- La gestión democrática, transparente y descentralizada;
- La legalidad y publicidad de sus actos, conformando y legitimando sus acciones;
- Moralidad e impersonalidad, en consonancia con el interés público;
- Eficiencia y eficacia, centradas en la calidad de la prestación del servicio y en la producción efectiva de resultados;
- Ética, como principios rectores de todas las prácticas institucionales, en todas las relaciones internas y con la sociedad;
- La búsqueda de mecanismos para promover la inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión;
- La libertad de expresión del pensamiento, creación, difusión y socialización del conocimiento;
- El respeto a las especificidades de las unidades académicas;
- El desarrollo científico, político, cultural, artístico y socioeconómico del Estado de Alagoas.

La UFAL ofrece cursos de pregrado, postgrado, secuenciales, extensión y educación profesional, aprobados a través de resoluciones de su Consejo Universitario, observando las directrices generales definidas en los actos normativos superiores. La figura 5 muestra la estructura de los cursos de enseñanza superior en Brasil.

Figura 5

Estructura de la enseñanza superior en Brasil



Fuente: elaboración propia.

El gran hito de las tres últimas administraciones de la UFAL fue la política de internalización que tuvo como énfasis la mejora de la infraestructura para el funcionamiento de nuevos cursos de pregrado, intensificando los edictos específicos para fortalecer los programas de apoyo a los estudiantes. En el proceso de selección para la admisión a los cursos de pregrado en el interior, se elaboró una resolución que trata del argumento de la inclusión regional (bonificación), que prevé un aumento del 10% (diez por ciento) en la puntuación del candidato en el SiSU⁸ - Sistema Único de Selección, proceso de selección actualmente utilizado por la Universidad. Este argumento tiene por objeto alentar a los jóvenes que viven y completaron sus estudios en el interior del Estado de Alagoas para unirse a los Cursos Universitarios ofrecidos en *Campi* fuera de la sede de Maceió.

De acuerdo con los datos del Informe de Gestión de la UFAL el año 2022 mostró un crecimiento significativo con respecto a la oferta de nuevas plazas y cursos para la UFAL. Para el Campus A. C. Simões fueron aprobados en el Consejo Universitario 4 (cuatro) nuevos cursos, siendo 03 (tres) en el Centro de Ciencias Agrarias (Ingeniería Energética con 55 vacantes, Ingeniería Forestal - 55 vacantes y Agroecología - 60 vacantes) y 01 (uno) en la Facultad de Humanidades (Curso de Literatura - Libras - 30 vacantes) y, en 2020, el curso de

⁸ El Sistema Único de Selección (Sisu) es el sistema informatizado, gestionado por el Ministerio de Educación (MEC), en el que las instituciones públicas de enseñanza superior ofrecen plazas a los candidatos que participan en el Examen Nacional de Enseñanza Secundaria (Enem)

Ingeniería Eléctrica, con 40 vacantes.

Para la Unidad de Enseñanza de Penedo, vinculada al Campus Arapiraca, fueron aprobados 03 (tres) nuevos cursos (Sistemas de Información - 50 plazas, Ciencias Biológicas (Licenciatura) - 50 plazas e Ingeniería de Producción - 50 plazas). Estos cursos iniciaron sus actividades a partir del segundo semestre de 2014.

Finalmente, atendiendo a la demanda presentada por el Ministerio de Educación, dada la situación caótica de falta de médicos en todo Brasil, la UFAL también invirtió en la ampliación de vacantes para el Curso de Medicina en el Campus de A.C. Simões (20 nuevas vacantes), además de la aprobación del Curso de Medicina para la sede del Campus de Arapiraca (60 vacantes). Estas acciones para el Curso de Medicina se iniciaron en 2015. La creación de estos siete cursos, así como la ampliación de las vacantes del Curso de Medicina para el Campus de Maceió, representa una adición de 425 (cuatrocientos veinticinco) nuevas vacantes ofrecidas en cursos presenciales para la sociedad de Alagoas, así como para toda la sociedad brasileña.

Esperamos que en el actual gobierno de Lula se concreten las acciones previstas hace más de 8 años para la creación del Campus del Litoral Norte de Alagoas. En este Campus, con sede en la ciudad de Porto Calvo, la previsión es ofrecer inicialmente 5 (cinco) cursos: 02 de Pregrado (Matemáticas y Física) y 03 de Licenciatura (Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Mecánica), con 50 (cincuenta) vacantes para cada uno de estos cursos.

Con esta acción, relativa al proceso de expansión e interiorización, la UFAL se consolida como la mayor Institución de Educación Superior del Estado de Alagoas, promoviendo y contribuyendo al crecimiento cultural y socioeconómico del Estado de Alagoas.

Dentro de la política de enseñanza de la UFAL, hacia la mejora y perfeccionamiento de la formación docente, se encuentra el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Enseñanza (PIBID) que cuenta con el apoyo de la Ordenanza n. 096 de 18/07/2013 de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Se trata de

una iniciativa para la mejora y perfeccionamiento de la formación docente para la educación básica. Este programa concede becas a estudiantes de grado que participen en proyectos de iniciación a la docencia desarrollados por la UFAL, en asociación con escuelas de educación básica de la red pública de enseñanza del Estado de Alagoas. Los proyectos promueven la inserción de los estudiantes en el contexto de las escuelas públicas desde el inicio de su formación académica para desarrollar actividades didácticas y pedagógicas, bajo la orientación de un profesor de pregrado y un profesor de la escuela.

En el Reglamento del PIBID contenido en el anexo de la Ordenanza n. 086;2013 en su art. 4. se enumeran sus principales objetivos. Ellos son:

I - incentivar la formación de profesores de nivel superior para la enseñanza básica;

II - contribuir para la valorización de la profesión docente

III - elevar la calidad de la formación inicial de los profesores de grado, promoviendo la integración entre la enseñanza superior y la enseñanza básica

IV - incluir a los alumnos egresados en el cotidiano de las escuelas públicas de enseñanza, proporcionándoles oportunidades de crear y participar en experiencias metodológicas, tecnológicas y pedagógicas de carácter innovador e interdisciplinario que busquen superar problemas identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje;

V - incentivar a las escuelas públicas de educación básica, movilizándolo a sus profesores como co-formadores de futuros docentes y haciéndolos protagonistas de los procesos de formación inicial para la profesión docente;

VI - contribuir para la articulación entre teoría y práctica necesaria para la formación de profesores, elevando la calidad de las acciones académicas en los cursos de pregrado;

VII - contribuir para que los estudiantes de pregrado se inserten en la cultura escolar de enseñanza, a través de la apropiación y reflexión sobre instrumentos, conocimientos y peculiaridades del trabajo docente.

Los profesionales y estudiantes involucrados en el PIBID reciben un estipendio mensual definido por la CAPES:

a) Coordinación Institucional - se permite una beca por proyecto para el Coordinador Institucional. Para Instituciones que ya tengan un proyecto en convocatorias anteriores del PIBID, se podrá presentar un nuevo Coordinador Institucional;

b) Coordinación de Área - se podrá conceder una ayuda por cada subproyecto presentado. Para instituciones que ya tengan un subproyecto en la misma titulación en convocatorias anteriores del PIBID, podrá presentarse un nuevo Coordinador de Área;

c) Coordinador de Área de Gestión de Procesos Educativos - podrá ser concedida una beca por proyecto al Coordinador de Área de Gestión de Procesos Educativos;

d) Supervisión - se permite una beca por Supervisor hasta un mínimo de 5 y un máximo de 10 alumnos por Supervisor; y

e) Beca de Iniciación a la Docencia - para estudiantes de pregrado.

Este PIBID presenta grandes resultados positivos para los estudiantes y profesores involucrados. A continuación, enumeramos algunos de ellos, según el Informe de Gestión UFAL 2021

- Mejora en la calidad de la escritura y argumentación reflexiva de las acciones pedagógicas a través de diversos medios de comunicación, a destacar diarios, trabajos escritos para eventos, comunicaciones orales y posters, promoviendo el enriquecimiento sobre la visión de ser docente y la investigación como elemento formativo;

- Familiarización a través de lecturas y discusiones compartidas de aportes teóricos relacionados con la enseñanza y la docencia de las áreas específicas de cada subproyecto;

- Desarrollo de la conciencia sobre la urgente necesidad de la formación permanente integrada a la vida cotidiana de las escuelas, así como la valorización de la escuela pública como espacio de formación y construcción de conocimiento;

- Producción de conocimientos y objetos de aprendizaje como resultado de la elaboración de variados materiales didácticos, entre ellos textos de apoyo pedagógico, juegos pedagógicos, experimentos, historietas, literatura de cordel, maquetas y modelos, entre otros;

- Experiencia en la planificación y aplicación de diversas actividades pedagógicas

prácticas, como talleres variados (gimnasia circense, narración de cuentos, producción de jabón, etc.), concursos de conocimientos, talleres de juegos matemáticos, huertos escolares, visitas a museos y exposiciones, clases experimentales, utilización de vídeos, lectura en el aula, debates, actividades basadas en problemas.

En las secciones siguientes presentamos la trayectoria de cada curso fruto de la investigación de nuestra Tesis.

3.5 Trayectoria de creación y funcionamiento de los cursos investigados

En esta sección abordamos la trayectoria de creación y funcionamiento de los cursos de Física y Geografía, fruto de esta investigación, ofrecidos en el Campus Universitario de Maceió-Alagoas. En la secuencia, describimos la creación de los cursos, su objetivo general, el campo de actuación, el perfil del egresado y las competencias/habilidades/actitudes. La principal forma de ingreso de estos dos cursos es a través del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y del Sistema Único de Selección (SISU/MEC).

3.5.1 La trayectoria de la creación del Curso de Formación de Profesores de Física

Como consta en el Proyecto Pedagógico, la Licenciatura en Física en la UFAL se inició en 1974 con la implantación de la Licenciatura en Ciencias, con la opción en Física. Pero fue a partir de 1987, en el ámbito de un programa de Evaluación Curricular, que se crearon dos cursos: el Curso de Licenciatura en Física y el Curso de Licenciatura en Física. La carrera fue autorizada a través de la Resolución N° 15 del 24/09/1974, del Consejo Universitario (CONSUNI) y su reconocimiento se dio a través del Decreto N° 865/79 del 31/08/1979 del MEC. La Renovación del Reconocimiento a través de la Ordenanza N° 920/2018, del MEC y publicada en el DOU del 28/12/2018 se produjo automáticamente por haber obtenido una calificación de 3 en CPC en ENADE. (UFAL, 2021).

El curso funciona en dos turnos tarde y noche con una carga lectiva de 3.220h. La

duración máxima del curso 6 años y como mínimo 4 años. Las plazas que se ofrecen cada año en el proceso de selección contienen 40 (cuarenta) vacantes, en cada semestre académico (Primero y Segundo), siendo 20 vacantes para el turno de tarde y 20 para el turno de noche. Los objetivos del curso, de acuerdo con el Proyecto Pedagógico 2019, son:

- Dominar los principios generales y fundamentos de la Física, conociendo sus áreas clásica, moderna y contemporánea;

- Dominar los conocimientos específicos de la Física y sus relaciones con la Matemática y otras Ciencias;

- Dominar los conocimientos pedagógicos de contenido que les permitan comprender, analizar y gestionar las relaciones internas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las externas que influyen en ellos;

- Describir y explicar fenómenos naturales, procesos y equipos tecnológicos en términos de conceptos, teorías y principios físicos generales;

- Diagnosticar, formular y dirigir la solución de problemas físicos experimentales o teóricos, prácticos o abstractos, utilizando los instrumentos de laboratorio o matemáticos adecuados;

- Mantener actualizada su cultura científica general y su cultura técnica profesional específica;

- Desarrollar una ética de actuación profesional y consecuente responsabilidad social, entendiendo la ciencia como conocimiento histórico, desarrollado en diferentes contextos sociopolíticos, culturales y económicos;

- Desarrollar metodologías y materiales didácticos de diversa naturaleza, coherentes con los objetivos educativos deseados;

- Desarrollar la ética profesional y la consiguiente responsabilidad social, respetando los derechos individuales y colectivos, las diferencias culturales, políticas y religiosas, y comprometiéndose con la preservación de la biodiversidad;

- Aprender de forma autónoma y continua, manteniendo actualizada su cultura general, científica y pedagógica, y su cultura técnica específica;

- Articular la enseñanza y la investigación en la producción y difusión del conocimiento en la enseñanza de la Física y en su práctica docente;

- Establecer el diálogo entre el área de Física y otras áreas del conocimiento en el ámbito educativo;

- Articular las actividades de enseñanza de la Física en la organización, planificación, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas en la escuela;

El perfil del graduado en Física es el de un Físico-Educador, que pueden trabajar en escuelas públicas y/o privadas, así como en espacios no escolares, con competencias y habilidades definidas por el Parecer CNE/CES N° 1304/2001, en concordancia con las instrucciones del Consejo Nacional de Educación, establecidas en las Resoluciones CNE/CES N° 01/2002 y CNE/CP N° 02/2015, que establecen las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior de las carreras de grado. (UFAL, 2019).

En el PPP, vigente, se establece que la formación de los docentes tenga competencias facilitadoras para la creación, planificación, implementación, gestión y evaluación de situaciones didácticas eficaces para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

La UFAL es la única universidad pública que ofrece la carrera de Física en el estado de Alagoas. La gran escasez de profesores de Física hizo que la dirección académica de la UFAL buscara una alternativa para cambiar esta caótica situación. Debido a esta escasez de formación de profesores, en 2013, crearon el curso de Física en la modalidad a distancia. En el Proyecto Pedagógico se afirma que el principal motivo de su creación se debió a

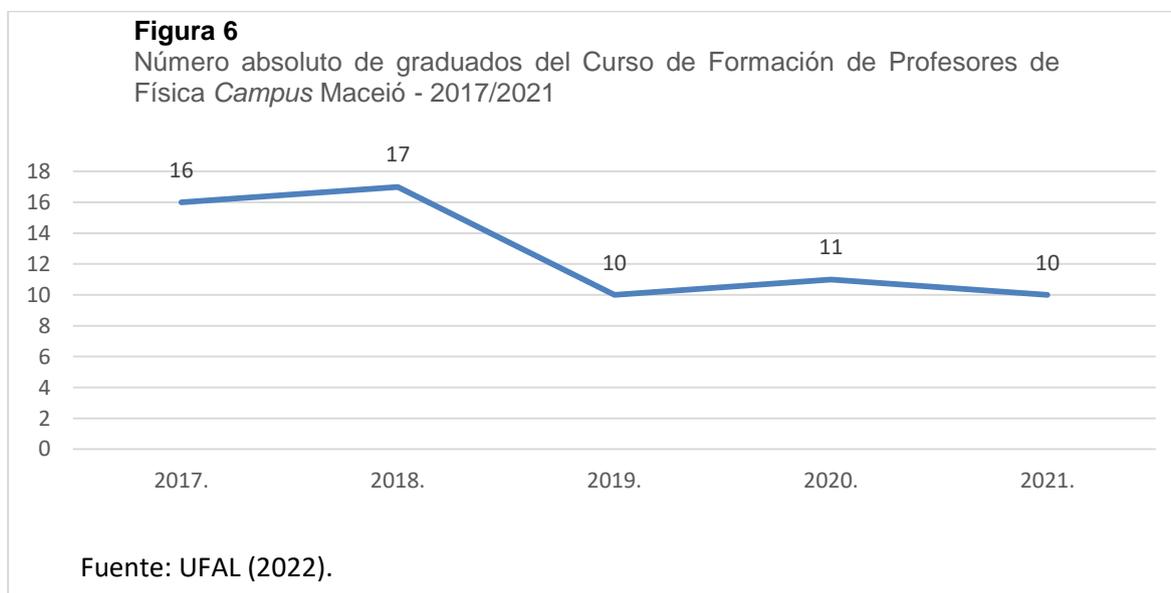
(...) del vaciamiento de la carrera de Física en la UFAL y de la gran ausencia de profesores tanto en la red pública como en la privada en el estado de Alagoas, tenemos el desafío de construir propuestas que atiendan a las reales demandas de los profesores de Física. (IF, 2013).

Y, también, que frente a:

(...) un vaciamiento de la licenciatura en Física en la UFAL, y la gran ausencia de profesores tanto en las redes públicas como privadas en el estado de Alagoas,

tenemos el desafío de construir una propuesta que atienda las demandas reales de los profesores de Física. (...) (IF, 2013).

De hecho, en Brasil, y en particular en Alagoas, existe una gran dificultad para contratar profesores graduados en Física para trabajar en el aula. El número de graduados es muy pequeño cada semestre y no es suficiente para satisfacer las demandas de las escuelas secundarias públicas y privadas. El Gráfico 3 muestra el número de estudiantes que terminan el curso de 2017 a 2021.



Analizando el figura 6 encontramos que 16 alumnos han concluido el curso en 2017. En el año siguiente (2018) tuvo un crecimiento muy pequeño con 17. A partir de 2018 notamos un descenso, y especialmente entre 2018 y 20219. Básicamente el número de alumnos que concluyen es de altibajos. Estos resultados refuerzan la escasez de profesores de Física para satisfacer las demandas de las escuelas en Alagoas. Esto se debe, en parte, a la complejidad y dificultad de la Física, que requiere un alto nivel de dedicación y estudio por parte de los estudiantes. Además, muchos estudiantes acaban optando por otras áreas de conocimiento que ofrecen mejores perspectivas de trabajo o remuneración. Sin embargo, aún con un menor

número de licenciados, los físicos titulados juegan un papel fundamental en la sociedad, no sólo en el papel de profesor, sino también en la contribución a la investigación y al desarrollo tecnológico del país.

Ante ese bajo número de graduados, buscamos verificar el perfil esperado de los alumnos que participan del ENADE en el proyecto pedagógico de 2006. Ellos son

- a) Dominar sus aspectos conceptuales, históricos y epistemológicos;
- b) Ejercer la docencia de manera competente y crítica en diferentes niveles de la educación formal y espacios no formales;
- c) Difundir los conocimientos desarrollados por la Física como instrumento de lectura de la realidad y construcción de ciudadanía;
- d) Producir nuevos conocimientos relacionados con la enseñanza y la divulgación de contenidos pedagógicos, posibilitando la actualización continua con la creación y adaptación de metodologías para la apropiación del conocimiento científico;
- e) Realizar investigaciones sobre la enseñanza de la Física.

A partir de la descripción del perfil enunciado, se observa el compromiso de la carrera de Física con la formación de docentes comprometidos con la apropiación del conocimiento científico.

En las dos últimas ediciones del ENADE (2017 y 2021), el curso de Física de la modalidad presencial en el Campus Maceió obtuvo la misma calificación de 3 en una escala que va de 1 a 5, es decir, una calificación regular.

3.5.2 La trayectoria de la creación del Curso de Formación de Profesores de Geografía

De acuerdo con el Proyecto Pedagógico de 2011, el Curso de Licenciatura en Geografía fue reconocido por la Ordenanza nº 2390/2005 de 5 de julio de 2005 y funciona en dos turnos por la tarde y por la noche con una carga horaria de 3220h. La duración máxima del curso es de 12 (doce) trimestres y como mínimo 8 (ocho) trimestres. Las vacantes ofrecidas en el proceso de selección anual son 40 (cuarenta) para el turno de tarde y 40 para

el turno de noche, de 20 estudiantes en cada turno y semestre. Sus objetivos son:

- Ofrecer una formación en Geografía acorde a las condiciones y exigencias que caracterizan al mundo contemporáneo;

- Proporcionar condiciones para el estudiante de constante actualización en relación al conocimiento geográfico y a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en la perspectiva dirigida a la comprensión de la Ciencia Geográfica, proporcionando su intervención positiva en la perspectiva interdisciplinaria;

- Formar profesores de Geografía con competencias desarrolladas en la perspectiva de la fundamentación didáctica y pedagógica, capaces de contribuir efectivamente para la formación y ejercicio de la ciudadanía.

El perfil del graduado en Geografía es el de un profesional capaz de actuar en la Educación Básica, ya sea enseñando en su área de competencia o en la gestión del trabajo educativo, de forma consciente y crítica, con formación científica que proporcione condiciones para ejercer influencia constructiva en la enseñanza, de acuerdo con los principios de ciudadanía y equilibrio socioambiental. Y, el campo de actuación puede ser en: instituciones educativas públicas y privadas (UFAL, 2022).

En el Proyecto Político Pedagógico (PPP)⁹ en vigor, están las habilidades, competencias y actitudes requeridas en la formación de los licenciados en Geografía. Estas son las siguientes:

- Comprender la importancia social de la escuela, vista como un medio para mejorar las prácticas democráticas y el desarrollo social, a través del aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes;

- Asimilar los avances tecnológicos que caracterizan la sociedad globalizada, dando posibilidades a sus alumnos de explorar conocimientos científicos desarrollando habilidades para contextualizarlos en la perspectiva de la formación de una ciudadanía mundial;

⁹ El Proyecto Político Pedagógico (PPP) es un instrumento que contiene la propuesta educativa de cada curso universitario, incluyendo sus objetivos, propósitos, perfil del alumnos, sistema de evaluación del aprendizaje, matriz curricular, procedimientos para prácticas, entre otros.

- Dominar las categorías de análisis de la Geografía: espacio, paisaje, territorio, redes, lugar, región, reconociendo la importancia de este conocimiento para comprender las implicaciones derivadas de las interrelaciones de las sociedades humanas con la naturaleza;

- Socializar los contenidos del conocimiento geográfico a través de recursos y herramientas metodológicas apropiadas, contextualizándolos bajo la perspectiva interdisciplinar, caracterizando la Geografía como medio de reflexión sobre la sociedad.

- Organizar los conocimientos sobre la producción del espacio geográfico, adecuándolos a los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular aquellos con especificidades culturales diferentes;

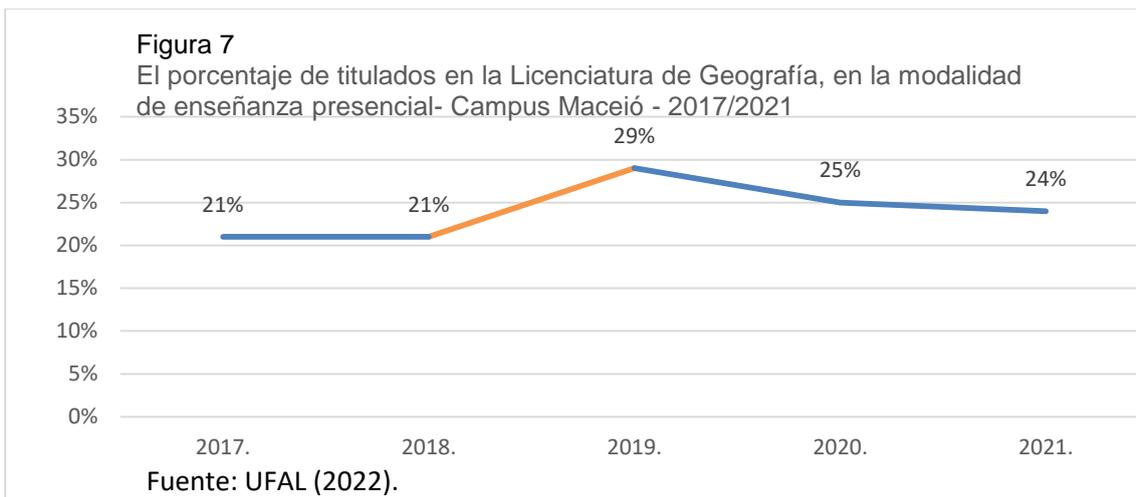
- Conducir a los alumnos a identificarse como elementos integrantes de la producción del espacio geográfico, siendo también responsables por la mejoría de las condiciones sociales y por la formación de una conciencia ambiental que medie en la explotación de los recursos naturales por las sociedades humanas;

- Conocer los fundamentos científico-pedagógicos, adecuándolos al proceso de enseñanza/aprendizaje de la Geografía

- Planificar estrategias y mediaciones pedagógicas adecuadas a las actividades en escenarios diversificados de aula, considerando el papel de los medios (o tecnologías de comunicación) en este proceso.

Para que los graduados puedan actuar en el mercado de trabajo con estas habilidades y competencias, es necesaria "la expansión de las escuelas, especialmente de Enseñanza Secundaria, que necesitan componer sus equipos con profesionales cualificados y con dominio de conocimientos científicos y pedagógicos". (UFAL, 2011, p.13).

En este sentido, de acuerdo con el Informe de la UFAL (2021) identificamos, por año, el porcentaje de estudiantes que se graduaron en el Curso de Geografía de 2017 a 2021 para comprobar si esta cantidad satisface la demanda del Estado de Alagoas. El Gráfico 7 muestra esta cantidad en porcentajes.



Analizando el figura 7 destacamos el mayor porcentaje de finalizadores en 2019, en esta serie histórica, con un 29% de estudiantes que han concluido el curso de Física. En los años siguientes observamos un descenso en el porcentaje de finalizadores de 2019 a 2021. Este descenso entre 2020 y 2021 se vio afectado por la pandemia de Covid-19. Este número reducido de concluyentes ya muestra que es insuficiente para asistir a las escuelas públicas y públicas en los 101 (ciento uno) municipios de Alagoas. Como en el caso de la Física, el número de graduados en Geografía varía según el país y la región en que se encuentran las universidades que ofrecen el curso. Sin embargo, en general, el número de licenciados en Geografía se ha mantenido estable a lo largo de los años, como se observa en el Figura 7 en 2020 (24%) y 2021 (25%), respectivamente.

La Geografía es un área de conocimiento que tiene una gran importancia social, ya que permite comprender y explicar las relaciones entre el ser humano y el medio en el que vive. Por ello, los licenciados en Geografía tienen un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos y conscientes, capaces de comprender e intervenir en los problemas ambientales y sociales que afectan a sus comunidades.

Además de esto, los graduados en geografía también tienen varias oportunidades de trabajo, actuando no sólo como profesores, sino también como consultores en planificación urbana y rural, analistas ambientales, investigadores, entre otras áreas.

Pero, ¿cuál es el perfil de estos graduados? De acuerdo con el Proyecto Pedagógico

del Curso, se describe el siguiente perfil:

(...) ejercer la docencia en la enseñanza básica, con actuación consciente y crítica, a partir de una formación científica y metodológica fundamentada en la concepción nuclear del curso que le permita ejercer influencia efectiva en las actividades pedagógicas, colaborando en la formación de los ciudadanos y buscando concienciarlos sobre la importancia de preservar el equilibrio socioambiental del país y en particular del Estado de Alagoas. (Instituto de Geografía, Desenvolvimento y Meio Ambiente, 2019).

Lo que vimos es un perfil muy completo que elogia la preocupación del futuro profesor con el equilibrio socioambiental de nuestro país y, en particular, del estado de Alagoas.

En las dos últimas ediciones del ENADE (2017 y 2021) el curso de Geografía de la modalidad presencial, del Campus de Maceió, obtuvo la misma nota 3, en una escala que va de 1 a 5, es decir, una nota regular.

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA EN BRASIL:

concepciones y prácticas

4.1 Concepciones y prácticas de Evaluación Institucional de la Educación Superior en Brasil

En este capítulo abordaremos las concepciones y prácticas de la evaluación institucional en Brasil.

En los últimos veinte años, Brasil a través del Ministerio de Educación, viene adoptando programas de evaluación institucional para verificar la calidad de los cursos de pregrado. Para corroborar esta idea afirma Cavalcanti y *et al* (2019, p.650) complementa afirmando que:

(...) a partir de la década de 1980, el tema de la provisión de una educación de calidad pasó a ocupar un espacio cada vez más expresivo en los debates en torno a la definición de criterios e instrumentos evaluativos para la educación superior, tanto por parte de los gobiernos como de la comunidad académica.

Por su parte, Borges y Brandalise (2022, p.281) destacan que:

la necesidad de evaluación institucional de las universidades brasileñas comenzó a delinearse en el inicio de la década de 1980, cuando la cuestión de la evaluación comenzó a llamar la atención de la comunidad científica, de los movimientos de enseñanza y de los organismos gubernamentales vinculados a la Educación Superior

Sin embargo, Borges y Brandalise (p.281) complementan afirmando que "(...) sólo a partir de la década de 1990 la evaluación institucional de la Educación Superior adquirió un carácter más sistemático y continuo, con las iniciativas implementadas en el PAIUB, de 1993 a 1995, y luego por ENC-PROVÃO. Y, haciendo uso de la cita de Dias Sobrinho y Balzan citado por Borges y Brandalise (p.281) presentan las "(...) las dos principales razones de la necesidad de evaluación institucional que surgieron en el período: el cumplimiento del principio de rendición de cuentas a la sociedad; y el fortalecimiento de las instituciones públicas frente a las continuas amenazas de privatización".

Los estudios revelan que, en cada período histórico de cada gobierno brasileño, la práctica de la evaluación institucional ha recibido diferentes nombres como PAIUB (Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas), PROVÃO (Examen Nacional de

Cursos) y, más recientemente, ENADE (Examen Nacional de Desempeño de Cursos de Pregrado). Es importante explicar, de forma sucinta, el significado de cada uno de los exámenes mencionados. Para confirmar esta idea buscamos lo que los autores Cavalcanti *et al* (2019) describieron las denominaciones de los programas de evaluación a gran escala.

La primera propuesta organizada fue el Programa de Evaluación de la Reforma Universitaria (PARU), seguido por el Informe de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CNRES), el Informe del Grupo Ejecutivo para la Reformulación de la Educación Superior (GERES), el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), la Evaluación de las Condiciones de la Oferta de Cursos (ACO) y el Examen Nacional de Cursos (ENC-PROVÃO), sustituido por el actual SINAES.

El Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB), implantado en 1993, se caracterizaba por tener una dotación financiera específica para este fin. Cada Universidad tenía la libertad de adherirse o no, a través de Convocatorias que se lanzaban para el concurso de proyectos que tenían como principios una evaluación coherente, con una posición libre y participativa. En este caso, se buscaba considerar (...) "los diversos aspectos inseparables de las múltiples actividades-fines y de las necesarias actividades-medios, es decir, cada una de las dimensiones - enseñanza, producción académica, extensión y gestión en sus interacciones, interfaces e interdisciplinariedad". (Brasil, 1994, pp: 5-6).

Para *Ristoff* (1997), el PAIUB buscaba una forma de evaluación que hiciera justicia al carácter singular del mundo académico, un espacio público y libre, reservado al avance permanente del arte y la ciencia. Sus principios básicos eran: globalidad, comparabilidad, respeto a la identidad institucional, ausencia de premios y castigos, adhesión voluntaria, legitimidad y continuidad. El programa establecía tres fases fundamentales a desarrollar en cada universidad: Evaluación Interna, Evaluación Externa y Reevaluación. En este sentido, *Rodrigues* (2008, p. 43) complementa afirmando que:

El PAIUB reorientó la discusión sobre la evaluación institucional en Brasil, ya que fue el resultado de un amplio proceso de participación de los diversos agentes de las

universidades (Coordinador, Pro-Rectores, profesores, entre otros), para reflejar el mejor sistema de evaluación institucional que pretendían llevar a cabo a partir de sus concepciones de la universidad.

Rodrigues (43), continúa afirmando que hubo una reorientación del PAIUB porque fue fruto de un amplio proceso de participación de los principales actores del proceso, es decir, las universidades, demostrando el tipo de evaluación que pretendían realizar y que realizaban de acuerdo con sus concepciones, historias, condiciones y proyectos.

En otras palabras, Rodrigues (45) quiso decir que "La propuesta del PAIUB prioriza la búsqueda de un lenguaje común para todas las universidades brasileñas, es decir, una propuesta que les proporcione un momento de reflexión para repensar sus actividades".

Así que, en general, las ventajas del PAIUB eran la posibilidad de autonomía que tenían las universidades públicas para adherirse al Programa y de recibir recursos financieros para los costes de implantación y ejecución de la evaluación.

Pero cuando las universidades públicas se estaban acostumbrando a la evaluación en gran escala a través del PAIUB, extrañamente, más o menos tres años después de la utilización del Programa PAIUB, el MEC cambió la metodología de evaluación de los cursos de pregrado y adoptó un nuevo examen, llamado "PROVÃO", que fue establecido a través de la Ley 9.131, de 24 de noviembre de 1995, con el fin de evaluar, a través del rendimiento de los estudiantes, la calidad de la educación de las instituciones de enseñanza superior. Este examen tenía como función principal inducir la calidad de la enseñanza de los cursos de graduación. Era una prueba aplicada anualmente a los alumnos que concluían el curso de licenciatura. Medía las habilidades y competencias adquiridas por el estudiante durante el curso. El alumno estaba obligado a realizar la prueba, so pena de no recibir el diploma de fin de curso. Esta actitud es confirmada por *Verhine et al* (2006, p.294) que afirma "(...) La legislación que creó el PROVÃO determinó que los exámenes escritos fueran aplicados anualmente en todo el territorio nacional, a los alumnos que concluían los cursos de graduación". Y, Rodrigues (2008, p.41), corrobora afirmando que: "(...) La propuesta fue impuesta de afuera hacia adentro, sin tener en cuenta la diversidad y la amplitud

características de las universidades".

Las comisiones que elaboraron el PROVÃO definieron los objetivos, el perfil ideal del graduado, las competencias exigidas a lo largo del curso y los contenidos que el alumno debía dominar al final de la graduación. También se pretendía elaborar una prueba global, que verificase la capacidad del alumno desarrollada durante el periodo de formación, el razonamiento, más que los contenidos memorizados, o las fórmulas memorizadas. Lo que se buscaba no era lo específico, sino la formación general, los conocimientos y habilidades fundamentales. El Ministerio de Educación estaba más preocupado por la formación académica y la calidad de los cursos de licenciatura. El deseo del MEC era que los exámenes sirvieran para reflejar lo que la comunidad académica pensaba sobre la formación profesional en la graduación.

La forma en que se instituyó el "PROVÃO", por imposición política, sin consulta previa a las universidades y al Consejo de Rectores, provocó fuertes reacciones de la comunidad universitaria, entre las que destacamos las acciones de las Direcciones Académicas incitando a los estudiantes a boicotear este Examen. Las principales críticas estaban relacionadas con el hecho de que este examen reducía la evaluación de las universidades a una sola prueba general, produciendo como resultado un retroceso en las concepciones y formas de enseñar y desarrollar el conocimiento. El examen dejaba de lado las características regionales, las condiciones peculiares de trabajo de cada institución, la elección autónoma y legítima de las instituciones por un determinado enfoque en los cursos, la misión y los objetivos educativos priorizados por cada institución, en el espíritu de una relativa autonomía didáctico/pedagógica y pluralidad de concepciones (Santos Filho, 1999).

La preocupación por el buen desempeño en estos exámenes llevó a las universidades a abandonar sus características diferenciadas y originales en favor de las características exigidas por los exámenes nacionales, reforzando la homogeneidad del currículo y de los profesionales formados. Como resultado, se perdió la riqueza de la diferencia y variedad de perfiles humanos y profesionales a cambio de un mejor desempeño en los exámenes de masificación.

Para Santos Filho (1999) El Examen Nacional de Curso (ENC) se basó en una concepción tecnocrática y fragmentada de la enseñanza superior, ya que buscaba soluciones meramente técnicas, prescindiendo de los aspectos humanos y sociales. El Examen Nacional de Cursos fue creado por la Ley nº 9131/95 y denominado así por la Ordenanza Ministerial nº 246/96, habiéndose aplicado en 1996 en los cursos de Derecho, Administración e Ingeniería Civil. La previsión era que cada año se introdujeran más cursos en el proceso.

En verdad, el objetivo de la ENC no era evaluar el desempeño académico de los alumnos pero, sí, la enseñanza de las instituciones de enseñanza superior porque era, apenas, un instrumento para evaluar conocimientos y habilidades adquiridos por los graduados (Rodrigues, 2008).

Lo que se sabe es que varios profesores y gestores de universidades públicas han criticado el examen a gran escala del tipo PROVÃO. Es importante destacar, aquí, las seis críticas que Verhine *et al* (2006, p. 297-305)) señalaron sobre este tipo de evaluación.

1ª Crítica: el PROVÃO carecía de articulación con los demás componentes de la Evaluación de la Educación Superior que, por su característica de creación, no llegó a implementarse a través de un sistema, en el que las partes contribuyeran a una visión general de la calidad de cada institución.

2ª Crítica: El PROVÃO fue impuesto desde el exterior, sin la participación de las instituciones a ser evaluadas. Además, la sociedad en general y la comunidad académica no fueron vistas como socias, sólo como consumidoras de información

3ª Crítica: el PROVÃO hizo hincapié en las competencias finales específicas de cada área de conocimiento, dejando de lado aspectos fundamentales relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los estudiantes, como el compromiso profesional, ético y socialmente comprometido. Además, el PROVÃO se centró en el rendimiento de los alumnos en lugar de prestar atención al valor añadido generado por el curso a lo largo del tiempo.

4ª Crítica: el PROVÃO no se erige como indicador de calidad, ya que la no equiparación de sus instrumentos contribuye a resultados inestables y sin comparabilidad,

5ª Crítica: el PROVÃO sería económicamente inviable a lo largo de los años.

6ª Crítica: el PROVÃO concentró sus esfuerzos en los aspectos reglamentarios de la política, confundiendo así los conceptos de evaluación y reglamentación.

Y, por último, lo que este autor experimentó durante el tiempo que participó en la gestión central de la Universidad Federal de Alagoas en la época de este "PROVÃO", fue que la gran preocupación que producía la publicación del ranking de cursos a nivel nacional, generando dudas sobre la calidad de la educación en cada universidad.

Pero, después de varias críticas a "PROVÃO", apareció en 2004, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), creado por la Ley N º 10.861, 14 de abril de 2004, que incluye tres componentes principales: la evaluación de las instituciones, los cursos y el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, el SINAES evalúa todos los aspectos que giran en torno a los tres ejes inseparables de las universidades: la docencia, la investigación, la extensión, así como, la responsabilidad social, el desempeño estudiantil, la gestión de la institución, el cuerpo docente, las instalaciones y varios otros aspectos.

Al inicio del primer gobierno de Lula da Silva (2003-2007), se creó la Comisión Especial de Evaluación de la Educación Superior (CEA) para elaborar una nueva propuesta de evaluación institucional. A partir de los estudios de esta comisión se creó el SINAES con la Ley 1.0861/04 del 14 de abril de 2004, y en su artículo 2 establece que el nuevo sistema de evaluación debe asegurar:

a) La evaluación institucional, interna y externa, contemplando el análisis global e integrado de las dimensiones, estructuras, relaciones, compromiso social, actividades, propósitos y responsabilidades sociales de las instituciones de enseñanza superior y de sus cursos;

b) El carácter público de todos los procedimientos, datos y resultados de los procesos de evaluación

c) El respeto a la identidad y a la diversidad de las instituciones y de los cursos

d) La participación del alumnado, profesorado y personal técnico-administrativo de las instituciones de enseñanza superior y de la sociedad civil a través de sus representaciones.

Este nuevo sistema de evaluación, a diferencia de los anteriores, utiliza la autoevaluación, la evaluación externa, el ENADE (Examen Nacional de Desempeño Estudiantil), así como instrumentos de información como el censo y el padrón. El Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) es una institución pública vinculada al Ministerio de Educación de Brasil que asume la responsabilidad de la operación relativa al seguimiento, control y evaluación del SINAES porque, entre otros objetivos, busca trazar un cuadro de la calidad de los cursos y de las instituciones de enseñanza superior en el país. Los procesos de evaluación son coordinados y supervisados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES). Lo Cuadro 1, elaborada por Rodrigues (2008, p.55), resume los instrumentos de evaluación que componen el SINAES.

Cuadro 1

Instrumentos de evaluación que componen el SINAES - Brasil

	Instrumentos de evaluación	Procedimientos	Resultados
SINAES	* Evaluación institucional	* Autoevaluación - coordinada por la Comisión Especial de Evaluación (CPA) de cada IES, análisis de las dimensiones definidas por la ley que reguló el SINAES; * Evaluación Externa - evaluación in situ realizada por comisiones designadas por el INEP, incluyendo: - Análisis de la documentación institucional; - Análisis del autoestudio; - Análisis de la información por los demás instrumentos; - Visita;	Elaboración de informes; Difusión de resultados; Elaboración de balance crítico; Envío del Informe de las Comisiones a la CONAES para Dictamen Conclusivo que posteriormente será remitido a la SESU para fines regulatorios;

	* Cursos de grado	* Cumplimentación de un formulario electrónico que comprende tres dimensiones principales: la calidad del profesorado, la organización didáctica y pedagógica y las instalaciones físicas, con énfasis en la biblioteca. * Visitas in situ de comisiones externas	Reportes de las evaluaciones de los cursos de Grado. Reconocimiento o renovación del reconocimiento de los cursos de licenciatura, que representan una medida necesaria para la expedición de diplomas..
	* Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE)	* Test compuesto por preguntas de opción múltiple y discursivas; * Cuestionario sobre la percepción de los alumnos acerca del examen; * Cuestionario socioeconómico y educativo del alumno; * Cuestionario contestado por el coordinador del curso sometido a evaluación;	Resumen técnico Reporte del curso; Reporte IES; Reporte de Síntesis; Boletín de rendimiento individual; Concepto preliminar del curso;

Fuente: Rodrigues (2009, p.55)

Como se muestra en el Cuadro 1, la evaluación institucional es inicialmente responsabilidad de cada IES a través de su propia Comisión de Evaluación (CPA) para llevar a cabo la autoevaluación. La elección de esta comisión debe seguir las directrices de la legislación del SINAES que establece en el ítem I del artículo 7 de la Ley nº 10.861, de 14 de abril de 2004: (...) "necesaria la participación de todos los segmentos de la comunidad académica (docentes, estudiantes y administrativos) y de representantes de la sociedad civil organizada, prohibiéndose la existencia de mayoría absoluta por parte de cualquiera de los segmentos representados". (MEC, 2004)

Esto significa que todos los que hacen la gestión académica del curso deben estar

involucrados en el proceso de autoevaluación, incluyendo la participación de representantes de la sociedad civil organizada.

Para Oliveira:

Esta falta de observancia de las normas de composición de la CPA son agravadas por la designación de la entonces Vicerrectora de Graduación como coordinadora de la comisión, incumpliendo una vez más las determinaciones y directrices definidas por el SINAES en el diseño de la nueva evaluación de la ES, particularmente en los Requisitos de la Autoevaluación. (2014, p.223):

Oliveira añade además que:

La cuestión de la autonomía de las CPAs con relación a las instancias administrativas de las instituciones, se ha constituido en un elemento fuertemente cuestionado por las instituciones que componen el sistema de ES brasileño desde las primeras acciones de implementación del SINAES. (p.226).

Por lo tanto, en el trienio en que el curso está en condiciones de participar en la evaluación en gran escala, debe seguir el aviso publicado por el INEP que establece todas las normas para los cursos que participarán en el trienio. En este sentido, cada coordinador es responsable de rellenar un formulario electrónico que trata de la producción científica y pedagógica del profesorado, así como de la infraestructura. Además, en este momento de la evaluación, cuando se realiza el ENADE, los alumnos deben responder una Prueba de Opción Múltiple y Discursiva, pero, sin embargo, sólo pueden obtener la tarjeta que los habilita a participar en esta prueba si responden el Cuestionario sobre su situación socioeconómica-educativa. El coordinador del curso participa en este proceso contestando el cuestionario que se pone a su disposición en línea. Cabe mencionar que las visitas in situ de representantes del INEP indicadas por el MEC sólo se realizan cuando el curso evaluado obtiene una calificación menor a 3 en una escala de 1 a 5.

Estos componentes de evaluación del SINAES son utilizados por las Instituciones de Educación Superior (IES)

(...) para orientar su eficacia institucional y su efectividad académica y social; por los

órganos gubernamentales para orientar las políticas públicas y por los estudiantes, padres de alumnos, instituciones académicas y público en general, para orientar sus decisiones con relación a la realidad de los cursos y de las instituciones (BRASIL, 2014).

El SINAES, incluso con características más avanzadas de las mencionadas anteriormente, todavía presenta resistencia entre los estudiantes que representan las entidades estudiantiles en los Directorios Académicos.

Según Verhine *et al* (2006, p.19), desde el punto de vista técnico, uno de los principales cambios traídos por el SINAES fue que:

(...) al proponer que la operación del sistema permaneciera en el INEP y que se constituyera una Comisión para definiciones estratégicas, el gobierno Lula impuso una serie de cuestiones nuevas para la gobernabilidad de la evaluación de la educación superior, además de la vieja cuestión sobre la autonomía de la esfera federal y estadual. (...)

Por medio de la Ley 10.861/04, el INEP pasó a ser responsable de realizar la evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los alumnos. En este sentido, el papel de esta institución se redujo a una participación operativa, ya que las funciones de coordinación, supervisión y formulación de políticas pasaron a ser del CONAES. Pero fue a través de la Ordenanza n. 2.051/04 que el MEC determinó que el INEP estableciera una Comisión Asesora de Evaluación Externa y comisiones asesoras de área, para las diferentes áreas del conocimiento (Vehine *et al*, 2006).

Según Cavalcanti (2019, p. 653-654) es importante entender que:

(...) el campo de la evaluación educativa es siempre conflictivo y contradictorio, no sólo por las dificultades técnicas, con respecto a la delineación de instrumentos capaces de ofrecer datos pertinentes que se conviertan en acciones necesarias para la prestación de una educación de calidad para todos, sino, sobre todo, por la fuerza política y la diversidad de creencias presentes en las direcciones de la educación.

Y, va más allá, al afirmar que "los programas de evaluación de la educación superior

estuvieron marcados por diversos momentos de rupturas y continuidades, con mayor y menor participación de la comunidad académica en las decisiones y en los procesos de implementación" (p.651).

En el siguiente apartado abordaremos, específicamente, uno de los instrumentos de evaluación de cursos denominado ENADE que, a través de los resultados obtenidos en las ediciones 2017 y 2021 generó nuestro problema de investigación sobre las percepciones de los finalistas participantes a partir de las respuestas dadas a las aseveraciones del cuestionario estandarizado y que se aplica a todos los estudiantes inscritos para presentar el Examen, así como al coordinador del curso.

4.2 El Examen Nacional de Cursos en Brasil (ENADE): aspectos conceptuales y legales, las matrices de evaluación y su impacto en la política de evaluación de la educación superior.

En esta sección abordamos el Examen Nacional de Desempeño de Cursos (ENADE) en Brasil en sus aspectos conceptuales y legales, las matrices de evaluación y su impacto en la política de evaluación de la educación superior.

El Examen Nacional de Desempeño de Alumnos en Brasil (ENADE) es uno de los procedimientos de evaluación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) determinado por la Ley no. 10.861/2004 infra:

(...) Se establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior - SINAES, con la finalidad de asegurar el proceso nacional de evaluación de las instituciones de enseñanza superior, de los cursos de graduación y del desempeño académico de sus estudiantes, en los términos del art. 9º, VI, VIII y IX, de la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996. (...) (MEC, 2004)

El ENADE es conducido por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), que es una autarquía vinculada al Ministerio de Educación (MEC) responsabilizándose por la elaboración de las pruebas, aplicación, análisis de los resultados y elaboración del Informe Final de cada curso evaluado.

El Examen Nacional se caracteriza como un componente curricular obligatorio para los cursos de pregrado, según lo determinado por el artículo 5º de la Ley N º 10.861/2004:

(...) Parágrafo 5º. El ENADE es un componente curricular obligatorio de los cursos de graduación, constando en el historial escolar del alumno solamente su situación regular en relación a esta obligación, atestada por su participación efectiva o, cuando este sea el caso, exención oficial por el Ministerio de Educación, en la forma establecida en reglamento. (...) (MEC, 2004).

Esta evaluación de desempeño en gran escala que forma parte del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) comenzó a implementarse a partir de 2004 teniendo como concepción:

(...) atender al sistema como un todo y a las peculiaridades de cada Institución de Educación Superior (IES). Así, la evaluación debe contemplar el análisis global e integrado de las dimensiones, estructuras, relaciones, compromiso social, actividades, propósitos y responsabilidades sociales de las IES y de los cursos vinculados a ella (...) (Brito, 2008, p.841).

Según la Ley N.10.861/2004 § 1 del Art. 1, el SINAES tiene las siguientes finalidades: (...) la mejora de la calidad de la enseñanza superior, la orientación de la ampliación de su oferta, el aumento permanente de su eficacia institucional y de su efectividad académica y social y, especialmente, la promoción de la profundización de los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones de enseñanza superior, mediante la valorización de su misión pública, la promoción de los valores democráticos, el respeto a la diferencia y a la diversidad, la afirmación de la autonomía y de la identidad institucional. (...) (MEC, 2004).

El estudio y seguimiento del sistema de evaluación a lo largo de diecisiete años ha registrado avances, redefiniciones y dificultades de implementación, como la indicación de instrumentos que nunca se aplicaron o los problemas relacionados con la gran diversidad de instituciones y cursos, ya que los instrumentos de evaluación son comunes a todos los cursos, independientemente de las diferencias regionales, la naturaleza institucional o la gestión.

También hay registros de limitación en la aplicación inicial del SINAES en cuanto a la participación del personal técnico-administrativo y docente sólo considerado en la evaluación presencial cuando el Curso evaluado en el trienio recibe una nota inferior a 3 (1 o 2). Esta visita está regulada en el Decreto nº 5.773/2006 en el ítem I del artículo 7 cuando dice que es responsabilidad del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP): (...) "realizar visitas de evaluación in situ en los procesos de acreditación y recertificación de las instituciones de enseñanza superior y en los procesos de autorización, reconocimiento y renovación del reconocimiento de cursos de grado y secuenciales (...)".

La Tabla 11 señala la representación numérica correspondiente al concepto y las respectivas calificaciones finales utilizadas por el SINAES que se asignan a cada curso

evaluado.

Tabla 11

Representación numérica correspondiente al concepto y respectivas notas finales utilizadas por el SINAES - Brasil – 2021

Conceito ENADE	Pontos Obtidos
1	0,0 a 0,94
2	0,95 a 1,94
3	1,95 a 2,94
4	2,95 a 3,94
5	3,95 a 5,00
Sem conceito	

Fuente: Brasil (2009), adaptado por el autor.

El ENADE es una práctica de evaluación en gran escala adoptada por el Ministerio de Educación para ser aplicada periódicamente a los graduados de los cursos de educación superior de las universidades brasileñas cada tres años y constituye un componente curricular obligatorio de cada curso de pregrado para que su registro de participación se haga directamente en el expediente escolar del estudiante. Esta periodicidad está definida en el Art. 33 de la Ordenanza N. 40/2007 de 12/12/2007 y republicada el 29/12/2010 del INEP que establece: Art. 33. “El ciclo de evaluación comprende la evaluación periódica de las instituciones y cursos de enseñanza superior, con referencia a las evaluaciones trienales de desempeño de los alumnos, que subsidian, respectivamente, los actos de acreditación y renovación de reconocimiento”. (...). (MEC, 2010).

El artículo 1º, de esta misma Ordenanza, establece que la tramitación de los procesos de regulación, evaluación y supervisión de las instituciones y cursos de enseñanza superior del sistema federal de enseñanza superior se hará exclusivamente por medios electrónicos, en el sistema e-MEC:

(...) y observará las disposiciones específicas de esta Ordenanza y de la legislación

federal sobre procedimientos administrativos, especialmente los principios de finalidad, motivación, razonabilidad, moralidad, interés público, economía y celeridad y eficacia procesal, aplicando, por analogía, las disposiciones pertinentes de la Ley nº 11.419, de 19 de diciembre de 2006 (...). (INEP, 2010).

El Sistema E-Mec es coordinado por un empleado público designado por el Ministerio de Educación y es responsabilidad de las Direcciones de Tecnología de la Información del MEC y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) asegurar su ejecución operacional.

El e-MEC fue creado para realizar la tramitación electrónica de los procesos normativos. A través de Internet, las instituciones de enseñanza superior realizan la acreditación y reacreditación, solicitan la autorización, el reconocimiento y la renovación del reconocimiento de cursos. La normativa del MEC sobre la evaluación de las titulaciones está presente en el Decreto nº 5.773, de 9/05/2006 que dispone sobre el ejercicio de las funciones de reglamentación, supervisión y evaluación de las instituciones de enseñanza superior y de los cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal brasileño de enseñanza.

El INEP, órgano responsable por la operacionalización de la evaluación en el ámbito del SINAES, pone a disposición por medios electrónicos las orientaciones generales elaboradas a partir de directrices establecidas por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES), explicando los requisitos y procedimientos mínimos para el proceso de autoevaluación, establecidos en el artículo 3º. de la Ley 10861/2004: "(...) La evaluación de las instituciones de enseñanza superior tendrá como objetivo identificar su perfil y el significado de su desempeño, a través de sus actividades, cursos, programas, proyectos y sectores, considerando las diferentes dimensiones institucionales (...)" (Brasil, 2004).

La Evaluación Institucional de las universidades brasileñas, a partir de la implementación del SINAES comprende (INEP, 2004):

(a) Autoevaluación: realizada por las Comisiones Permanentes de Evaluación (CPA) y evaluación externa *in loco*, desarrollada por evaluadores institucionales preparados por el

INEP para conocer los procedimientos legales de la Ley nº 10.861.

b) Evaluación del Curso: realizada por los pares en la evaluación presencial, por los alumnos concluintes¹⁰ a través del Cuestionario de Evaluación del Alumno de Enseñanza Superior que está disponible en la página web del INEP antes del Examen y por los coordinadores del curso a través de un cuestionario.

c) Evaluación del Desempeño del Alumno: a través de un examen a gran escala aplicado a los alumnos concluintes que cumplan con los criterios establecidos por la legislación vigente.

En cada año académico el INEP publica los cursos de graduación que serán evaluados para cada trienio. Los instrumentos aplicados en el ENADE para evaluar los cursos de graduación de las universidades brasileñas en el ENADE son tres:

a) La Prueba que contiene diez preguntas de Formación General y treinta preguntas de los Componentes Específicos del Curso evaluado, además de un cuestionario de percepción sobre la prueba. (Anexo A)

b) El Cuestionario del Alumno que tiene como objetivo recolectar información socioeconómica y académica que se completa en línea mucho antes del examen. Anexo B)

c) El Cuestionario del Coordinador que se aplica en los quince días posteriores al examen, también en línea, con el propósito de recabar información sobre la definición del perfil del curso. (Anexo C)

Es importante destacar aquí la dinámica de los procedimientos a adoptar por los gestores de los cursos que participarán en la edición del ENADE. Nos referiremos a la última Ordenanza n. 494/2021, de 8 de julio de 2021, que establece estos procedimientos en su artículo 7º. Son:

I - ingresantes: aquellos que hayan iniciado el respectivo curso en el año 2021, se

¹⁰ La expresión "alunos concluintes" designa a los que se encuentran en los últimos años para la finalización de la carrera.

encuentren debidamente matriculados y tengan de 0 a 25% de la carga horaria mínima del plan de estudios del curso cumplida al último día del período de rectificación de matrícula de la ENADE 2021;

II - estudiantes que concluyen los cursos de licenciatura y grado: los que han completado el 80% o más de la carga horaria mínima del plan de estudios del curso definido por el IES y no se han graduado hasta el último día del período de rectificación de las inscripciones del ENADE 2021, o los que se espera que completen el 100% de la carga horaria del curso hasta julio de 2022; y

III - estudiantes que concluyen cursos de tecnología superior: aquellos que han completado el 75% o más de la carga de trabajo mínima del plan de estudios del curso definido por el IES y no se han graduado hasta el último día del período de rectificación de las inscripciones del ENADE 2021, o aquellos que se espera que completen el 100% de la carga de trabajo del curso hasta diciembre de 2021.

Sin embargo, es importante destacar que sólo los estudiantes que concluyen participarán en el Examen y los principiantes se inscribirán para el seguimiento cuando participen en su momento después de los tres años de estudios.

Considerando que la evaluación de los cursos por el INEP ocurre trienalmente, presentamos a continuación los períodos de aplicación del ENADE, de 2004 a 2021, divididos por ciclos, conforme establecido por la Ordenanza 494/2021 del INEP. Esta Ordenanza estableció la reglamentación del ENADE, de la edición de 2021, y amplió la evaluación de los cursos vinculados a las áreas de evaluación referentes a los años II y III del ciclo evaluativo previsto por el art. 40 de la Ordenanza nº 840 del MEC, de 24 de agosto de 2018. Se trata de los siguientes períodos:

- Año I - ciencias de la salud, ciencias agrarias y afines - Ediciones: 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019.

- Año II - ciencias exactas, pregrado y áreas afines - Ediciones: 2005, 2008, 2011, 2014, 2017, 2021.

- Año III - ciencias sociales aplicadas, humanidades y áreas afines - 2006, 2009, 2012,

2015, 2018.

El Calendario siguió el mismo que las áreas para los Ejes Tecnológicos que son los siguientes:

- Año I - Medio Ambiente y Salud, Producción Alimentaria, Recursos Naturales, Militar y Seguridad;

- Año II - Control y Procesos Industriales, Información y Comunicación, Infraestructuras, Producción Industrial;

- Año III - Gestión y Empresa, Apoyo Escolar, Hostelería y Ocio, Producción y Diseño Cultural.

Es importante destacar que la crisis sanitaria que se produjo en el mundo y especialmente en Brasil debido a la Pandemia COVID-19, en 2020, dio lugar a un cambio en la agenda trienal para la evaluación de los cursos de pregrado y tecnológicos, es decir, debido a la emisión de la Resolución CONAES N ° 1, 23 de abril 2021, se amplió la aplicación de ENADE a los cursos cuya evaluación estaba prevista para 2020 que hizo imposible, excepcionalmente, el cumplimiento de la periodicidad máxima de aplicación de ENADE prevista en el art. 1 de la Ley N ° 10.821, 14 de abril 2020.

Continuando con la discusión de los procedimientos de evaluación de los cursos de educación superior en Brasil, destacamos que, después de la publicación de los resultados del ENADE, la evaluación de estos cursos se realiza *in locus*. Sin embargo, esta evaluación *in loco* sólo ocurre cuando la institución recibe un concepto inferior a 3 en una escala de 1 a 5. Con el resultado de la evaluación por debajo de 3, algunas sanciones están previstas por el MEC, tales como: suspensión de la apertura de los cursos de pregrado, la retirada de la autorización de funcionamiento de la IES o el reconocimiento de los cursos, y la advertencia, suspensión o pérdida de mandato del líder.

Aclaremos también que el acceso individual a los resultados de la Prueba aplicada al alumno es exclusivo de ellos a través de la página web del INEP. El sector de cada universidad responsable de la evaluación institucional recibe un informe con los resultados del desempeño global en la prueba por componentes de formación general y conocimientos

específicos en la universidad de origen, así como el desempeño global para todo Brasil.

La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES), creada por el INEP, acompaña el proceso de autoevaluación para asegurar que se realice en un plazo compatible con la naturaleza de la institución. Esta Comisión está formada por trece representantes, como establece el art. 7 de la Ley 10.861/2004, aún en vigor. A saber

I - 1 (un) representante del INEP;

II - 1 (un) representante de la Fundación de Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior - CAPES;

III - 3 (tres) representantes del Ministerio de Educación, 1 (uno) necesariamente del órgano responsable de la reglamentación y supervisión de la enseñanza superior;

IV - 1 (un) representante del cuerpo estudiantil de las instituciones de enseñanza superior;

V - 1 (un) representante del cuerpo docente de las instituciones de enseñanza superior;

VI - 1 (un) representante del personal técnico-administrativo de las instituciones de enseñanza superior;

VII - 5 (cinco) miembros, indicados por el Ministro de Estado de Educación, elegidos entre ciudadanos con notorios conocimientos científicos, filosóficos y artísticos, y reconocida competencia en evaluación o gestión de la enseñanza superior.

Podemos ver, entonces, que la constitución de los componentes de esta comisión es conducida de forma arbitraria por el gobierno federal que elige quién participará y, en su mayoría, cuenta con la representación mayoritaria del MEC.

El MEC establece, en la legislación vigente, los siguientes objetivos de la CONAES

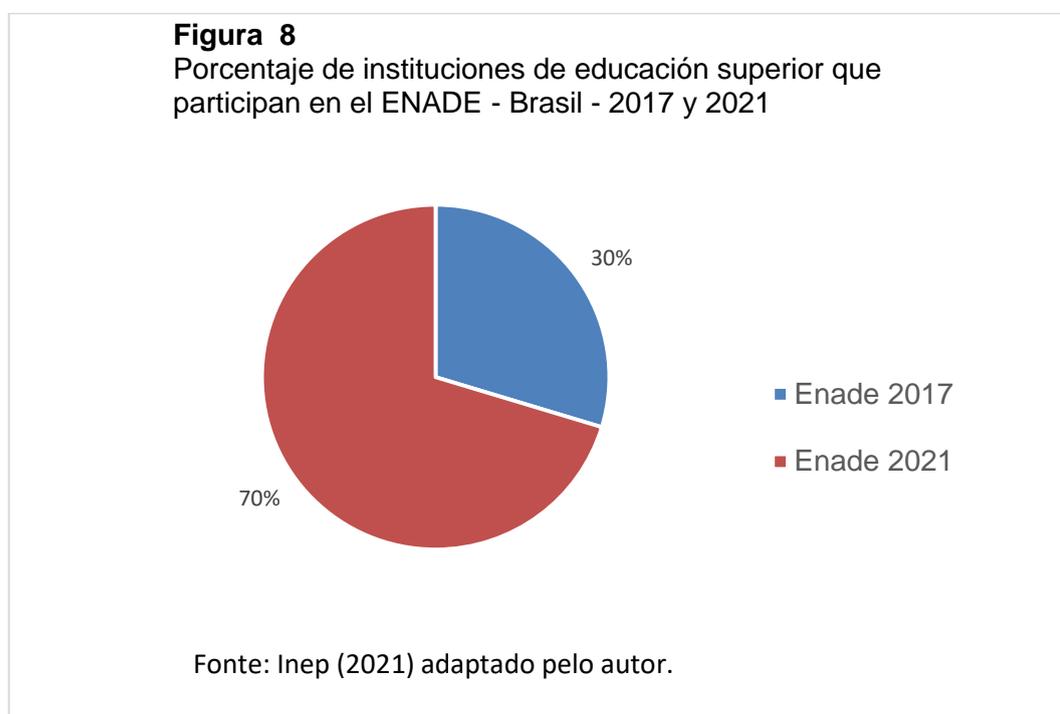
- Establecer los parámetros y directrices para la operacionalización del SINAES;
- Proponer y evaluar la dinámica, procedimientos y mecanismos de evaluación;
- Establecer lineamientos para la organización y designación de las comisiones de evaluación;
- Analizar informes, elaborar dictámenes, emitir recomendaciones a las autoridades

competentes;

- Formular propuestas para las IES.

Entre los objetivos mencionados destaca el de "formular propuestas para las IES" debido a que no se explicita el tipo de propuesta que se presentará. En cuanto a los demás objetivos, a lo largo de la aplicación del ENADE, percibimos que son cumplidos por el CONAES.

La Figura 8 muestra los porcentajes de instituciones evaluadas a través de ENADE en las ediciones 2017 y 2021.



Analizando la Figura 8 encontramos un aumento en la participación de las instituciones de educación superior (IES) evaluadas por ENADE, esto se debe tanto desde el punto de vista de la apertura de nuevas instituciones por parte de la iniciativa privada debido al LDB n. 9.394/96, como desde el punto de vista de las áreas evaluadas que, cada año, abarca más o menos cursos. Observamos que el ápice se produjo en la edición de 2021 con el 70% de las IES evaluadas y, en 2017 con sólo el 30%.

La Tabla 12 muestra el número de carreras evaluadas en las ediciones 2017 y 2021

de la ENADE, en valores absolutos.

Tabla 12

Cantidad, en valores absolutos, de cursos evaluados en las ediciones 2017 y 2021 de la ENADE

Tipos de Cursos	Edición de 2017	Edición de 2021
Grado	29	19
Cursos tecnológicos	4	2
Total	33	21

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

Analizando la tabla 12 se observa una reducción de cursos evaluados en la edición 2021 de ENADE, con 19 cursos de grado y 2 cursos tecnológicos. En la edición de 2017 hubo 29 cursos de pregrado y 4 cursos tecnológicos. Creo que con la crisis sanitaria de la Pandemia Covid-19 algunas de las instituciones de educación superior no se inscribieron o, probablemente se han cerrado por los resultados negativos en las ediciones anteriores.

También, presentamos en la tabla 13 el número de estudiantes matriculados en ENADE y los valores absolutos cuantitativos de los que, de hecho, participó en el examen en persona para responder a la prueba.

Tabla 13

Número de participantes en el curso por edición, matriculados y participantes

Edición	Participantes inscritos	participantes presentes	Participantes no presentes
Edición ENADE de 2017	481.720	396.862	84.858
Edición ENADE de 2021	489.866	355.095	134.771
Total	971.586	751.957	219.629

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

Analizando la tabla 13 un crecimiento de participantes que se ausentaron del Examen ENADE en la edición 2021 en un monto de 134.771, muy superior a los ausentes de la edición 2017, que fue de 84.858. El gran riesgo para el curso es esta ausencia de los inscritos en ENADE, así como los que asisten, pero no responden a las preguntas del instrumento. Estas actitudes, de los alumnos inscritos, comprometen los resultados, llevando al curso a obtener un resultado inferior a la nota 3,0 en una escala de 1 a 5.

Es importante aclarar que en cada edición del ENADE, el INEP publica una Nota Técnica dando orientaciones más específicas, como solicitar la Dispensa de la Prueba. Esta solicitud es fundamental para el ausente porque corresponde a la solicitud de regularización de la situación, pero por alguna razón especial no pudo asistir. Recuerde que la ausencia del participante se verifica a través de su firma en la lista de asistencia y en la tarjeta de respuestas a las preguntas objetivas de la prueba. La lista de asistencia sólo está a disposición de los alumnos una hora después del comienzo del examen. El incumplimiento de estas formalidades de identificación y registro de la presencia del alumno en el Examen durante este periodo mínimo determina una situación irregular en ENADE. La solicitud de exención puede ser solicitada por el alumno ausente si se encuadra en las siguientes situaciones, según nota técnica publicada en 2021 por el INEP, tales como: en casos de acontecimientos personales (enfermedad, accidente, matrimonio, pérdida de documentos, duelo, maternidad, paternidad, concurso o proceso de selección, intercambio no vinculado al curso, etc.) o profesionales (turno de oficio, etc.). No obstante, la exención de la Prueba también podrá ser solicitada por el Coordinador del Curso en casos de eventos académicos, es decir, estudiantes que participen en eventos científicos, programas de intercambio vinculados a la IES, etc.).

La evaluación en cada IES es realizada por la Comisión de Evaluación Propia (CPA, en portugués) que tiene las siguientes atribuciones: conducir los procesos de evaluación interna de la Institución, sistematizar y suministrar informaciones al INEP. Los resultados de la evaluación de los cursos de grado sirven como referencia básica de los procesos de regulación y supervisión de la enseñanza superior, así como para la acreditación y renovación

de la acreditación de las IES y para la autorización, reconocimiento y renovación de los cursos de grado.

Los impactos de las políticas públicas para la ENADE ocupan un lugar importante en las políticas públicas educativas por considerarse uno de los ejes estructurantes de la política educativa. A su vez, esto se está traduciendo desde el momento en que el SINAES cumple su papel de evaluar la calidad subsidiando la regulación de la educación superior brasileña. Esta cultura de evaluación viene creciendo a cada año a través de la integración de diversos instrumentos, ya mencionados anteriormente, y de la participación de los involucrados (estudiantes y coordinadores de cursos).

Sin embargo, como el ENADE se ofrece cada tres años, después de los nueve meses de realización, los alumnos son registrados nuevamente como "irregulares" para luego tener derecho a la graduación.

Según las Normas del Instituto Nacional de Estadística y Políticas (INEP), las medidas preventivas para los cursos que obtuvieron una puntuación inferior a 3 (1 ó 2) son las siguientes

- No oferta de vacantes en el sistema vestibular adoptado por la institución
- Visita *in loco* de un equipo externo a la Universidad designado por el Ministerio de Educación (MEC).

Podemos afirmar que estas medidas son arbitrarias porque en los documentos consultados no hay registro de que haya habido una discusión con las universidades brasileñas

A su vez, el nuevo sistema de evaluación adoptado en Brasil en 2004 no deja clara una política de financiación de las instituciones públicas, sino que lo que se percibe es principalmente un control estratégico de las orientaciones de la enseñanza superior.

Según Trindade el ENADE (2017, s/p) "(...) es un sistema más complejo en el que se evalúa a los estudiantes y a los cursos, involucrando a los profesores, a los técnicos de la administración y a la institución como un todo".

Lo que vemos es que se pone en práctica un sistema normativo con carácter punitivo y no educativo. Y, curiosamente, sobre el modelo de evaluación utilizado por el SINAES, Verhine *et al* (2006, p. 294) afirman:

Aunque este modelo no se ha manifestado de manera uniforme, variando en función de las características específicas de los distintos contextos nacionales, es interesante señalar que, entre los aproximadamente 40 países para los que existen estudios disponibles en la literatura, sólo Brasil ha adoptado el uso de un examen nacional obligatorio.

En este sentido, nos interesó indagar la percepción de los alumnos que participaron en el ENADE de las ediciones 2017 y 2021 sobre la calidad de los cursos de formación para profesores de física y geografía.

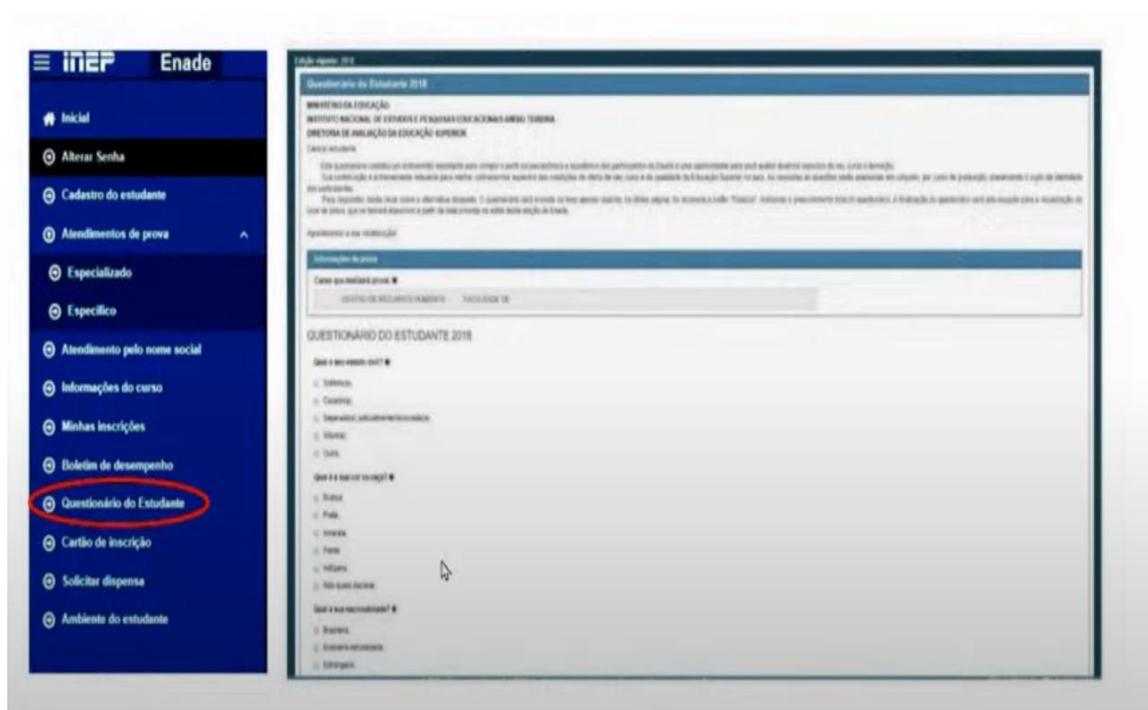
La siguiente sección trata de los tipos y el tratamiento de los instrumentos utilizados en ENADE.

4.3 Instrumentos Utilizados en El ENADE: tipos y tratamiento dado al resultado

En este subapartado presentaremos los instrumentos utilizados en el ENADA para la evaluación de los cursos de licenciatura. Ellos son Test compuesto por preguntas de opción múltiple y discursivas; Cuestionario sobre la percepción de los alumnos acerca del examen; Cuestionario socioeconómico y educativo del alumno; Cuestionario dirigido al coordinador del curso sometido a evaluación. Estos cuestionarios se contestan después de las inscripciones de los alumnos dispuestos a realizar el Examen. Estas inscripciones son realizadas por los coordinadores de los cursos en el sitio creado por el INEP, como se muestra en la imagen 4.

Imagen 4

Captura de pantalla del INEP – ENADE



Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

La logística de inscripción de los alumnos ingresantes y calificados que concluyen, el acompañamiento de todas las etapas del examen ENADE es realizada por las instituciones de enseñanza superior a través del sitio en línea <https://enade.INEP.gov.br/enade/>.

Cabe señalar que muchos de los alumnos inscritos no se dan cuenta de la importancia que este instrumento tiene en la atribución de la nota que se atribuirá al curso evaluado al final de todo el proceso de evaluación, totalizando el 15% de la nota. Esta percepción de los alumnos, sobre las condiciones del proceso formativo, se muestran en los ítems de la tabla 14.

Tabla 14

Porcentaje de ítems del cuestionario que influyen en la evaluación del curso - BRASIL – 2021

Item	Porcentaje
Organización didáctica y pedagógica	7,5%
Infraestructura e instalaciones físicas	5,0%
Oportunidades para ampliar la formación académica y profesional	2,5%
Total	15%

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

El ENADE es un componente curricular obligatorio de acuerdo con el Art. 5º. Parágrafo 5º de la Ley 10.861/2004, y figurará en el expediente académico del alumno la situación de REGULAR respecto a esta obligación. El alumno pasa a estar IRREGULAR en tres situaciones cuando

- a) no se presenta a rendir el examen;
- b) no cumplimenta el instrumento Cuestionario del Alumno;
- c) tiene antecedentes de participación indebida en el examen por incumplimiento de las normas establecidas.

Los alumnos concluyentes, con derecho a participar en el ENADE, podrán justificar las ausencias en situaciones de sucesos personales o compromisos profesionales.

De acuerdo con el documento oficial del INEP (2010) existen 13 (trece) ocurrencias

de carácter personal que pueden ser justificadas para la no participación del alumno en el día del Examen. Ellos son:

a. Accidentes: se requiere la presentación de una ficha policial que contenga el informe de un accidente de tránsito relacionado con una colisión o atropello que impida al alumno desplazarse hasta el local del examen el día de la aplicación del ENADE, antes de las 13h00, hora de Brasilia-DF, con participación directa del alumno. Sólo se aceptarán informes policiales registrados hasta el día del examen.

b. Agresión: deberá presentar la denuncia policial de agresión el día del examen, antes de las 13 horas, horario de Brasília-DF, con implicación directa del alumno como víctima. Sólo se aceptarán denuncias policiales registradas hasta el día 14 del examen.

c. Matrimonio: - es necesario enviar el certificado de matrimonio del alumno (registro civil), ocurrido hasta 9 (nueve) días antes de la fecha del examen.

d. Pérdida, extravío, hurto o robo del documento de identificación: en este caso, el alumno deberá presentar la denuncia policial que compruebe la pérdida, extravío, hurto o robo del documento de identificación en la fecha de solicitud del examen. Sólo se aceptarán las denuncias policiales registradas hasta el día del examen.

e. Duelo: deberá presentarse certificado de defunción, ocurrida dentro de los 9 (nueve) días anteriores a la fecha del examen, de cónyuge, conviviente, dependiente debidamente calificado, o cualquier pariente del alumno, por consanguinidad o afinidad, en línea directa o colateral hasta el tercer grado. Se entiende por parientes hasta el tercer grado: ascendientes: padres, abuelos y bisabuelos; descendientes: hijos, nietos y bisnietos; colaterales: hermanos, tíos y sobrinos; y afines: cónyuge, suegros, cuñados, abuelos del cónyuge, sobrinos y bisabuelos del cónyuge, padrastros e hijastros. En caso necesario, el estudiante deberá incluir, además del certificado de defunción, otro(s) certificado(s) que acredite(n) el parentesco.

f. Cónyuge o pareja acompañante que haya sido trasladado a otro municipio por su empleador. En este caso, deberá presentar un documento, expedido por una autoridad constituida, que acredite el traslado efectivo del cónyuge o pareja para ejercer un cargo

profesional o electivo en un municipio distinto al que tenía asignado anteriormente, una vez cerrado el plazo de rectificación de empadronamientos, o el traslado efectivo del cónyuge o pareja para ejercer un cargo profesional en el extranjero.

g. Salud: se deberá presentar certificado médico u odontológico que justifique la imposibilidad de asistir al examen y que cubra el día del examen, sellado con el número de registro profesional médico (CRM o RMS) u odontológico (CRO) y firma. También aceptan el certificado de acompañamiento de familiares (cónyuge, pareja, padres, hijos, padrastro, madrastra, hijastro, abuelo y/o abuela) o dependientes legales debidamente cualificados, sellado y firmado por un médico o dentista. No se aceptarán documentos borrados, ilegibles o sin el sello y/o firma de un médico u odontólogo.

h. Baja por maternidad: se deberá presentar un certificado médico en el que se especifique la condición de baja por maternidad de la alumna, sellado con el número de registro profesional (CRM o RMS) y firma del médico, así como la indicación expresa del periodo de baja que abarca el día de la solicitud del examen o el certificado de nacimiento del hijo que acredite que éste ha nacido hasta 4 (cuatro) meses antes de la fecha del examen. La justificación del motivo de la baja por maternidad también se concederá en los casos de adopción, debidamente documentada. No se aceptarán documentos borrados, ilegibles o sin el sello y/o la firma de un médico o dentista.

.i. Paternidad: certificado de nacimiento o de adopción de hijo que compruebe la ocurrencia del hecho hasta 20 (veinte) días antes de la presentación de la solicitud del examen.

j. Actividad académica en otro curso de pregrado o posgrado: se requiere un documento de la Institución de Educación Superior que compruebe que el alumno estaba en una actividad académica o participando en un proceso de selección para otro curso de pregrado o posgrado, o estaba desarrollando actividad curricular en otro curso de pregrado o posgrado en el día de la aplicación del examen.

l. Concurso público o proceso selectivo de trabajo: se presenta el documento y/o declaración que acredite la asistencia del alumno a concurso público o proceso selectivo de

trabajo el día de la solicitud del examen, y este documento deberá estar en papel con membrete o equivalente, con la debida firma del representante del director del concurso o empleador. En el caso de declaraciones de empresas, el documento debe estar sellado con los datos del CNPJ y el nombre del declarante. No se aceptan comprobantes de inscripción.

m. Intercambio no vinculado al curso evaluado: presentación de documento de la Institución de Enseñanza Extranjera que contenga el nombre completo del alumno, sus datos personales y el período del curso (inicio y fin), que compruebe la realización de intercambio internacional no vinculado al curso evaluado en el día de la solicitud del examen.

n. Privación de libertad: presentación de documento firmado por autoridad competente, que acredite que el estudiante se encontraba privado de libertad el día de la solicitud del examen.

La única justificación, debido a compromisos profesionales, es la del trabajo. Para ello, necesita presentar una declaración de actividad profesional en el día de la solicitud del examen ENADE, con identificación del empleador responsable de la declaración, y este documento debe estar en papel con membrete o equivalente, con la debida firma del empleador y sello con los datos del CNPJ de la empresa. En caso de que el alumno sea propietario/socio de una empresa, deberá adjuntarse una declaración del propio alumno que contenga la justificación de la necesidad de trabajar el día del examen y el contrato social de la empresa que acredite la titularidad/socialidad del alumno en la empresa.

El examen ENADE, aplicado de forma trienal, compara sus informaciones con la misma aplicación de ese año de varios cursos, por lo tanto, depende de una cantidad mínima de algunos participantes para que sean publicados los resultados de comparabilidad.

El único curso en Brasil que no participa del ENADE, desde su creación, es Geología porque la cantidad existente, alrededor de 32, es muy pequeña impidiendo la adopción de todos los indicadores que son establecidos por las normas publicadas en cada ciclo de evaluación.

El alumno habilitado e inscripto para rendir la prueba y que no asista sufrirá la penalidad de no recibir su diploma hasta que regularice su situación con el ENADE,

considerando que esta ausencia impedirá que el alumno complete el Curso. En ese caso, el alumno no podrá participar en la ceremonia de graduación. Solamente después del anuncio de los resultados, alrededor de 10 (diez) meses después del Examen, el alumno podrá solicitar la graduación.

El instrumento del cuestionario del Alumno está disponible exclusivamente en el sitio del INEP, a través de la plataforma ENADE, para que los Alumnos respondan a 68 (sesenta y ocho) preguntas, de las cuales 26 (veintiséis) son socioeconómicas y 42 (cuarenta y dos) sobre la Organización Didáctica y Pedagógica, infraestructura e instalaciones físicas, así como sobre la expansión académica y profesional. Y nuestro estudio se basa, exclusivamente, en las percepciones de los participantes en estas 42 (cuarenta y dos) preguntas del cuestionario estandarizado respondidas por cada uno.

Todos los alumnos matriculados en el ENADE deben responder al cuestionario que está disponible en la plataforma del INEP. En cada pregunta hay alternativas siguiendo un modelo de escala *Liket* que indica el grado de acuerdo que va de 1 (total desacuerdo) a 6 (total acuerdo). En caso de que el alumno no elija uno de estos ítems de la escala existen dos opciones más, estas son: NO SÉ RESPONDER o NO APLICA.

En la imagen 5 se muestra un recorte del cuestionario estandarizado aplicado a los alumnos participantes en la ENADE en ambas ediciones (2017 y 2021), sin embargo, en el Anexo A se encuentra el documento que contiene todas las preguntas.

Imagen 5

Recorte del formato del cuestionario del alumno para NEADE

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção "Não sei responder" e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale "Não se aplica".

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA/INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES FÍSICAS/OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	1 <input type="radio"/> Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/> Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

A partir de las respuestas de los alumnos en este modelo de preguntas/ítems del cuestionario, la base de cálculo para el resultado de la recolección de datos, tomará en cuenta únicamente las respuestas de los alumnos en el grado de total desacuerdo y el grado de total acuerdo. No se consideran los grados intermedios, como se indica en el Informe ENADE de la institución de educación superior.

De acuerdo con la Nota Técnica N.º. 20/2019 del INEP los puntajes de los componentes de Formación General y Conocimientos Específicos, se redondean a un decimal y el Puntaje General del Estudiante (NTger) se calcula con promedio ponderado con pesos que son proporcionales al número de preguntas según los componentes. Éstos son: Formación General 25% (veinticinco por ciento) y 75% (setenta y cinco por ciento) para los

Conocimientos Específicos, mediante la siguiente fórmula:

$$NTger = 0,25.NTfg + 0,75.NTce$$

Donde:

NTger - Calificación General

NTfg - Puntuación de la Formación General

NTce - Puntuación de Conocimientos Específicos

Cabe mencionar que el proceso de evaluación del curso sólo puede tener lugar si al menos 2 (dos) alumnos participan en el examen, de lo contrario, el curso no será evaluado y recibirá la mención SC (Sin Concepto).

En el proceso de evaluación del curso por el INEP existe el Concepto Preliminar del Curso (CPC). Para obtener este concepto se consideran los siguientes componentes:

- La calificación de los alumnos concluyentes obtenida en el ENADE;
- El puntaje del Indicador de Diferencia entre el Desempeño Observado y el Esperado (IDD);
- El número y proporción de profesores con grado de maestría;
- El número y proporción de profesores con grado de Doctor;
- El número y la proporción de profesores que trabajan a tiempo parcial o a tiempo completo;
- La media obtenida en el Cuestionario del Alumno en el conjunto de preguntas relativas a la organización didáctica y pedagógica;
- La puntuación media obtenida en el Cuestionario del Alumno en el conjunto de preguntas relativas a la infraestructura y las instalaciones físicas; y, por último
- La puntuación media obtenida en el Cuestionario del Alumno en el conjunto de preguntas relacionadas con las oportunidades de expansión académica y profesional.

La composición del Concepto Preliminar del Curso se muestra en la tabla 15. También muestra los parámetros de conversión que generarán el concepto de 1 a 5.

Tabla 15

Composición del CPC y pesos de sus dimensiones y componentes

DIMENSIÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempeño de los estudiantes	Nota de Alumnos Concluidos en ENADE (NC)	20,0%	
Valor agregado del proceso de formación que ofrece el curso	Nota para el indicador de diferencia entre el rendimiento observado y el esperado (NIDO)	35,0%	
Cuerpo docente	Nota en la Proporción de Maestros (NM)	7,5%	30%
	Nota para la Proporción de Doctores (ND)	15,0%	
	Nota sobre el Régimen de Trabajo (NR)	7,5%	
Percepción de los estudiantes sobre las condiciones del proceso formativo	Organización didáctica y pedagógica (NO)	7,5%	15%
	Nota sobre infraestructura e instalaciones físicas (NC)	5,0%	
	Nota sobre oportunidades para ampliar la formación académica y profesional (NA)	2,5%	

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor

En esta composición del CPC se puede ver cuánto peso tiene la participación de los alumnos matriculados en el Enade en la evaluación de los cursos de pregrado en las universidades brasileñas. Sumando los porcentajes del desempeño de los alumnos en el examen más la nota del valor agregado por el proceso formativo ofrecido por el curso y más la nota de la percepción sobre las condiciones del proceso formativo da el porcentual de 70%. Por lo tanto, se critica esta distribución de porcentajes que sobrevalora la participación del alumno en la ENADE en el Examen y en el cuestionario. En el caso del 30% referente al profesorado, no hay tanto problema, sobre todo para las universidades públicas federales porque la gran mayoría tiene el grado de Doctor y muy pocos tienen el grado de Máster llegando al 30%.

La fórmula utilizada por el INEP para calcular el CPC con las respectivas

ponderaciones de los componentes descritos en la tabla 15 es la siguiente:

$$NCPC_c = 0,2NC_c + 0,35NIDD_c + 0,075NM_c + 0,15ND_c + \\ + 0,075NR_c + 0,075NO_c + 0,05NF_c + 0,025NA_c$$

Con los siguientes significados:

- NCPCc es la puntuación continua del Concepto de Curso Preliminar del curso de licenciatura c;
- NCc es la Puntuación de los Alumnos Concluidos en Enade del curso de graduación c;
- NIDDc es la Puntuación del Indicador de Diferencia entre los Rendimientos Observados y Esperados del curso de graduación c;
- NMc es la Puntuación de la Proporción de Maestros del curso de licenciatura c;
- NDc es la Nota de la Proporción de Doctores del curso de licenciatura c;
- NRc es la Nota de Regime de Trabalho del curso de licenciatura c;
- NOc es la nota referente a la organización didáctico-pedagógica del curso de licenciatura c;
- NFc es la nota referida a la infraestructura e instalaciones físicas del curso de grado c;
- NAc es la nota referente a las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional del curso de pregrado c.

Explicando el cálculo del Curso CPC, a partir de la Nota Técnica 18/2018, encontramos que la nota continua del Concepto Preliminar del Curso (NCPCc), calculado para cada curso de pregrado, es una variable continua que asume valores de 0 (cero) a 5 (cinco). El NCPCc se convierte en un rango definido de 1 (uno) a 5 (cinco), según los criterios establecidos en la tabla 16", generando el Concepto Preliminar del Curso (CPC).

Tabla 16

Parámetros para la conversión de NCPC a CPC

CPC (Faixa)	NCPC _c (Valor Contínua)
1	$0 \leq NCc < 0,945$
2	$0,945 \leq NCc < 1,945$
3	$1,945 \leq NCc < 2,945$
4	$2,945 \leq NCc < 3,945$
5	$3,945 \leq NCc < 5$

Fonte: INEP/Daes (2021)

En esa misma Nota Técnica 18/2018 se indica que:

Los cursos de pregrado con NCPCc mayor o igual a 3,945 obtendrán el valor máximo del CPC (rango igual a 5) sólo si tienen un puntaje mayor a 0,945 en todos los componentes del indicador. En caso contrario, aún obteniendo NCPCc mayor o igual a 3,945, el curso tendrá CPC igual a 4 (cuatro).

Cuando el curso de grado no presente los criterios mínimos para el cálculo del IDD, la dimensión Desempeño del Alumno pasa a tener un peso de 55% (cincuenta y cinco por ciento) en la composición del CPC.

Se recuerda, por fin, que esta puntuación se calcula para los cursos de graduación que tengan por lo menos 2 (dos) alumnos concluyendo participantes en ENADE. Los cursos que no cumplen este criterio están en la condición de "Sin Concepto (SC)".

los resultados del ENADE traen reflejos para las instituciones de enseñanza superior en lo que se refiere a la vida personal y profesional de los alumnos que, ahora, están siendo evaluados, tales como: valoración del área de formación profesional, garantía para la calidad de los profesionales que se gradúan en el área, valora al alumno en procesos de selección para el posgrado y para el mercado de trabajo. En lo que se refiere a la institución, los reflejos

recaen sobre el posicionamiento en un ranking nacional y la posibilidad de recursos financieros para las universidades, inclusive para cursos.

Para finalizar la narrativa sobre el funcionamiento y las prácticas del ENADE con la creación del SINAES y el cambio del sistema de evaluación a través del PROVÃO, es importante enumerar las diferencias entre los dos modelos de evaluación de cursos de graduación en Brasil. Verhine y Dantas (p.296-297), enumeran ocho grandes diferencias. Ellas son

a) El ENADE se aplica a los alumnos que ingresan y concluyen el curso , de esta forma incluye en los resultados una aproximación a la noción de "valor agregado";

b) El ENADE evalúa cada curso cada tres años, en lugar de la frecuencia anual del PROVÃO;

c) El ENADE promete ser criterial, basando sus pruebas en estándares mínimos predeterminados;

d) El ENADE propone abarcar varias dimensiones en sus pruebas, cubrir el aprendizaje a lo largo de todo el curso (en lugar de medir sólo el rendimiento del alumno al final del curso) y dar mayor peso a las competencias profesionales y a la formación general, con énfasis en las cuestiones transversales;

e) El ENADE pretende reducir costes administrando las pruebas a una muestra representativa;

f) El ENADE difunde sus resultados de forma discreta, con escasa repercusión mediática;

g) El ENADE se atribuye un uso diagnóstico en la medida en que afirma ser capaz de identificar competencias no desarrolladas por los estudiantes a lo largo de tres años de educación superior; y

h) El ENADE parte de la premisa de que las instituciones y los cursos utilizarán sus resultados como ingrediente de un proceso de evaluación institucional más completo.

En la política establecida por el SINAES, los cursos de graduación necesitan desarrollar sus evaluaciones internas en lo que se refiere a los aspectos académicos y a las

actividades extracurriculares y, para acompañar todo ese proceso de evaluación institucional, el Ministerio de Educación (MEC) estableció la ordenanza 147/2007 que creó una comisión para evaluar los proyectos pedagógicos de dos cursos (Medicina y Derecho) que solicitaban autorización para funcionar.

El resultado positivo del trabajo desarrollado por este grupo de evaluadores llevó al MEC a la idea de ampliar las comisiones, ahora llamadas NDE, en los diversos cursos de Brasil. Este hecho puede ser confirmado cuando Vieira y Filipak (2015, p. 67) dicen: "(...) Estos profesores ejercen un liderazgo en el curso que está más allá de los cargos instituidos, constituyendo referencias tanto para los alumnos como para la comunidad académica en general. Esto significa que, además del colegiado del curso, habrá otro grupo de trabajo, sin ejercer la función de gestor, para auxiliar en el proceso de control y regulación.

En este sentido, las universidades debían crear su NDE en cada curso de licenciatura. Pero, la reglamentación en la UFAL sólo ocurrió en 2012 con la publicación de la Resolución nº 52/2012 que establece las siguientes atribuciones en su art. 3º:

- Contribuir a la consolidación del perfil profesional del egresado de la carrera;
- Asegurar la integración curricular interdisciplinaria entre las diferentes actividades de enseñanza contenidas en el plan de estudios;
- Indicar formas de incentivar el desarrollo de líneas de investigación y extensión, surgidas de las necesidades de graduación, de las demandas del mercado de trabajo y en concordancia con las políticas públicas relativas al área de conocimiento de la carrera;
- Asegurar el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pregrado.

Este núcleo está formado por profesores del propio curso según lo establecido en el art. 6 que dice "Los miembros del NDE deben tener un mandato de por lo menos 03 (tres) años, adoptándose estrategias de renovación parcial con el fin de garantizar la continuidad en el pensamiento pedagógico del curso". Esta preocupación por la renovación de sus miembros parciales ya demuestra su importancia. Entre este grupo de profesores que serán parte integrante del NDE el Coordinador debe ser elegido entre sus pares:

- I. Convocar y presidir las reuniones, con derecho a voto, incluido el voto de calidad;
- II. Remitir las propuestas del NDE;
- III. Nombrar un ponente o una comisión para estudiar un asunto que deba ser tratado por la NDE;
- IV. Nombrar a un representante del NDE para que actúe como secretario y levante acta.

Con esto, podemos afirmar que el NDE se ha convertido en una instancia académica de la UFAL con la responsabilidad de promover la integración, el aseguramiento y la calidad de los cursos de licenciatura para coadyuvar en la definición y actualización de la matriz curricular, además de contribuir a la mejora del proyecto pedagógico del curso. Pero esta responsabilidad va más allá, ya que contribuirá a la elección de los contenidos, competencias y habilidades que se presentarán a lo largo del curso en busca de una formación coherente y de calidad para los estudiantes.

Además, en 2008, la existencia de la composición de los NDE en los cursos pasó a formar parte de uno de los instrumentos del ENADE, como afirman Vieira y Filipak:

(...) el Instrumento de Evaluación de los Cursos de Pregrado (Bachillerato y Licenciatura) del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), aprobado por la Ordenanza nº 1.081, de 29 de agosto de 2008, en la Dimensión 2 (Profesorado, Alumnos y Personal Técnico-Administrativo), Indicador 2.2, pasó a exigir la Caracterización (tiempo de dedicación y permanencia sin interrupción), composición y título del Núcleo Docente Estructurante (NDE).

Vimos, entonces, que en el indicado 2.2, de esa cita de la caracterización de los cursos, la composición y titulación de los miembros del NDE son tenidas en cuenta en el proceso de evaluación de los cursos de graduación de las universidades brasileñas.

Y fue por esta razón que dedicamos una parte de nuestro estudio a conversar con los profesores de los cursos investigados (Física y Geografía) y que, en la sección de los resultados y discusión de este estudio, retomaremos este tema del papel del NDE a partir de lo que fue recogido en las entrevistas.

En la siguiente sección describimos cómo se lleva a cabo la evaluación institucional universitaria en los países latinoamericanos.

4.4 Evaluación Institucional Universitaria: la experiencia latinoamericana

En los estudios realizados por González en el artículo titulado "el Impacto del Evaluación y Acreditación en las Universidades de América Latina" publicado por la UNESCO (2005), notamos que existe una diversidad de prácticas evaluativas institucionales. Carvalho & Malvasi (2020, p.5) corroboran con Gonzáles cuando afirman que "(...) en América Latina y el Caribe, existe una amplia diversidad de modelos de evaluación y acreditación, siendo que casi todos los países o en algunos casos subregiones crearon sus organismos de acreditación a partir de la década de 1990".

González (2005) presenta una síntesis de las prácticas de evaluación a gran escala de la educación superior en trece países, entre ellos Brasil.

En este sentido, presentamos en la tabla __ una compilación de las experiencias de evaluación institucional en los trece países.

Cuadro 2

Síntesis de las experiencias de evaluación institucional en los países de América Latina

Países	Descrição das experiências
Argentina	Coordinado por un organismo estatal autónomo denominado CONEAU cuyo objetivo es otorgar autorización inicial para el funcionamiento de nuevas instituciones, así como licencias voluntarias con el único fin de mejorar los cursos.
Brasil	Utiliza el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) para analizar las instituciones, los cursos y el desempeño de los estudiantes. El proceso de evaluación tiene en cuenta aspectos como la docencia, la investigación, la extensión, la responsabilidad social, la gestión institucional y el cuerpo docente.
Bolivia	El Ministerio de Educación Superior es responsable de los procesos de evaluación y acreditación de cursos en colaboración con organismos externos como CINDA e IESALC-UNESCO. Sin embargo, algunas instituciones pueden optar por ser evaluadas y acreditar programas utilizando normas y mecanismos establecidos por el MERCOSUR.
Chile	Existen tres organismos que evalúan y acreditan las universidades: a) el Consejo Superior de Educación con el propósito de otorgar licencias obligatorias a las nuevas instituciones; b) La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado encargada de los

	procesos de acreditación voluntaria de las universidades autónomas y sus programas de nivel terciario; c) Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados encargada de acreditar los programas de cuarto nivel. El reconocimiento de instituciones se ha realizado con la ayuda de sus pares internacionales y también para la evaluación de cursos en el marco de los acuerdos del Mercosur.
Colômbia	El proceso de reconocimiento trata de combinar la autonomía y la autorregulación con la exigencia de rendición de cuentas a la sociedad con múltiples perspectivas. El Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional para el Reconocimiento (CNA) y la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (CONACES) son parte de este proceso.
Costa Rica	El Ministerio de Educación es responsable de autorizar nuevas instituciones y la evaluación de los programas para una nueva carrera es responsabilidad del Conselho Nacional de Educação Superior (CONESUP). El proceso de mejorar la calidad de las instituciones y programas de educación superior es nuevo.
Equador	El proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior se inició en 1995, pero fue en 2002, con las entidades ya constituidas (CONESUP, CONEA, SEAES) que se inició la evaluación institucional. También se determinó como meta que todas las instituciones de educación superior ya tuvieran incorporado el sistema de evaluación.
México	El proceso de evaluación de la educación superior ha alcanzado un nivel significativo en cuanto a licenciamiento, autoevaluación y acreditación ante múltiples organismos especializados como: COPAES y CIEES. También se creó un fondo de apoyo para el desarrollo de la evaluación de la calidad de programas, cursos y gestión.
Paraguay	Existe una comisión nacional de acreditación que es autónoma para promover procesos de evaluación y acreditación institucional y de programas, aprovechando las experiencias del MERCOSUR y pudiendo utilizar otros organismos internacionales.
Perú	El gobierno no cuenta con una agencia nacional responsable de la evaluación institucional. Solo unas pocas universidades privadas reconocidas llevan a cabo de manera colaborativa el proceso de evaluación y acreditación.
República dominicana	En 2001, se publicó una nueva ley para regular la Educación Superior en Ciencias y Tecnología, que incluye reglamentos para la acreditación de instituciones y programas. La legislación también establecía que todos los títulos profesionales debían ser certificados por la Secretaría de Estado de Educación Superior en Ciencia y Tecnología.
Uruguay e Venezuela	Recientemente se inició el proceso institucional con miras a establecer mecanismos de evaluación y acreditación bajo el modelo MERCOSUR.

Fuente: González (2005), elaboración propia.

El Cuadro 2 muestra una diversidad de prácticas de evaluación institucional en los

países latinoamericanos, algunos de los cuales tienen varios organismos involucrados, como en Chile y Colombia, y otros no. También, hemos visto que existe integración entre estos países, como afirma González (p. 8)

(...) ocurre a nivel de país, en la región se han establecido algunas asociaciones que han contribuido significativamente al aseguramiento de la calidad. Entre ellas podemos mencionar el Sistema Centroamericano de Evaluación de la Educación Superior (SICEVAES), el Comité ad hoc del MERCOSUR y la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). (...)

Otro hecho a considerar en los sistemas de evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe es que en la mayoría de los países listados en la tabla __, los organismos responsables de estos procesos

son estatales, pero también hay organismos de la sociedad e instancias internacionales, en algunos casos. Aunque los procesos son diferentes de un país a otro, en general siguen los estándares de calidad establecidos por los organismos reguladores, que normalmente consideran la autoevaluación y la evaluación externa realizada por equipos de pares. La evaluación de los cursos ocurre en todos los países, sin embargo, la evaluación institucional no ocurre de la misma forma. (Carvalho & Malavasi, 2020, p.6)

El proceso de evaluación institucional cuando utiliza órganos externos reconocidos internacionalmente da más confiabilidad a los resultados obtenidos, como es el caso del Comité *ad hoc* del Mercosur.

La Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en mayo de 2003, estaba integrada, según González (p. 9) "por agencias nacionales o regionales de acreditación, y por organismos gubernamentales responsables de las políticas relacionadas con la calidad de la educación superior". Actualmente participan casi todos los países de América Latina y España" (...), con los siguientes objetivos:

(...) Promover la cooperación y el intercambio de información y experiencias en el

campo de la acreditación. Contribuir al reconocimiento de títulos y diplomas. Facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales. Colaborar en la promoción de acciones de garantía de calidad. Apoyar el desarrollo de organismos de evaluación y acreditación en los países miembros. Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior (Ibdem, p. 9).

Estos objetivos demuestran la gran responsabilidad y dimensión de RIACES al estar integrada por agencias nacionales o regionales de acreditación, así como por organismos gubernamentales responsables de las políticas de calidad de la educación superior (ibdem). González (p. 10) también presenta los avances que RIACES proporciona en el proceso de evaluación institucional de los países latinoamericanos que participan, tales como:

la elaboración de un Manual para Evaluadores Externos; la adaptación de Principios de Buenas Prácticas para agencias de aseguramiento de la calidad; la creación de un registro de especialistas que puedan asesorar a los miembros; el estudio de títulos y grados; y un glosario de términos referidos a la evaluación y la acreditación.

Estos avances demuestran el compromiso de RIACES por poner a disposición estrategias que ayuden a las instituciones por una educación superior de calidad. Pero cabe destacar que "(...) A nivel de sistema en la mayoría de los países se han establecido agencias especializadas, tanto públicas como privadas, de carácter nacional. (González, 2005, p.2).

Del conocimiento de las experiencias de los modelos de evaluación en América Latina y el Caribe, llamó la atención la asociación que Carvalho & Malavasi (2020) hicieron de las semejanzas y diferencias, en relación a nuestro sistema de evaluación del ENADE. En cuanto a la similitud, los dos autores afirman que: "(...) Colombia aplica dos exámenes a los estudiantes: el SaberPro y el SaberTyt, el primero dirigido a las carreras de formación profesional universitaria y el segundo a las carreras técnicas profesionales y tecnológicas, ambos realizados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)".

En cuanto a la diferencia con nuestro ENADE señalan que: (...) no existe un vínculo directo de los resultados de estos exámenes con el proceso de acreditación, sin embargo, es

necesario que la IES realice un análisis de estos resultados, cree planes de acción y demuestre los resultados de las acciones en el proceso, estimulando así la mejora continua.

A pesar de los desafíos, vimos brevemente que algunos países han avanzado en la evaluación de la educación superior, con un modelo diferente del sistema de evaluación brasileño. Pero notamos que todos los países están adoptando políticas de garantía de calidad, estableciendo sistemas de acreditación y promoviendo la cooperación entre instituciones y agencias de evaluación.

En el caso brasileño, es el único sistema de evaluación del SINAES que es completo y sin la participación de representantes de las universidades, porque está totalmente centrado en el MEC. Mientras, existe la organización internacional de la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) que, según el INEP, es una institución formada por 18 (dieciocho) países iberoamericanos. Fue creada en 2003 con el propósito de promover la interacción entre las diferentes instancias de acreditación, acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior, impulsando la excelencia; promoviendo la cooperación y el intercambio entre los países asociados.

Puesto que RIACES es un organismo público o privado responsable del aseguramiento de la calidad de instituciones o programas de educación superior, es importante dedicar el capítulo 5 a la calidad de los cursos de formación del profesorado.

CAPÍTULO 5: FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BRASIL

5.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo la discusión sobre la formación de profesores es necesaria debido a que nuestro estudio trata sobre la calidad de los cursos de pregrado (Física y Geografía) de la Universidad Federal de Alagoas; y que necesitamos analizar las discusiones de los estudiosos que tratan este tema en Brasil, como Gatti *et al* (2019) y Saviani (2009), entre otros.

La formación de profesores en Brasil se realiza a través del curso de Licenciatura, a nivel de pregrado. El cual otorga, al final del curso, el diploma de Licenciatura Plena para actuar en escuelas públicas y/o públicas de enseñanza primaria y secundaria. Según lo establecido por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, que establece en su art. 62:

La formación de profesores para actuar en la educación básica será realizada a nivel superior, en un curso de grado completo, necesario como formación mínima para poder ejercer el magisterio en la educación infantil y en los cinco primeros años de la educación básica, la ofrecida en el nivel medio, en la modalidad normal.

Por lo tanto, el término “Licenciatura” utilizado en esta Tesis se refiere al título académico otorgado a aquellos que concluyen este tipo de titulación y desean convertirse en profesores. Esta nomenclatura tiene un significado diferente del título de Licenciatura obtenido en las instituciones de enseñanza superior en España.

Inicialmente, es importante señalar los períodos históricos de la formación de profesores en Brasil, presentados por Saviani (2009, p. 143-144) para que sepamos cómo, de hecho, se estructuró la trayectoria de construcción de los cursos de licenciatura en el país. Son ellos:

1º.) Ensayos intermitentes de formación de maestros (1827-1890). Este período se inició con la Ley de las Primeras Escuelas de Letras, la cual obligaba a los maestros a aprender, bajo su responsabilidad, el método de enseñanza mutua. El cual duró hasta 1890, cuando se impuso el modelo de las Escuelas Normales.

2º) Implantación y expansión del modelo de Escuelas Normales (1890-1932), cuya visión inicial fue la reforma de la Escuela Normal de São Paulo teniendo una escuela modelo como anexo. El objetivo de estas escuelas modelo era formar profesores para trabajar en la enseñanza primaria (de 1º a 4º grado). Estas escuelas modelo servían de campo de entrenamiento para los alumnos que hacían su formación docente en las Escuelas Normales con el propósito de trabajar como maestros de enseñanza primaria.

3º) Organización de los Institutos de Educación (1932-1939), cuyos hitos fueron las reformas de Anísio Teixeira en la Capital Federal (Rio de Janeiro) en 1932 y de Fernando de Azevedo en el Estado de São Paulo en 1933.

4º) Organización e implantación de Cursos de Pedagogía y de Licenciatura y consolidación del modelo de Escuelas Normales (1939-1971).

5º) Sustitución de la Escuela Normal por la Calificación Específica para la Enseñanza (1971-1996).

6º) Llegada de los Institutos Superiores de Educación, Escuelas Normales Superiores y el nuevo perfil del Curso de Pedagogía (1996-2006).

En este capítulo hacemos una exposición considerando, apenas, los aspectos históricos de la formación de profesores a partir del sexto período mencionado con anterioridad.

En la historia de la formación docente en Brasil y en América Latina (Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela), en un estudio realizado por Gatti *et al* (2019), se afirma que "(...) durante muchas décadas, esta formación en los diversos países estudiados tuvo lugar en el nivel medio de la enseñanza, permitiendo a sus egresados ejercer la docencia. En Brasil era peor, ya que ni siquiera había profesores con enseñanza media asumiendo la docencia en la enseñanza primaria. Sin embargo, ya había una preocupación, en la época, por la institucionalización de la formación docente en el nivel superior (Gatti *et al*, 2019). Pero fue así:

a partir de finales de la década de 1990, aun así, con retrocesos en años posteriores (por ejemplo, el cambio propuesto por la Ley nº 12.014/2009 admitiendo plenamente

la formación de nivel medio para docentes de educación infantil y años iniciales de educación primaria). (Gatti *et al*, 2019, p.81).

Lo que se percibió en los estudios de Gatti *et al* (2019, p. 81) es que "(...) cada país respondía a sus necesidades a su manera, dependiendo de su contexto histórico y de su cultura". Se incorporaron cursos regulares subdivididos en dos modalidades; una destinada a cursos regulares y otra de profesionalización para profesores sin titulación y ya ejercían la profesión (Gatti *et al*, 2019).

En Brasil había una expectativa entre los educadores de que con la llegada de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB) de diciembre de 1996, habría una mejoría en la formación docente, pero, según Saviani. (2009) la nueva LDB: (...) señaló una política educativa que tendía a nivelar por abajo: los institutos de enseñanza superior surgieron como instituciones de enseñanza superior de segunda clase, que impartían una educación más ligera y barata mediante cursos cortos (p. 148). Estos cursos cortos tienen una carga lectiva muy reducida, lo que puede comprometer la calidad de la formación.

Recordamos que la formación de profesores en Brasil está regulada por el Ministerio de Educación (MEC) y ofrecida por instituciones de enseñanza superior del país (universidades, escuelas superiores, centros universitarios e institutos federales), tanto públicas como particulares. Entendemos que este es un tema complejo y en evolución, pero es esencial para mejorar la calidad de la educación en el país. Según Gatti *et al* 2017, p.723) "(...) vivimos tensiones en las propuestas y concretizaciones de la formación inicial docente, no sólo en Brasil sino en muchos otros países (...)".

Entonces, ¿cuál es el objetivo de los cursos de pregrado en Brasil? Su objetivo es desarrollar habilidades y competencias para que el futuro profesor pueda actuar en diferentes áreas del conocimiento, con énfasis en la reflexión sobre la práctica pedagógica y el desarrollo de metodologías para enseñar.

Existen diferentes tipos de formación de profesores en Brasil, incluyendo licenciaturas, programas de formación continua y cursos de posgrado. Las licenciaturas son cursos específicos para la formación de profesores, ofrecidos por universidades y escuelas

superiores, y generalmente duran cuatro años.

Históricamente, desde la promulgación de la LDB n. 9394/1996, se desarrolló un corpus normativo que implementó la política de formación de profesores. Según Gonçalves *et al* (2020, p. 362) "(...) el CNE ha publicado tres Directrices para la Formación Docente. El primer DCN data de 2002, el segundo de 2015 y, el último fue publicado el 20 de diciembre de 2019". En el DCN instituido por Resolución n. 1/2002 tenía como principio "(...) fundamentos y procedimientos que deben observarse en la organización institucional y curricular de cada establecimiento educativo y se aplican a todas las etapas y modalidades de la educación básica". En la segunda normativa, la Resolución n.º 2/2015 estableció las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en la enseñanza superior (cursos de grado, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segundo grado) y para la formación continua. Según Gonçalves (2020) esta resolución 2/2015 llevó al centro del debate los problemas relativos a la formación del profesorado, tales como: la gestión pedagógica y educativa, así como los aspectos multicurriculares del contexto escolar.

El actual DCN, que fue publicada el 20 de diciembre de 2019, fue instituida por la Resolución n. 2/2019 y en ella la formación inicial de los profesores deja de estar organizada en núcleos y pasa a ser organizado en tres dimensiones:

I - conocimiento profesional; II - práctica profesional; y III - compromiso profesional.

Para cada dimensión se establecen competencias. Cada una de estas dimensiones, se estructura a partir de competencias específicas y para cada una de las competencias específicas se enumeran habilidades. (Brasil, 2019).

Gonçalves (2020) está de acuerdo en que la práctica de la gestión educativa a la hora de abordar la distribución de la carga de trabajo, el contenido fragmentado de las disciplinas, que no tiene en cuenta la multidisciplinariedad y transversalidad, puede conducir a limitaciones y a la uniformización de la formación del profesorado.

Con estas regulaciones que se ponen en práctica en las instituciones educativas nos damos cuenta que en los últimos años, son pocas las iniciativas que se han desarrollado por parte de los gobiernos federales, estatales y locales, para mejorar la formación de profesores

en Brasil. Especialmente, en el gobierno neoliberal como el del presidente Jair Bolsonaro, pero en el nuevo gobierno del presidente Lula esperamos la implementación de políticas públicas que permitan valorizar la profesión, aumentar las inversiones en educación y la creación de programas de formación continua para los profesores en servicio. De esta forma, garantizaremos una formación de calidad para los profesores brasileños y, consecuentemente, una educación de calidad para los alumnos. Sabemos que la calidad de los cursos de grado varía mucho, y muchos de ellos no ofrecen una formación adecuada a los futuros profesores, especialmente los cursos ofrecidos en instituciones educativas privadas.

Sin embargo, hay muchos desafíos que superar, como la valorización de la carrera docente, la mejora de las condiciones de trabajo, la falta de recursos financieros para invertir en formación e investigación, la falta de políticas públicas coherentes, la falta de incentivo y reconocimiento de la profesión docente y la oferta de formación continua se fomenta poco para los profesores que ya trabajan.

Son varios los retos que hay que afrontar y uno de ellos es la falta de articulación entre la formación inicial y la práctica docente. Muchos profesores se gradúan sin haber tenido experiencias significativas en el aula, lo que puede dificultar el proceso de adaptación a la rutina escolar y el desarrollo de competencias pedagógicas. La formación de profesores en Brasil es una cuestión de gran importancia, ya que la calidad de la educación ofrecida a los alumnos está directamente relacionada con la calidad de la formación de los profesores.

Se han desarrollado algunas iniciativas para vencer estos desafíos, como la creación de programas de residencia pedagógica y de prácticas supervisadas. También, la oferta de formación continua a los profesores en ejercicio y la elaboración de directrices curriculares nacionales para la formación de profesores. Sin embargo, es necesario avanzar aún más para asegurar una formación docente de calidad que responda a las demandas de la sociedad contemporánea.

Pero, es importante que,

(...) Al discutir la formación de profesores para la educación básica es importante tener

un referencial sobre el papel de la educación básica escolar en la sociedad contemporánea, que tiene la función de orientar y dar sentido a las opciones formativas en relación con este profesional de la educación. (Gatti, 2019, p. 34).

El papel de la educación básica está en continuo debate debido a diferentes factores, entre ellos la cuestión de las tecnologías digitales de la comunicación y la información. Además de los profesores dominar el contenido, en la sociedad contemporánea, ellos necesitan también dominar las nuevas tecnologías.

En este sentido, Rodrigues citado por Gatti (2019, p.34) proponen, entre otros, (...) “considerar la labor de los docentes como profesionales de la enseñanza para ofrecer a las nuevas generaciones condiciones de apropiación de conocimientos pertinentes para la vida humana, el conocimiento de la naturaleza, la vida social y comunitaria”. (...).

Aún así, para que esos conocimientos relevantes para la vida humana sean realmente aprovechados por las nuevas generaciones, es necesario que las políticas públicas, en el campo de la educación ofrezcan las condiciones mínimas para que el trabajo docente se desarrolle. O sea, nos referimos a un salario digno, infraestructura adecuada en las aulas, número reducido de alumnos en el aula y material didáctico suficiente para los alumnos, entre otras condiciones.

Es importante resaltar lo que Gatti *et al* (2019, p. 40-41) reafirman:

La construcción del profesionalismo docente requiere una formación inicial coherente y una formación continua de ampliación y actualización. Para construir la profesionalidad docente, los itinerarios formativos se definen conduciendo desde el conocimiento de sentido común, preexistente, hasta el conocimiento fundamentado que sustenta las prácticas pedagógicas.

Esta profesionalidad docente puede considerarse como un proceso continuo de mejora que implica en la reflexión crítica de la práctica pedagógica, en la búsqueda constante de nuevos conocimientos y nuevas metodologías/estrategias de enseñanza. Las cuales puedan contribuir con el desarrollo de nuestros estudiantes, así como también con la mejora de la educación básica y superior.

Gimeno-Sacristán citado por Gatti (2019, p.40) entiende la profesionalidad docente como una: (...) “expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, habilidades, conocimientos, actitudes y valores relacionados con ellos que constituyen la especificidad de ser profesor”. (...).

Vemos, por lo tanto, algunos de los problemas de la formación de profesores en la realidad latinoamericana, y que en Brasil el tema presenta complejidades únicas. Propias de una realidad derivada de un reconocimiento tardío de la idea de la Educación como Derecho.

Esto, en una sociedad constituida por más de tres siglos de economía basada en la esclavitud de la mayor parte de su población y en los efectos socioeconómicos de esta realidad, que pensaba la educación como privilegio de pocos. De esa forma, fueron consolidados dos modelos escolares que marcan la educación brasileña hasta hoy. Una escuela para pobres y una escuela para las clases media y alta.

Ese modelo de educación marca también la trayectoria de la formación de profesores en Brasil. Haciendo que la misión de ser profesor sea mucho más difícil de lo que el sentido común podría sugerir. Además, hay que considerar que la actuación de los profesores en la práctica es bastante específica y exige varias competencias y habilidades esenciales para el éxito de su actividad.

5.2 El desafío brasileño de formar buenos profesores para la Educación Básica

Como hemos visto anteriormente, la formación de profesores en Brasil ha sido objeto de preocupación y debate en las últimas décadas. Debido a una serie de desafíos a los que se enfrenta la educación brasileña.

Actualmente, para ser profesor en Brasil es necesario haber cursado una carrera en una institución de enseñanza superior reconocida por el Ministerio de Educación (MEC). Sin embargo, la calidad de la formación de los profesores ha sido cuestionada por varios expertos, que señalan la falta de preparación de los docentes para hacer frente a la realidad de las aulas, especialmente en relación con la diversidad cultural y social de los alumnos.

El autor de este trabajo, como gestor de una institución pública de enseñanza superior federal y siguiendo diariamente las luchas sindicales por mejores condiciones de trabajo, ha constatado que existen grandes desafíos alrededor del tema. No obstante, el reciente gobierno del presidente Lula da Silva parece decidido a promover un enfrentamiento a la cuestión. Formulando nuevos modelos para la política nacional de formación de profesores para la enseñanza básica.

Sumando dos años de gobierno del presidente Temer (2017/2018) y cuatro años más de gobierno de Bolsonaro (2019/2022), se totalizan seis años sin políticas públicas de valorización de profesores. Es decir, sin discusión sobre la brecha salarial, sin recursos para mejorar la infraestructura de las instituciones públicas de formación docente. Siendo congelados, inclusive, los valores de las becas para investigación y extensión, entre otras pérdidas.

En este sentido, el estudio de la literatura, (Gatti *et al*; Borges *et al* y Diniz-Pereira) en el campo específico de la formación de profesores en el país señala un conjunto de aspectos considerados centrales, para abordar los muchos desafíos para mejorar la calidad de la formación de profesores en Brasil. Son los siguientes:

a) Baja remuneración y desvalorización de la profesión: la carrera docente en Brasil no es muy valorada y muchos profesionales acaban abandonando la profesión debido a la baja remuneración y a las precarias condiciones de trabajo.

b) Falta de estructura de las instituciones de enseñanza superior y falta de recursos: muchas universidades no ofrecen la infraestructura necesaria para la formación adecuada de los profesores, como laboratorios, bibliotecas, oficinas de profesores, recursos tecnológicos e Internet de calidad, lo que repercute directamente en la calidad de la enseñanza).

c) Poca relación entre teoría y práctica: muchas carreras se centran más en la teoría que en la práctica, lo que termina creando una distancia entre el conocimiento académico y la realidad de las escuelas. Es decir, las investigaciones y teorías producidas por las universidades no llegan a los profesores y a las escuelas, lo que crea una distancia entre la

universidad y la práctica pedagógica en la escuela donde trabajará el futuro profesor.

d) Dificultades para tratar la diversidad: muchos profesores tienen dificultades para tratar la diversidad cultural y social de los alumnos, lo que acaba generando prejuicios y discriminación. Ya estamos recibiendo alumnos con identidades de género muy diferentes como: no binarios, mujeres trans y hombres trans, además de alumnos autistas y una amplia gama de discapacidades físicas y/o cognitivas.

e) Baja calidad de las carreras: muchas carreras en Brasil son consideradas de baja calidad, con poca conexión entre la teoría y la práctica y poca preparación para lidiar con la diversidad cultural y social de los estudiantes.

f) Poco incentivo a la formación continua: la formación continua es esencial para que los profesores actualicen y mejoren sus prácticas pedagógicas, sin embargo, muchas veces no hay incentivo por parte de las instituciones educativas o de las políticas públicas.

Según Gatti (2019, p.41), transpuesto al interior de los cursos e instituciones de formación, estos aspectos se traducen en los desafíos que se describen a continuación en los currículos y prácticas pedagógicas para la formación docente, en la educación básica brasileña:

a) pensar la formación de alumnos/estudiantes comprendiendo contextos y diversidades específicas, considerando aspectos del desarrollo cognitivo, social y emocional de esos alumnos/estudiantes y de los contenidos a ser enseñados;

b) integrar la formación teórica con las prácticas socioeducativas: creando mediaciones autorales, de forma consciente y clara;

c) Relacionar fundamentos de la educación y de los procesos de aprendizaje con las metodologías y prácticas educativas, dominando conscientemente los conocimientos propios de su profesión;

d) utilizar formas de comunicación didáctica teniendo en cuenta los nuevos medios tecnológicos presentes en la vida social;

e) valorar el intercambio y el trabajo colectivo.

Para enfrentar estos desafíos, se han presentado varias medidas, como la reformulación de los cursos de grado, la oferta de programas de formación continua de calidad para profesores en ejercicio y la valorización de la carrera docente, mejorando las condiciones de trabajo y ofreciendo salarios más atractivos, además de promover el diálogo entre la academia y la escuela. Para esta confrontación esperamos que los nuevos gestores del Ministerio de Educación (MEC) del gobierno Lula da Silva, que son investigadores y profesores de universidades públicas estatales y federales, puedan provocar el debate en las diversas instancias de la sociedad brasileña para una política pública de formación docente de calidad.

Gatti (2019) va más allá y afirma que la valorización de la formación docente requiere, desde el punto de vista social, (...) “políticas de carrera y salariales coherentes y las condiciones de la propia vida escolar: infraestructuras, material didáctico, apoyo pedagógico, respeto de su esfera de acción con vistas a establecer una gestión democrática en un espíritu de cooperación”. (p. 42).

Vamos a luchar para mejorar la calidad de la formación de los profesores y que este escenario de degradación de la educación superior pública, en particular la red de universidades del gobierno federal, pueda cambiar. En un gobierno que cree en la ciencia y la educación, transformando con acciones efectivas la calidad de los cursos de formación inicial de los profesores de la educación básica brasileña.

Los programas de formación continua se ofrecen a los profesores que ya están trabajando y buscan actualizar y mejorar su área de trabajo. Estos programas se ofrecen en cursos de posgrado para profesores que desean profundizar sus conocimientos en un área específica y obtener un título de maestría o doctorado. Sin embargo, debido a la dificultad de ofrecer cursos de posgrado para atender la demanda de profesores que necesitan ser calificados, existen aquellos cursos que son ofrecidos por las Secretarías de Educación de cada Estado y Municipios considerando que, en palabras de Gatti *et al* (2008, p. 58).

(...) la educación permanente fue vista como una profundización y avance en la formación de los profesionales. Esta necesidad se incorporó también a los sectores

profesionales de la educación, lo que exigió el desarrollo de políticas nacionales o regionales en respuesta a problemas característicos de nuestro sistema educativo.

Aun así, Gatti (p.58) continúa afirmando que "(...) la formación pre-servicio precaria no siempre es profundización o ampliación de conocimientos". Pero también, son precarios los programas de formación continuada de profesores ofrecidos tanto por las secretarías estatales como por las secretarías municipales de educación en todo el país.

En la próxima sección haremos una discusión relacionando la Educación, la pandemia de COVID-19 y sus implicaciones para la formación de profesores en la experiencia universitaria brasileña.

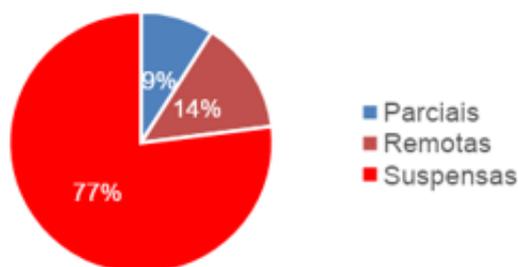
5.3 Educación, la pandemia del COVID-19 y sus implicaciones para la formación de profesores en la experiencia universitaria brasileña

Fue en marzo de 2020 cuando la pandemia de COVID-19 llegó a Brasil llevando al aislamiento social con el cierre de comercios, parques de diversiones, cines, instituciones de enseñanza, entre otros espacios donde las personas se congregaban. Inicialmente, se definió un corto período de meses, pero con el aumento de las muertes y la falta de definición de las direcciones de la ciencia que identificaría lo que se podría hacer para combatir/controlar, permanecemos durante dos años con el temor de volver a las actividades rutinarias. Esta situación se confirma cuando Antunes y Viana (2021, p. 139) señalan que el objetivo de esta medida de cierre fue "(...) para contener la propagación del nuevo coronavirus, fueron emitidos decretos a nivel estadual y municipal, limitando diversos tipos de actividades socioeconómicas y culturales, lo que llevó a la suspensión de las clases presenciales, en la red pública y privada".

En la educación superior, esos autores presentan una figura 9 de la situación de las clases regulares de los cursos de pregrado en Brasil en julio de 2020, se muestra a continuación.

Figura 9

Estado de las clases en las universidades em julio de 2020



Fonte: Antunes e Viana (2021, p.139)

La figura 9 muestra que 77% de las clases de pregrado en las universidades fueron suspendidas, 14% con clases a distancia y 9% con clases parciales. Esta situación generó grandes problemas en el calendario académico de los períodos que, hasta la fecha nos amargan. En algunas instituciones que suspendieron el 100% de las clases, la realización de tres semestres académicos en un solo año es una realidad.

Así, de Araújo Silva *et al*, (2021, p. 157) afirman que:

con la información de que el aislamiento social tendría que prolongarse durante más tiempo para evitar un número aún mayor de muertes, debido al coronavirus causador de enfermedades respiratorias; las instituciones brasileñas de enseñanza e investigación empezaron a poner en práctica algunas estrategias pedagógicas.

Sabemos que una de las estrategias de enseñanza puestas en práctica fue la adopción de la enseñanza a distancia. Mediada por tecnologías digitales de información y comunicación, es decir, el uso de teléfonos móviles y clases utilizando entornos virtuales de aprendizaje.

Actividades, estas, conocidas como home office, en pleno gobierno del presidente Bolsonaro, nos alertaron porque, según Mancebo (2020, p. 114):

(...) ciertamente, para un gobierno guiado por políticas de ajuste fiscal y recortes del gasto público, que ataca constantemente a la función pública, vista básicamente como un sector privilegiado, la ampliación del home office es sin duda una medida interesante, que no debe desdeñarse.

Veamos que, de Araújo Silva, *et al* (p.157) también afirman que la mayoría de las instituciones de enseñanza "(...) implementaron la enseñanza a distancia de forma casi instantánea. Simplemente transponiendo la clase presencial para el ambiente digital, sin considerar las necesidades de cambios". La gran mayoría de los profesores de una hora para otra recibió la orientación para impartir las clases a distancia sin ningún dominio de las herramientas tecnológicas, para ello, Nascimento (2021, p. 21) afirman sobre la adhesión:

Esto supuso un cambio brusco para los profesores, ya que tuvieron que superar, con prisas, el reto del debut en la docencia online, ya que se vieron sorprendidos con la

novedad y no hubo tiempo suficiente para una formación que les ayudara en el desarrollo de la Competencia Digital Docente (CDD), necesaria para la práctica docente online.

En este sentido, los desafíos fueron lanzados a las instituciones de enseñanza superior debido a las peculiaridades del acceso digital por parte de los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Nascimento *et al*; 2021). Para que haya un cambio en las nuevas estrategias de enseñanza, mediadas por herramientas tecnológicas, de acuerdo con estos mismos autores, se:

(...) requiere un movimiento colectivo, que involucre a todos los agentes de las áreas académicas y administrativas para que, en una actitud proactiva y articulada, se establezca una ampliación, profundización y actualización en los campos del conocimiento y, sobre todo, en el campo de acción de cada uno y en el campo de la producción científica. (p.27).

Pero, para que esto ocurra, es necesario que el profesor asuma su profesión con responsabilidad científica, comprendiendo las dificultades y buscando alternativas para superar los obstáculos que surgen en este mundo digital, incluso porque "(...) La oferta de cursos en formato remoto se convirtió entonces en una alternativa para la calificación de los profesores. (Sodré, *et al* (2021, p.73). Estos mismos autores agregaron que "(...) La relación enseñanza-aprendizaje tomó entonces otra dimensión, la cual, transportada más allá del espacio físico, alcanzó el espacio virtual y amplió las posibilidades de trabajo. (p. 74).

La preocupación de los profesores de las instituciones de enseñanza superior (IES) en adoptar la enseñanza a distancia era tan grande que la propia investigación del IBGE ya demostraba que las personas más ocupadas a distancia pertenecían al grupo con nivel de enseñanza superior. La naturaleza del levantamiento de los datos presentados en la tabla ___ tiene como objetivo demostrar la proporción de personas ocupadas a distancia de acuerdo con las características seleccionadas, porque corrobora la idea de que el conocimiento tecnológico estaba más disponible para la población con educación superior.

Tabla 17

Proporción de personas empleadas a distancia, según características seleccionadas
- Brasil – 2020

Algunas características	Proporción de personas ocupadas						
	Mayo	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
Brasil	10,3	10,4	10,3	10,2	9,7	9	8,7
Sexo							
Hombre	8,4	8,1	7,8	7,5	7,1	6,7	6,3
Mujer	12,9	13,6	13,7	14	13,4	12,4	12
Cor ou raça ⁽¹⁾							
Blanca	14,1	14,3	14,3	14	13,4	12,4	11,9
Preta ou Mulata	6,8	6,8	6,7	6,7	6,3	5,9	5,6
Grupos de edad							
14 a 29 años	9,1	9,1	9	8,6	8,1	7,3	7,1
30 a 49 años	11,4	11,4	11,2	11,1	10,7	9,9	9,5
50 a 59 años	9,1	9,4	9,5	9,5	9,1	8,7	8,3
60 años o más	9,9	10,4	10,5	10,7	10,1	9,5	9,1
Nivel de estudios							
Sin estudios a elemental incompleto	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3
Enseñanza primaria completa a media incompleta	1,3	1,2	1,1	1,1	1	0,9	0,9
Enseñanza secundaria a universitaria incompleta	6	5,9	5,9	5,5	5	4,6	4,4
Educación superior completa o posgrado	31,1	31,9	31,1	31	30,2	28,3	27,1

Fonte: IBGE (2021) Encuesta Nacional por muestra de Domicilios COVID-19.

Nota: Los datos se refieren a los meses de mayo a noviembre de 2020.

No se presentan los resultados de las personas amarillas, indígenas y no declaradas.

De acuerdo con la Síntesis de Indicadores Sociales del IBGE (2021), según la tabla 17 el PNAD-COVID-19, demostró que 10,3% de las personas empleadas trabajaban a distancia. Mientras que, la mayor proporción, era de los que tenían nivel superior completo con 31,1%. En los demás niveles de enseñanza, el trabajo a distancia fue menor, con 6% de los que tenían enseñanza media completa a superior incompleta. En la categoría hasta el bachillerato incompleto tuvo una proporción de 1% y, con, sólo 0,5% en la categoría sin instrucción hasta el fundamental incompleto. La mayor participación fue de mujeres, ocupando el 12,9% en relación con los hombres con apenas, 8,4%.

Otro dato importante que fue explicado en el análisis hecho por el IBGE (2021, p.41)

es que en la "distancia social, la participación entre los blancos (14,1%) fue más del doble de los negros o morenos medios (6,8%)". Y, si consideramos las edades en el análisis, el estudio añade que "las personas entre 30 y 49 años fueron las que más adoptaron esta forma de trabajo (11,4%), mientras que, en los demás grupos, la participación fue inferior al 10%".

En realidad, la pandemia de COVID-19 tuvo varias implicaciones significativas a nivel mundial, nacional e individual. A nivel global, la pandemia tuvo un impacto en la economía mundial, provocando una recesión económica y un aumento del desempleo. Además, la pandemia ha cambiado la forma de trabajar, estudiar y socializar de las personas, acelerando la adopción de tecnologías digitales y desafiando las estructuras existentes en la sociedad.

A escala nacional, la pandemia ha afectado a la salud pública, y los gobiernos han puesto en marcha medidas como cierres patronales y restricciones a los viajes para limitar la propagación del virus. Estas medidas tuvieron un impacto significativo en la vida cotidiana de las personas, con muchas escuelas y empresas que cerraron sus puertas y la gente se vio obligada a quedarse en casa.

Según dos Santos, *et al* (2020, p.108) lo que afectó el campo educativo fue el cierre de instituciones de enseñanza "(...) para promover la contención de la propagación del virus y que, consecuentemente, influyó en el desarrollo de la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Y, a nivel individual, la pandemia tuvo un impacto en la salud física y mental de todos nosotros. Muchas personas se enfermaron y murieron por causa del virus, mientras que otras se enfrentaron a problemas de salud mental relacionados con el aislamiento social, la ansiedad y el estrés.

Además, la pandemia puso de manifiesto las desigualdades sociales y económicas existentes en muchos países, y los grupos marginados se enfrentaron a riesgos de infección desproporcionalmente mayores y a repercusiones económicas negativas. En otras palabras, ha provocado profundas implicaciones en todos los aspectos de la vida, y las consecuencias se siguen sintiendo y perdurarán durante muchos años, ya que muchas de las víctimas quedaron con secuelas de Covid-19.

Evidentemente, los efectos de esta pandemia causaron problemas en la formación de profesores en universidades públicas y privadas en Brasil, así como en el mundo. con escuelas y universidades cerrando sus puertas y pasando a la enseñanza a distancia. Esta modalidad de enseñanza fue permitida a partir de la ordenanza nº 343 del 17 de marzo de 2020 publicada por el MEC. La cual fue autorizando el uso de medios tecnológicos digitales para sustituir temporalmente las clases presenciales en las instituciones de enseñanza.

Con esto, la formación del profesorado tuvo que adaptarse rápidamente a las nuevas circunstancias. Así, de Souza (2020, p. 113) afirma que:

(...) Con la emergencia de la pandemia, las escuelas necesitaron organizarse para migrar a la enseñanza con el uso de tecnologías digitales. Esta migración generó una transposición de prácticas y metodologías de la enseñanza presencial a plataformas virtuales de aprendizaje, la llamada enseñanza a distancia.

Las dificultades fueron grandes debido a la falta de dominio de las tecnologías que permitieran impartir las clases de forma sincrónica y/o asincrónica, ya que el desconocimiento de los entornos virtuales de aprendizaje provocó casi uno de los principales cambios de los profesores, que tuvieron que aprender a utilizar las nuevas tecnologías para la enseñanza a distancia o remota, tales como: plataformas de videoconferencia, plataformas de enseñanza en línea y herramientas para compartir archivos. Los profesores también tuvieron que aprender a adaptar sus contenidos docentes al formato en línea. Incluida la creación de lecciones y actividades que pudieran realizarse a distancia. Los profesores se vieron obligados, casi de la noche a la mañana, a aprender el uso de las nuevas tecnologías.

Las tecnologías permitieron la transición a la enseñanza a distancia y la continuidad del aprendizaje a pesar del cierre de escuelas y universidades. Esto incluyó el uso de plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones educativas y herramientas de colaboración como: *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*), aplicaciones tipo *WhatsApp*, medios de comunicación convencionales y digitales (radio, televisión, Facebook, YouTube) o entornos virtuales exclusivos para el aprendizaje (*Moodle*) o conferencias web de la Red Nacional de Investigación (RNP). Esto se confirma cuando los autores Sodré et al (2021, p. 75)

demuestran la importancia de las metodologías activas conocidas como Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (DTIC):

Las metodologías activas con la ayuda de las TIC han promovido una amplia difusión del conocimiento en la red, lo que facilita la función principal de las metodologías activas: convertir al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar en la construcción de competencias técnicas, interpersonales y comportamentales en su formación.

Estos mismos autores también añaden la importancia del papel del profesor a la hora de adoptar metodologías activas cuando afirman que: El profesor se convierte en un mediador del conocimiento, un pionero que proporciona y presenta situaciones que estimulan al alumno a buscar el conocimiento y a construir sus propios pilares, para que después tenga una construcción sólida de su conocimiento (p.75).

Otro problema era la adquisición de equipos y señal de internet que permitieran impartir las clases con calidad. Pero no sólo los profesores, también los alumnos no disponían de ordenadores o teléfonos móviles con señal de internet de calidad para participar en las clases online. Sin embargo, hubo muchas modalidades de capacitación para que los profesores universitarios de todo el país aprendieran a utilizar las herramientas que podrían emplearse en las clases a distancia.

Se hicieron muchas *lives* orientando sobre los diversos usos de las herramientas tecnológicas. Por eso, de Araújo Silva *et al* (p.160) afirman que "(...) Las *lives* - transmisiones en vivo en las redes sociales - sobre todos los temas han invadido Internet, con el apoyo de instituciones de enseñanza e investigación (...)".

La pandemia de COVID-19 tuvo un gran impacto en la formación del profesorado, desafiando a la comunidad educativa a adaptarse rápidamente a las nuevas circunstancias y a encontrar soluciones creativas para seguir ofreciendo una educación de calidad.

Uno de los retos a los que también se enfrentó la formación del profesorado durante la pandemia fue la necesidad de adaptar los programas de formación para incluir cuestiones de salud y seguridad. Los profesores tuvieron que aprender a protegerse a sí mismos y a sus

alumnos del COVID-19, así como a afrontar los retos emocionales y psicológicos a los que se enfrentaron los estudiantes durante la pandemia.

A pesar de los retos, la pandemia también abrió nuevas oportunidades para la formación del profesorado, como la posibilidad de experimentar con nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, incorporar tecnologías innovadoras y colaborar con colegas de todo el mundo para compartir recursos y experiencias.

Incluso, para Antunes y Viana (2021, p. 137) "(...) el uso de recursos multimedia exige transformaciones metodológicas consistentes en el plan de enseñanza, especialmente la posibilidad de aplicar tales recursos de forma oportuna, coherente, objetiva e inclusiva".

Pero también los estudiantes se vieron muy afectados por la pandemia al cerrar las universidades y pasar a la enseñanza a distancia, enfrentándose a importantes retos en su vida académica y personal.

Uno de los principales cambios fue la necesidad de adaptarse a la enseñanza a distancia. Muchos estudiantes tuvieron dificultades para adaptarse a esta nueva forma de aprendizaje, con problemas para acceder a Internet, falta de equipamiento adecuado y dificultades para mantener la motivación y el compromiso. Aun así, es importante destacar que se trataba de dificultades sentidas en toda la universidad, pero mucho más desafiantes en las titulaciones públicas por ser en ellas donde se encuentran los estudiantes con menor renta familiar. Este problema limitó el acceso y provocó un fuerte aumento del abandono.

Además, la pandemia tuvo un importante impacto emocional en los estudiantes, muchos de los cuales se enfrentaron a la ansiedad, el estrés y la incertidumbre sobre el futuro. Muchos estudiantes también se enfrentaron a dificultades económicas debido al aumento del desempleo y a la reducción de las oportunidades de prácticas y trabajo.

Otro problema importante fue la falta de interacción social y de conexión con otros estudiantes y profesores, aspectos esenciales de la vida universitaria. Muchos estudiantes afirmaron sentirse aislados y desconectados de la comunidad universitaria durante la pandemia.

A pesar de los desafíos, la pandemia también presentó oportunidades para la

creatividad y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Profesores y estudiantes tuvieron que experimentar con nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, incluido el uso de tecnologías digitales y la creación de comunidades virtuales de aprendizaje.

De este modo, la pandemia impactó significativamente en la vida de los estudiantes universitarios, desafiándoles a adaptarse a nuevas formas de aprendizaje y a enfrentarse a retos emocionales y financieros. A medida que el mundo avanzaba hacia la recuperación de la pandemia, era importante que las universidades trabajaran para apoyar a sus estudiantes en su viaje de vuelta a la normalidad, ayudándoles a superar los retos a los que se enfrentaron durante la pandemia y que se tratarán en la sección específica.

Pero necesitamos estar alertas para que la enseñanza a distancia sea, de hecho, una práctica de emergencia y que no se naturalice en las instituciones públicas de educación superior siendo una agenda de lucha entre los profesores en los cuerpos colegiados de sus instituciones. (Mancebo, 2020).

En este sentido, la agenda de lucha es para el escenario sindical de los profesores en las universidades estatales y federales, para el establecimiento de políticas públicas que den seguimiento a las medidas de recomposición del aprendizaje y apoyo socioemocional a los estudiantes y profesores que viven los efectos tardíos de la pandemia. Así, el ENADE puede ser un instrumento que puede contribuir a la construcción de estas acciones, tanto en la encuesta de aprendizaje y la percepción de los estudiantes y la coordinación del curso en la construcción de la superación de los problemas planteados en la post-pandemia.

La siguiente sección presenta las percepciones de los participantes en ENADE 2021 sobre los impactos causados por la pandemia de Covid-19 en el proceso formativo.

5.4 Las percepciones de los participantes finales del ENADE 2021 sobre los impactos de la Pandemia Covid-19 en el proceso de aprendizaje.

En la edición del ENADE 2021, fueron agregadas afirmaciones específicas al cuestionario aplicado a los alumnos sobre los impactos de la pandemia en el proceso de aprendizaje y en las actividades fuera de clase buscando comprender sus consecuencias.

En este sentido, la presente sección traerá los resultados obtenidos en las 9 (nueve) aseercciones que fueron seleccionadas del cuestionario estandarizado aplicado a los alumnos participantes de la edición del ENADE 2021. Todos ellos debían elegir una de las alternativas en el formato de escala Likert, uno de los grados de acuerdo/desacuerdo que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). También contenía otra opción, en caso de que el encuestado no encontrara una de las opciones de la escala Likert: No sé responder/No procede.

Para una mejor comprensión haremos la subdivisión en dos secciones terciarias presentando los resultados para cada curso indicado en nuestra investigación, a saber: Licenciaturas en Geografía y en Física.

Como se indica en el Informe General publicado por el INEP (2022), las afirmaciones abordan algunas de las posibles repercusiones de la pandemia en su proceso educativo. Sin embargo, las respuestas obtenidas tenían el propósito de contextualizar los resultados del examen ENADE, en relación con el escenario educativo de la pandemia. Los cursos y las instituciones no se incluyeron en la evaluación.

Es importante aclarar que, en la columna de porcentajes de las tablas 18 y 19, las escalas intermedias no fueron consideradas, por lo que la suma en cada ítem no totaliza 100%. Esta medida fue adoptada porque el INEP, en el análisis consideró solamente la escala de menor y mayor valor (totalmente en desacuerdo / totalmente de acuerdo).

En el análisis de las tablas será utilizado el mismo código para identificar las afirmaciones (de P1 a P9), lo que significa Pregunta 1 y así sucesivamente hasta P9.

5.4.1 Percepción de los participantes del ENADE-2021 sobre el Curso de Geografía

En la tabla 18 se listan solamente 09 (nueve) asertivos de P1 a P9 con sus respectivos porcentajes de respuestas. Señaladas por cada alumno concluyente del curso de Geografía, en el cuestionario estandarizado del INEP. El cual fue aplicado para verificar las percepciones por motivo de la edición del ENADE 2021.

Tabla 18

Distribución de las respuestas a las afirmaciones del Alumno, sobre los aspectos del proceso de aprendizaje en graduados del Curso de Geografía - UFAL / 2022, impactados por la pandemia.

Questão	CONTESTA	Porcentaje
P1. Con el comienzo de la pandemia, su institución empezó rápidamente a ofrecer clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	11,9 17,9 14,9 0,0
P2. Su institución ofreció apoyo a los estudiantes para superar las dificultades tecnológicas en el acceso a las actividades no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	6,0 13,4 31,3 0,0
P3. Se pudieron realizar actividades de prácticas supervisadas durante toda la pandemia.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	6,0 23,9 40,3 0,0
P4. Los profesores demostraron dominio de los recursos tecnológicos que se utilizaron en las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	3,0 13,4 17,9 0,0
P5. El enfoque didáctico de sus profesores fue adecuado para las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	3,0 23,9 17,9 0,0
P6. Los recursos tecnológicos y el acceso a Internet de que disponía al inicio de la pandemia eran adecuados para seguir las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	6,0 25,4 14,9 0,0
P7. Durante la pandemia, desarrollaste la capacidad de aprender a través de la enseñanza no presencial.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	1,5 20,9 13,4 0,0
P8. La implementación de clases no presenciales y el uso de tecnologías digitales derivadas de la pandemia dificultaron tu proceso formativo..	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	7,5 16,4 16,4 0,0

P9. Las dificultades generadas por la pandemia para la continuidad de tus estudios te llevaron a pensar en cancelar o abandonar la carrera.	Totalmente en desacuerdo	23,9
	Totalmente de acuerdo	20,9
	No sabe responder/No aplicable	23,9
	SI *	0,0

Fuente: INEP (2022), adaptado por el autor.

*Las preguntas dejadas sin respuesta o con respuestas múltiples se agrupan en la categoría SI (Sin información).

La interpretación de cada afirmación de P1 a P9 que figura a continuación refleja los datos de la tabla 18 de la Licenciatura en Geografía. A efectos de análisis, utilizaremos únicamente los porcentajes de las escalas "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo", así como "no sabe responder/no procede".

Comenzamos con la afirmación P1, que pretendía conocer la posición de los estudiantes en cuanto a si las instituciones de enseñanza superior se apresuraban a ofrecer clases de Física no presenciales. El resultado muestra una fragmentación de porcentajes en las escalas presentadas, demostrando que las posiciones no aseguran una evaluación positiva en este ítem pues apenas 17,9% están totalmente de acuerdo y, además, 14,9% no saben responder/no se aplica.

Esta percepción nos lleva a entender que la mayoría de las universidades/facultades públicas federales presentó problemas de inversión en tecnología porque los recursos financieros dependen de la aprobación del presupuesto por el Congreso Nacional, siendo que el presupuesto 2020 ya fue aprobado sin la Pandemia. Esto se confirma, cuando Pereira y Manenti (2020, p.27) afirman que "(...) Las escuelas privadas comienzan, entonces, a desarrollar actividades a distancia como estrategia didáctico-pedagógica. Situación que comienza a repercutir, aunque en menor medida, también en las escuelas públicas".

En cuanto a la P2, que buscaba verificar si el curso ofrecía apoyo a los alumnos para superar las dificultades tecnológicas de acceso a las actividades no presenciales, notamos que el 13,4% estaba totalmente de acuerdo. Este resultado nos lleva a entender que gran parte de los alumnos no tenía acceso a las tecnologías para desarrollar las actividades no presenciales. Pero lo que llama la atención es el hecho de que 31,3% indicaron la alternativa de no saber responder/no aplicable, corroborando aún más el entendimiento de que no hubo

apoyo por parte de la institución.

En la Q3, tratamos de verificar si las actividades de Prácticas Supervisadas podían llevarse a cabo durante la pandemia, y observamos que sólo el 23,9% estaba totalmente de acuerdo. Pero el porcentaje de 40,3% de estudiantes que indicaron "no sabe/no aplica" ya muestra lo difícil que era realizar las prácticas en este periodo de pandemia porque las escuelas estaban cerradas.

El problema de las prácticas supervisadas durante la pandemia fue ampliamente discutido por los coordinadores escolares y profesores debido al hecho de que todas las escuelas de educación básica estaban cerradas y funcionando en línea. Entonces, ¿cómo realizar las prácticas supervisadas obligatorias sin la visita de los alumnos a las escuelas y del profesor responsable? Las prácticas obligatorias de los cursos de licenciatura, tanto de Física como de Geografía, se vieron afectadas por la pandemia porque dependían de las políticas adoptadas por cada institución educativa, así como de las escuelas, públicas o privadas, donde se realizarían las prácticas. Los cursos que se atrevieron a ofrecer las prácticas obligatorias durante la pandemia tuvieron que adoptar diferentes medidas según las condiciones de cada institución docente. Algunas las pospusieron hasta tener el control de las condiciones sanitarias favorables; el ejemplo de la institución de la cual este autor es miembro. Las instituciones que disponían de un marco tecnológico con herramientas de comunicación en línea pudieron actuar. En este último caso, en algunos cursos fue factible y, en otros, no lo fue porque ni los alumnos ni la institución contaban, en ese momento, con el aparato tecnológico para realizar las prácticas.

En el cuarto trimestre, se trató de verificar si los profesores demostraban dominio de los recursos tecnológicos en las clases no presenciales. Se verificó entonces que 13,4% de los alumnos del curso de Geografía estaban totalmente de acuerdo. Cabe mencionar que, debido al gobierno federal del presidente Bolsonaro que no creía en la Ciencia, las instituciones públicas federales sufrieron varios recortes presupuestarios dificultando, así, la adquisición de equipos para que el curso sirviera tanto a los alumnos como a los profesores.

En cuanto a la P5 los alumnos se posicionaron si la didáctica de los profesores era

adecuada para las clases no presenciales. El resultado mostró que el 23,9% de los alumnos del curso de Geografía estaban totalmente de acuerdo. El bajo porcentaje del 23,9% refleja lo poco preparados que estaban los profesores para asumir las clases no presenciales. En otras palabras, dormimos en una situación de aula presencial y nos despertamos con la noticia de que debíamos utilizar herramientas y aplicaciones tecnológicas para impartir la clase, sin ningún tipo de formación. Para los profesores que ya dominaban las herramientas tecnológicas, esto no suponía tanto problema. Pero esta realidad era para pocos. Y así, empezamos a utilizar la terminología de aula remota y aprendizaje a distancia. Es importante diferenciar entre clase remota y enseñanza a distancia. La clase a distancia es la que hace uso de videoconferencias, plataformas de colaboración y otras herramientas en línea, de forma sincrónica o asincrónica. Y la enseñanza a distancia es la que utiliza plataformas de enseñanza en línea, clases grabadas, videoconferencias, chats, entre otras herramientas. Esta última se ha llegado a confundir con la enseñanza a distancia.

En cuanto a P6, los alumnos debían posicionarse si los recursos tecnológicos y el acceso a internet que utilizaban eran adecuados para seguir las clases no presenciales. Como muestra la tabla, observamos que sólo el 25,4% de los estudiantes de Geografía estaba totalmente de acuerdo y el 14,9% no podía contestar/no aplicable. Básicamente, una gran mayoría no tenía el acceso necesario a la tecnología/internet para un rendimiento satisfactorio. En Brasil, el uso de Internet es un gran problema porque no es de calidad y no está disponible en todas las regiones de Brasil. Según datos del IBGE de 2021 (IBGE, 2021) en la encuesta que trató de las TIC en los Hogares, cerca del 70% de la población brasileña utiliza internet, lo que representa más de 150 millones de personas. Sin embargo, este uso es cuestionable en cuanto a la calidad de la señal en la mayoría de las ciudades de Brasil.

En cuanto a la P7 que preguntaba si el alumno había desarrollado la capacidad de aprender a través del aprendizaje no presencial el resultado mostró que sólo el 20,9% de los alumnos de Geografía estaban totalmente de acuerdo, por lo que una gran mayoría presentó un problema de aprendizaje durante la pandemia. Esta realidad era grave porque sabemos que la capacidad de aprendizaje es la habilidad que tiene una persona para aprender y

asimilar nueva información y conocimientos. Esta capacidad puede variar de persona a persona y puede estar influenciada por varios factores, como el ambiente en el que vive la persona, su motivación, su salud mental, su educación previa, entre otros. De estos, destacamos la salud mental del alumno, que, al estar afectada, difícilmente podrá aprender los contenidos enseñados por los profesores. Y, durante la Pandemia, esto fue lo que más ocurrió.

En cuanto a la P8, el enunciado quería saber si la implementación de clases no presenciales y el uso de tecnologías digitales resultantes de la pandemia afectaron el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los datos de la tabla revelan que todas las alternativas tuvieron porcentajes casi iguales con poca diferencia, sin embargo, vemos que sólo el 16,4% estuvo totalmente de acuerdo, posiblemente demostrando problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la última pregunta, la P9, se preguntó si las dificultades generadas por la pandemia para la continuidad de los estudios llevaron a los alumnos de Geografía a cancelar o abandonar el curso. Encontramos que el 23,9% de los alumnos no estaban de acuerdo con esta afirmación. Por otra parte, el 20,9% de los alumnos estaba totalmente de acuerdo. Pero hubo un 23,9% que no pudo contestar/no aplicable. Si sumamos el nivel de "totalmente en desacuerdo" con los que "no sabían responder/no se aplicaba" (47,8%), podemos suponer que el curso corría un grave riesgo de abandono por parte de los alumnos.

5.4.2 Percepción de los participantes del ENADE-2021 sobre el Curso de Física

La Tabla 19 muestra solamente 9 (nueve) afirmaciones listadas de P1 a P9 con sus respectivos porcentajes de respuestas indicadas por cada alumno del curso de Física en el cuestionario estandarizado del INEP aplicado para la edición de la ENADE-2021, demostrando sus percepciones.

Tabla 19

Distribución de las respuestas a las afirmaciones del Alumno sobre los aspectos del proceso de aprendizaje impactados por la pandemia entre los graduados del Curso de Geografía y a nivel de Brasil. – 2022

Questão	CONTESTA	Porcentaje
P1. Con el comienzo de la pandemia, su institución empezó rápidamente a ofrecer clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	44,8 10,3 3,4 0,0
P2. Su institución ofreció apoyo a los estudiantes para superar las dificultades tecnológicas en el acceso a las actividades no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	6,9 13,8 37,9 0,0
P3. Se pudieron realizar actividades de prácticas supervisadas durante toda la pandemia.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI **	17,2 10,3 37,9 0,0
P4. Los profesores demostraron dominio de los recursos tecnológicos que se utilizaron en las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI **	13,8 3,4 13,8 0,0
P5. El enfoque didáctico de sus profesores fue adecuado para las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI **	10,3 3,4 10,3 0,0
P6. Los recursos tecnológicos y el acceso a Internet de que disponía al inicio de la pandemia eran adecuados para seguir las clases no presenciales.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI **	10,3 20,7 10,3 0,0
P7. Durante la pandemia, desarrollaste la capacidad de aprender a través de la enseñanza no presencial.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI **	6,9 6,9 13,8 0,0
P8. La implementación de clases no presenciales y el uso de tecnologías digitales derivadas de la pandemia dificultaron tu proceso formativo.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	20,7 24,1 10,3 0,0
P9. Las dificultades generadas por la pandemia para la continuidad de tus estudios te llevaron a pensar en cancelar o abandonar la carrera.	Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo No sabe responder/No aplicable SI *	31,0 17,2 31,0 0,0

Fuente: INEP (2022), adaptado por el autor.

*Las preguntas dejadas sin respuesta o con respuestas múltiples se agrupan en la categoría SI (Sin información).

La Tabla 19 muestra en la afirmación P1 el posicionamiento de los alumnos participantes del ENADE 2021 del Curso de Física si las instituciones de enseñanza superior

comenzaran rápidamente a ofrecer clases no presenciales. Encontramos que 44,8% están totalmente en desacuerdo y apenas 10,3% totalmente de acuerdo. El porcentaje de total desacuerdo hace sospechar que hubo gran perjuicio en el aprendizaje de los alumnos. Las instituciones de enseñanza superior de las redes públicas, tanto estatales como federales, dependen de la aprobación del presupuesto por el Congreso Nacional, lo que dificultó la oferta inmediata de clases no presenciales. En el caso de la Universidad Federal de Alagoas, de la cual forman parte los cursos investigados, sólo en septiembre/2020 fue publicada la Resolución normativa n.36/2020, que dice: "art. 1. Aprobar la programación del calendario académico del período excepcional de enseñanza (PLE) referente al año académico de 2020". (UFAL, 2020).

En cuanto al P2, notamos que apenas el 13,8% está totalmente de acuerdo con la afirmación de que la institución de enseñanza superior ofrece apoyo a los estudiantes para superar las dificultades tecnológicas de acceso a las actividades no presenciales. Pero lo que llama la atención es el hecho de que 37,9% de los alumnos del curso indicaron la alternativa de no saber responder/no aplicable. Por lo tanto, se confirma que la mayoría de los estudiantes evaluó negativamente el curso debido a que no ofrecía el apoyo tecnológico indispensable para las clases no presenciales.

En cuanto a la P3, en la que se preguntaba si las actividades de las prácticas tuteladas podían llevarse a cabo durante la pandemia, vemos que el 37,9% de los alumnos del curso de Física "no supo responder/no se aplicó" y sólo el 17,2% estuvo "totalmente en desacuerdo" con la afirmación. Este resultado negativo del impacto de la pandemia en las prácticas fue ampliamente discutido por los colegios de los cursos debido al hecho de que las escuelas de educación básica están todas cerradas y trabajando en línea. Entonces, ¿cómo realizar las prácticas obligatorias supervisadas sin la visita de alumnos y profesores a las escuelas? Las prácticas obligatorias de los cursos de licenciatura, tanto de Física como de Geografía, se vieron afectadas por la pandemia porque dependían de las políticas adoptadas por cada institución educativa, así como de las escuelas, públicas o privadas, donde se realizarían las prácticas. Los cursos que se atrevieron a ofrecer las prácticas obligatorias durante la

pandemia tuvieron que adoptar diferentes medidas según las condiciones de cada institución docente. Algunas pospusieron hasta el momento en que tuvieran el control de las condiciones sanitarias que les fueran favorables; el ejemplo de la institución de la cual este autor es miembro. Las instituciones que disponían de un marco tecnológico con herramientas de comunicación en línea pudieron actuar. En este último caso, en algunos cursos fue factible y, en otros, no porque ni los alumnos ni la institución contaban, en ese momento, con el aparato tecnológico para realizar las prácticas. La autora de este trabajo vivió la experiencia de dictar la Pasantía Supervisada 2 pero que tenía como menú:

En cuanto a la P3, en la que se preguntaba si las actividades de las prácticas tuteladas podían llevarse a cabo durante la pandemia, vemos que el 37,9% de los alumnos del curso de Física "no supo responder/no se aplicó" y sólo el 17,2% estuvo "totalmente en desacuerdo" con la afirmación. Este resultado negativo del impacto de la pandemia en las prácticas fue ampliamente discutido por los colegios de los cursos debido al hecho de que las escuelas de educación básica están todas cerradas y trabajando en línea.

Entonces, ¿cómo realizar las prácticas obligatorias supervisadas sin la visita de alumnos y profesores a las escuelas? Las prácticas obligatorias de los cursos de licenciatura, tanto de Física como de Geografía, se vieron afectadas por la pandemia porque dependían de las políticas adoptadas por cada institución educativa, así como de las escuelas, públicas o privadas, donde se realizarían las prácticas. Los cursos que se atrevieron a ofrecer las prácticas obligatorias durante la pandemia tuvieron que adoptar diferentes medidas según las condiciones de cada institución docente. Algunas pospusieron hasta el momento en que tuvieran el control de las condiciones sanitarias que les fueran favorables; el ejemplo de la institución de la cual este autor es miembro.

Las instituciones que disponían de un marco tecnológico con herramientas de comunicación en línea pudieron actuar. En este último caso, en algunos cursos fue factible y en otros no, porque ni los alumnos ni la institución contaban, en ese momento, con el aparato tecnológico para realizar las prácticas. El autor de este trabajo vivió la experiencia de dictar la Práctica Supervisada 2 pero que tenía como menú:

El futuro profesor debe realizar observaciones de aula en centros de Educación Primaria y Secundaria, preparar planes de clase, analizar material didáctico, impartir clases bajo la supervisión del profesor del centro en el que realiza las prácticas. El estudiante de grado, dentro de sus prácticas, debe elaborar su diario de campo, en el que deben constar todas las observaciones realizadas en las aulas, todo lo que escuchó, lo que vio y lo que piensa sobre las situaciones observadas por él. (UFAL, 2020)

Los contenidos mencionados facilitaron el desarrollo de las prácticas ya que los contenidos podían ser trabajados de forma virtual sin requerir la presencia en la escuela, incluso los alumnos preparaban simulacros de clases y los presentaban a los demás compañeros.

En cuanto a P6, que trataba sobre el hecho de que los profesores demuestren dominio de los recursos tecnológicos en clases no presenciales, observamos que los porcentajes están fragmentados entre los grados indicados por los alumnos. En relación con "totalmente en desacuerdo" el porcentaje fue del 13,8% y sólo el 3,4% "totalmente de acuerdo". Con estos resultados se asume que la pandemia ha llevado a los profesores a utilizar una tecnología avanzada que, hasta entonces, era desconocida y que ha perjudicado enormemente a las clases no presenciales. Y, también, casi los mismos resultados de P4 se extendieron a P5 cuando verificamos que cuando los alumnos se posicionaron si la didáctica de los profesores era adecuada para las clases a distancia, notamos que los porcentajes eran casi iguales en los grados de acuerdo/desacuerdo por la fragmentación de los porcentajes en los grados señalados. Y, peor aún, cuando sólo el 3,4% estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, para los profesores que ya dominaban las herramientas tecnológicas, esto no causaba tantos problemas. Pero esta realidad era para los pocos que utilizaban la terminología de aula remota y enseñanza a distancia.

En cuanto a P6, los alumnos debían posicionarse sobre si los recursos tecnológicos y el acceso a Internet que utilizaban eran adecuados para seguir las clases no presenciales. Vemos que el 20,7% estaba "totalmente de acuerdo" y la mitad "totalmente en desacuerdo".

Pero lo importante a tener en cuenta es que más de un tercio se veía obstaculizado en el proceso de aprendizaje por la calidad de la señal de las operadoras, donde la señal era muy mala debido a la demanda provocada por la pandemia, es decir, muchas actividades de las diferentes áreas de conocimiento accedían a internet al mismo tiempo.

En cuanto a la P7 que preguntaba si el alumno había desarrollado la capacidad de aprender a través del aprendizaje no presencial, sólo, el 6,3% estaba "totalmente de acuerdo" y el 6,9% "totalmente en desacuerdo". Veamos que, en estos extremos de grados con porcentajes extremadamente pequeños, el resultado no podría considerarse positivo en esta afirmación. Porque hemos visto en los resultados de las asertivas anteriores, que mostraban ineficacia de los recursos tecnológicos y de calidad de internet para el buen funcionamiento de las clases durante la pandemia.

En cuanto a la P8, la afirmación quería saber si la implantación de clases no presenciales y el uso de tecnologías digitales derivadas de la pandemia afectaban al proceso de aprendizaje de los alumnos. Los datos de la tabla revelan que la mayoría de las alternativas tuvieron porcentajes casi iguales con poca diferencia. Vemos, pues, que el 24,1% estaba totalmente de acuerdo y "totalmente en desacuerdo" el 20,7%. Pero, veamos que todo es reflejo de la falta de tecnología de profesores sin habilidades para utilizar metodologías activas.

En cuanto a la última pregunta, la P9 planteaba si las dificultades generadas por la pandemia para la continuidad de los estudios llevaron a los estudiantes de Física a bloquear o abandonar el curso. Encontramos que el 31% estaba en desacuerdo con esta afirmación, sin embargo, más del 20,9% de los estudiantes estaba "totalmente de acuerdo". Hubo un 31% que "no supo contestar/no aplicable". El curso de Física tiene una evasión muy expresiva y, con la Pandemia, se podría esperar esta posibilidad de abandono debido al historial de evasión en los cursos de Grado. De acuerdo con el proyecto pedagógico del curso de Licenciatura en Física, se afirma que el origen de la deserción proviene de varios factores. Ellos son: "(...) dificultades financieras para permanecer en la universidad, deficiencias en conocimientos básicos que deberían haber sido adquiridos en el bachillerato y por eso no

pueden seguir el ritmo impuesto por el curso superior, escasa perspectiva de retorno financiero en el área de desempeño, además de las dificultades inherentes a la profesión". (UFAL, 2019, p.16).

Sin embargo, estos factores no sólo se observan en la UFAL, sino en todo Brasil, como se afirma en el mismo proyecto pedagógico, que afirma "(...) Esta situación no es exclusiva de la UFAL y se pueden encontrar situaciones similares en diversas instituciones de todo el país". (UFAL, p.16).

Para resumir brevemente esta sección, que trató sobre las percepciones de los impactos de la pandemia en el proceso de formación de los futuros profesores de Geografía y Física, destacamos a continuación algunos aspectos que fueron resaltados en las nueve afirmaciones analizadas en las tablas 19 y 20. Ellos son:

a) uso inmediato de clases a distancia: la gran dificultad de utilizar las tecnologías para que los profesores pudieran seguir impartiendo clases no presenciales dificultó el inicio de las clases y, sólo, después de seis meses la universidad aprueba un calendario de horarios para el inicio del semestre académico excepcional.

b) equipos y materiales: las percepciones de los estudiantes demostraron la dificultad de acceso a materiales y equipos adecuados para las clases no presenciales.

c) Dominio de las tecnologías digitales: el propio dominio de las herramientas tecnológicas digitales, también se evidenció como problemático para que los profesores impartieran sus clases de forma segura en base a las herramientas que se ponían a su disposición para su uso, así como para que los alumnos asimilasen los contenidos debido a la falta de acceso a la señal de internet.

Finalmente, a pesar de todos los problemas que fueron causados a la enseñanza superior en Brasil y, específicamente, a los cursos de pregrado de Geografía y Física en el período de la pandemia, podemos considerar que algunos cambios positivos pueden beneficiar a los alumnos y profesores de las instituciones de enseñanza en el futuro, es decir, las instituciones de enseñanza superior buscaron adaptarse rápidamente a la enseñanza a distancia incorporando nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza, lo que puede traer

mejoría en la calidad de la enseñanza a largo plazo. Además, la tecnología ha permitido a profesores y estudiantes de todo el mundo conectarse y colaborar en proyectos e investigaciones. Y, los efectos de la pandemia pueden llevar a los cursos a una revisión de los modelos de enseñanza y aprendizaje creando nuevos modelos de enseñanza que pueden ser más eficaces y eficientes.

Y, vislumbramos que el ENADE puede ser uno de los instrumentos para la reconstrucción y superación de este gran mal que aqueja al país y, en este caso, a la enseñanza en las universidades con el objetivo de mejorar la calidad de los cursos a partir de los resultados obtenidos de los datos recogidos en el cuestionario estandarizado. del INEP.

CAPÍTULO 6: METODOLOGÍA

6.1 Estado del arte

El proceso de evaluación institucional de la Universidad Federal de Alagoas viene ocurriendo a lo largo en los últimos veinte años, a partir de las políticas adoptadas en cada período de gobierno en Brasil .

Nuestra investigación se centra en el período de los últimos diez años que se inició un nuevo proceso de evaluación del curso de la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), más precisamente en el gobierno de Lula con la publicación de la Ley N ° 10.861/2004, en su artículo 1 con el objetivo de " asegurar el proceso nacional de evaluación de las instituciones de enseñanza superior, de los títulos de graduación y del rendimiento académico de sus estudiantes (INEP/2004).

SINAES se basa en según Oliveira (2014, p, 138) "(...) en la necesidad de promover la mejora de la calidad de la ES, la orientación de la expansión de su oferta, en el aumento permanente de su eficacia institucional, efectividad académica y social, fortaleciendo compromisos y responsabilidades sociales".

Mejorar la calidad de las universidades brasileñas es una de las preocupaciones del gobierno brasileño, especialmente cuando existe una política de expansión de la educación superior.

Siendo una política del gobierno brasileño SINAES tiene como núcleo central que conduce a:

la formulación de las estrategias y de los instrumentos para la mejora de la calidad y de la relevancia de las actividades de docencia, investigación y extensión. El sistema de evaluación debe integrar y articular, concepciones, objetivos, metodologías, prácticas, agentes de la comunidad académica y de instancias del gobierno. (Oliveira, 2014, p. 139).

El SINAES es amplio porque se encarga de evaluar las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión institucional. No es un mero instrumento de evaluación,

sino un conjunto de sistemas normativos para verificar la calidad de la Educación Superior (ES).

Existen tres procesos diferenciados que componen el SINAES: a) Examen Nacional de Desempeño Docente (ENADE); Evaluación de Carreras de Grado (ACG) y la Evaluación de Instituciones de Educación Superior (AIES).

Es importante señalar que en el proceso de evaluación del SINAES existe una metodología para el cálculo del Concepto Preliminar de Curso (CPC) que contempla el cuestionario estandarizado que utilizamos como base para obtener las percepciones de alumnos y coordinadores. Este CPC es un indicador de calidad que combina, en una única medida, diferentes aspectos relativos a los cursos de graduación.

El cálculo del CPC, realizado por el código de cada curso que participa del ciclo de evaluación, toma en consideración ocho componentes que aportarán elementos para la composición del puntaje del CPC en forma estandarizada y reprogramada de valores continuos que van de 0 (cero) a 5 (cinco), según Nota Técnica N° 18/2018/CGCQES/DAES Ellos son:

I - rendimiento de los alumnos que concluyen el ENADE;

II - indicador de diferencia entre el desempeño observado y el esperado;

III - proporción de profesores de maestría;

IV - proporción de profesores doctores;

V - proporción de profesores que trabajan a tiempo parcial o completo

VI - promedio de respuestas del Cuestionario del Alumno sobre organización didáctica y pedagógica;

VII - respuestas medias del cuestionario para estudiantes Cuestionario sobre infraestructura e instalaciones físicas;

VIII - respuestas medias del Cuestionario de los Alumnos sobre las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional.

A partir de estos ocho elementos la Comisión del INEP hace una agrupación

redimensionándolos en cuatro dimensiones con el objetivo de evaluar la calidad de los cursos de pregrado. Las cuatro dimensiones utilizadas para obtener el CPC de los cursos son las siguientes, de acuerdo con la Nota Técnica N° 18/2018/CGCQES/DAES:

I - Desempeño de los estudiantes: medido a partir de los puntajes de los estudiantes que concluyen en el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE);

II - Valor agregado por el proceso educativo ofrecido por el curso: medido a partir de los valores del Indicador de Diferencia entre el Desempeño Observado y el Desempeño Esperado (IDD);

III - Personal Docente: a partir de la información obtenida del Censo de la Enseñanza Superior, para el año de aplicación del Examen, sobre el título y situación laboral de los docentes vinculados a los cursos en evaluación; y

IV - Percepción de los Estudiantes sobre las Condiciones del Proceso Formativo: obtenida a través del levantamiento de informaciones relacionadas a la organización didáctica y pedagógica, infraestructura e instalaciones físicas y oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional, a partir de las respuestas obtenidas con la aplicación del Cuestionario Estudiantil.

Sin embargo, existe una directriz del INEP que determina la condición mínima para que el curso sea evaluado con base en el CPC. Esta condición también se explica en la Nota Técnica ya mencionada, es decir, para que un curso tenga el CPC calculado, es necesario que tenga por lo menos 2 (dos) alumnos participantes con resultados válidos del ENADE registrados como regulares por la IES. Si por casualidad los cursos no atienden este criterio, la nota no será calculada y será registrada en la publicación del Informe General del Curso como "Sin Concepto (SC)" a fin de preservar la identidad del alumno, exigencia contenida en el § 9º del artículo 5º de la Ley n° 10.861, de 14 de abril de 2004, que dice: (...) "En la publicación de los resultados de la evaluación queda vedada la identificación nominal del resultado individual obtenido por el alumno examinado, que le será proporcionada exclusivamente en documento específico, emitido por el INEP".

Dada esta información, vamos a detallar cómo se procesa todo el cálculo de la

puntuación bruta del indicador CPC descrito en la Nota Técnica n. 18/2018:

a) Desempeño de los Estudiantes: esta dimensión está constituida por la Nota de los Concluintes no ENADE (NCc) que se obtuvo a través del Examen;

b) Valor adicionado por el proceso educativo ofrecido por el curso: esta dimensión está constituida por la Puntuación del Indicador de Diferencia entre el Desempeño Observado y el Esperado (NIDDc).

c) Cuerpo Docente: constituido por los componentes: Nota de la Proporción de Maestros (NMc), Nota de la Proporción de Doctores (NDc) y Nota del Régimen de Trabajo (NRc). Cabe destacar que el Censo de Educación Superior publicado en el año anterior a la aplicación permite recoger datos sobre esta dimensión. También considera información sobre el cuerpo docente de cursos que tuvieron alumnos concluyentes matriculados por la IES en ENADE, en la condición regular, independientemente de su presencia en el Examen.

d) Puntaje de Proporción de Maestros (NMc): se calcula la proporción de profesores con grado de maestría o superior, título obtenido o convalidado por un programa de posgrado *stricto sensu* reconocido por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Enseñanza Superior (Capes), de acuerdo con la fórmula:

$$PM_c = \frac{M_c}{T_c}$$

PMc es la proporción de docentes del curso de pregrado c con título igual o superior a maestría; Mc es el número de docentes del curso de pregrado c con título igual o superior a maestría; y Tc es el número total de docentes vinculados al curso de pregrado c. Los cursos que no posean docentes con la titulación mencionada tendrán el Puntaje de Proporción de Maestros considerado como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

e) Puntuación de la Proporción de Doctores (NDc): la proporción de profesores con

título de doctor obtenido o convalidado por un programa de postgrado *Stricto Sensu* reconocido por Capes se calcula mediante la fórmula:

$$PD_c = \frac{D_c}{T_c}$$

PD_c es la proporción de profesores del curso de grado c con título de doctor; D_c es el número de profesores del curso de grado c con título de doctor; y T_c es el número total de profesores vinculados al curso de grado c . Los cursos que no tengan profesores con la titulación mencionada tendrán la Puntuación de Proporción de Doctores considerada como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

f) Nota de Régimen de Trabajo (NRC): se calcula la proporción de profesorado con régimen de trabajo parcial o a tiempo completo, según la ecuación:

$$PR_c = \frac{R_c}{T_c}$$

PR_c es la proporción de profesores del curso de grado c con régimen de trabajo parcial o a tiempo completo; R_c es el número de profesores del curso de grado c con régimen de trabajo parcial o a tiempo completo; y T_c es el número total de profesores vinculados al curso de grado c . Los cursos que no tengan profesores con los referidos regímenes de trabajo tendrán la Nota de Régimen de Trabajo considerada como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

La Percepción Estudiantil de las Condiciones del Proceso Formativo: está constituida por los componentes: Nota de organización didáctico-pedagógica (NOc), Nota de infraestructura e instalaciones físicas (NFc) y Nota de oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional (NAc). Para el cálculo de estos componentes se utilizan los ítems del número 27 al 68, referidos a la segunda sección del Cuestionario del Alumno de las dos ediciones (2017 y 2021). En la edición de 2021, se añadieron afirmaciones sobre los

impactos de la pandemia en aspectos del proceso educativo; sin embargo, los resultados no se computaron para la atribución de la puntuación. Estos ítems son los que tratan de la percepción de los alumnos sobre diversos aspectos relativos a los cursos e instituciones. Se caracterizan como variables ordinales y están en una escala de Likert. Las posibles respuestas a todos estos ítems seguían el patrón de acuerdo/desacuerdo: 1 (totalmente en desacuerdo) 2 - 3 - 4; 5 (totalmente de acuerdo); 7 (no sé responder) y 8 (no procede). Esta dimensión de la percepción de los alumnos sobre las condiciones del proceso educativo fue desglosada por el INEP en tres factores para que el Comité de Evaluación pudiera calcular la puntuación CPC de cada curso de la siguiente forma:

I - Organización didáctica y pedagógica (NOc) a partir de las respuestas obtenidas en 17 (diecisiete) afirmaciones de un total de 42 (cuarenta y dos). Después de calcular la media de las respuestas de los ítems relativos a la organización didáctico-pedagógica de cada alumno i del curso de licenciatura c , se obtiene la puntuación bruta relativa a la organización didáctico-pedagógica del curso de licenciatura c , según la ecuación:

$$DO_c = \frac{\sum_{i=1}^N QO_{ci}}{N}$$

El DOc es la puntuación bruta relativa a la organización didáctico-pedagógica del curso de licenciatura c ; el QOci es la media de las respuestas de los ítems relativos a la organización didáctico-pedagógica de cada alumno del curso de licenciatura c ; y N es el número de alumnos del curso de licenciatura c que respondieron al menos 1 (un) ítem relativo a la organización didáctico-pedagógica. En caso de que ningún alumno haya respondido por lo menos 1 (un) ítem relativo a este componente, el curso tendrá el NOc considerado como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

II - Puntuación relativa a la infraestructura y el equipamiento físico (NCc) obtenida a partir de las respuestas a 11 (once) afirmaciones de un total de 42 (cuarenta y dos). Después de calcular la media de las respuestas de los ítems relacionados con la infraestructura y las

instalaciones físicas del alumno i del curso de licenciatura c , se obtiene la puntuación bruta relativa a la infraestructura y las instalaciones físicas del curso de licenciatura c , a partir de la ecuación:

$$DF_c = \frac{\sum_{i=1}^N QF_{ci}}{N}$$

El DF_c es la puntuación bruta relativa a la infraestructura e instalaciones físicas del curso de licenciatura c ; QF_{ci} es la media de las respuestas de los ítems relativos a la infraestructura e instalaciones físicas del alumno i del curso de licenciatura c ; y N es el número de alumnos del curso de licenciatura c que respondieron al menos 1 (un) ítem relativo a la infraestructura e instalaciones físicas. En caso de que ningún alumno haya respondido por lo menos 1 (un) ítem relativo a este componente, el curso tendrá el NC_c considerado como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

III - Puntuación referente a las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional (NC_c): se obtiene la media de las respuestas a siete afirmaciones de un total de 42 (cuarenta y dos). Después de calcular la media de las respuestas de los ítems referentes a las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional del alumno i del curso c , se obtiene la puntuación bruta referente a las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional del curso de licenciatura c , a través de la ecuación:

$$DA_c = \frac{\sum_{i=1}^N QA_{ci}}{N}$$

El DA_c es la puntuación bruta relacionada con las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional del curso c ; QA_{ci} es la media de las respuestas de los ítems relacionados con las oportunidades de ampliación de la formación académica y

profesional del alumno i del curso c ; y N es el número de alumnos del curso c que respondieron al menos 1 (un) ítem relacionado con las oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional. En caso de que ningún alumno haya respondido al menos 1 (un) ítem relacionado con este componente el curso de grado tendrá el NAc considerado como 0 (cero) para el cálculo del CPC.

En todas las dimensiones de la agrupación de los enunciados, presentadas anteriormente, fueron descartadas las respuestas "No sabe responder" y "No se aplica".

Con base en estas dimensiones se tomó la decisión de seleccionar únicamente la dimensión sobre la Percepción de los Estudiantes sobre las Condiciones del Proceso Formativo que culminó con la construcción del problema de investigación: ¿cuál es la percepción de los participantes de la ENADE en las Ediciones de 2017 y 2021 en cuanto a la calidad de los cursos investigados con base en las aseveraciones contestadas de las preguntas 27 a 68 del cuestionario estandarizado aplicado por el INEP?

Los cursos elegidos fueron los de formación de profesores en Física y Geografía con resultados de evaluación que requerían ajustes en sus proyectos pedagógicos.

Para responder al problema de investigación utilizamos la metodología descrita en las subsecciones siguientes.

6.2 El diseño metodológico de la investigación

Comenzamos este apartado conceptualizando Método que, según Galliano citado por Prestes (2014, p. 34), "es un conjunto de pasos, ordenadamente dispuestos, a superar en la investigación de la verdad, en el estudio de una ciencia o para alcanzar un determinado fin".

En este sentido, nuestro diseño metodológico de la investigación está dirigido a abordar los posibles aportes del ENADE para la mejora de los 02 (dos) cursos de la UFAL desde las percepciones de los agentes involucrados en las dos ediciones del ENADE. El corte

temporal de este trabajo se remonta a los informes producidos por el INEP en las evaluaciones de los cursos superiores de formación docente en Física y Geografía de las ediciones 2017 y 2021.

En el intento de dar respuesta al problema de investigación indagado (¿cuáles son las percepciones de los estudiantes y coordinadores participantes del ENADE en las Ediciones de 2017 y 2021, de modalidad presencial, respecto a la calidad académica de los cursos de Física y Geografía?).

Nuestra investigación parte de un análisis cualitativo que se refiere al tratamiento analítico e interpretativo de los datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, así como, cuidando de presentar cómo se dio el proceso y la concepción del actual sistema de evaluación de la educación superior en Brasil.

Así, se optó por la investigación bibliográfica y el estudio de caso. El objetivo de la investigación era estudiar las referencias teóricas ya publicadas en medios impresos y electrónicos. El Estudio de Caso forma parte de este trabajo porque (...) "es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos" (Yin, 2005, p. 32).

Teixeira (2015, p. 8) señala que la investigación de estudio de caso (...) "es compleja, que consiste en el estudio en profundidad de un caso singular que necesita mayor comprensión para que pueda ser discutido por pares proporcionando el avance del conocimiento".

En este sentido, para el estudio de caso se eligieron dos cursos de licenciatura de formación de profesores de Física y Geografía. Para ello, los procedimientos adoptados en nuestra investigación fueron los siguientes:

(a) Investigación bibliográfica y documentos electrónicos

Hicimos uso de libros, artículos científicos publicados en revistas y documentos

electrónicos para llegar a la comprensión de las teorías que explican al proceso histórico de evaluación institucional adoptado por el Ministerio de Educación de Brasil. Para Prestes (2014, p. 30) "la investigación bibliográfica es aquella que es eficaz tratando de resolver un problema o adquirir conocimientos a partir del uso predominante de la información de material gráfico, sonoro o computarizado" y también afirma que "es capaz de cumplir con los objetivos (...) en la construcción de un trabajo inédito que tiene como objetivo revisar, volver a analizar, interpretar y criticar las consideraciones teóricas o paradigmas" (...). Este tipo de investigación busca una mayor comprensión de las estrategias que pueden ser utilizadas en el campo de la educación, especialmente porque se trata de cursos de formación de profesores.

b) Investigación documental

Se estudiaron y analizaron las publicaciones del Ministerio de Educación de Brasil, cuyos informes contienen los registros de los resultados de las evaluaciones y los procedimientos adoptados y publicados porque algunos datos que no pudieron identificarse en el momento de la observación y las entrevistas están registrados en los informes internos del MEC; de ahí la necesidad de analizarlos porque, según Stake citado por André (2005, p.68), "(...) Los documentos son muy útiles en los estudios de caso porque complementan la información obtenida de otras fuentes y proporcionan una base para la triangulación de los datos". La investigación documental consistió en el análisis de documentos oficiales de las unidades académicas de los cursos investigados tales como: proyectos pedagógicos e informes de los resultados de las evaluaciones institucionales, por ser fuentes primarias de información.

c) Estudio de Caso

El Estudio de Caso requiere una actitud abierta y flexible por parte del investigador, pues tratará de una situación real de la vida cotidiana, no ciñéndose rígidamente a la

referencia teórica de apoyo. Sin embargo, el investigador debe estar atento a los nuevos aspectos que se vuelven relevantes durante el contacto con los sujetos de la investigación. Esto requiere diferentes enfoques, el uso de diversas fuentes de datos, instrumentos y procedimientos para contemplar las múltiples dimensiones del objeto investigado, evitando así interpretaciones unilaterales o superficiales. Además, exige una postura ética del sujeto investigador para retratar fielmente la evidencia de los hechos, personas y situaciones observadas. Esto exigió la transcripción fiel de las declaraciones y opiniones de los entrevistados. (Peres y Santos, 2005).

La elección del método de investigación Estudio de Caso se justifica ya que, según Fonseca citado por Gerhardt y Silveira (2009, p. 39):

Un estudio de caso puede caracterizarse como un estudio de una entidad bien definida, como un programa, una institución, un sistema educativo, una persona o una unidad social (...). El investigador no pretende intervenir sobre el objeto de estudio, sino revelarlo tal y como lo percibe. El estudio de caso puede tener lugar según una perspectiva (...)

Así, dos cursos que se ofrecen en la modalidad presencial en el Campus Universitario, localizado en la ciudad de Maceió, capital de Alagoas, fueron escogidos para estudiar las percepciones de los alumnos finalistas y coordinadores sobre la calidad de los cursos a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario estandarizado aplicado por el INEP online, en las dos Ediciones de 2017 y 2021. También fue necesario realizar entrevistas a profesores y coordinadores para obtener percepciones cualitativas sobre los cursos en los que participan.

a) Procedimiento de análisis de las afirmaciones del cuestionario estandarizado aplicado por el INEP

Dado que el cuestionario contenía 42 (cuarenta y dos) asecciones, se construyeron 06 (seis) tablas, que denominamos "sesiones", agrupando las asecciones que se

identificaban con cada una de ellas. Son las siguientes: Planificación de la Enseñanza, con siete asertivos; Experiencias Curriculares, con diez asertivos; Impactos Sociales Profesionales", con ocho asertivos; Gestión Académica, con cinco asertivos; Actividades Extracurriculares, con siete asertivos. Y, por último, el apartado de Infraestructuras. En cada cuadro se hace una descripción analítica de los resultados obtenidos de la calidad de los dos cursos en la percepción de los alumnos y también en la percepción de los coordinadores responsables del registro de los egresados en el sistema computarizado del INEP (<https://enade.INEP.gov.br>) que se ajustan en el porcentaje superior al 75% de la carga total de trabajo ya cursada. Esta subdivisión en sesiones contribuirá a la descripción analítica de los grupos de afirmaciones.

b) Procedimientos de entrevista con coordinadores y profesores

Las preguntas de la entrevista a los coordinadores y profesores se enviaron a través de formularios de Google, teniendo en cuenta que el período de pandemia requería distancia social. Los coordinadores participantes fueron aquellos que asumían la dirección en las ediciones de ENADE de 2017 y 2021 y fueron invitados a rellenar el formulario electrónico. En cuanto a los seis profesores, la elección fue aleatoria, siempre que fueran profesores efectivos y respondieran a todas las preguntas.

6.3 Instrumentos de Obtención de Datos

En el intento de responder al problema de investigación, utilizamos tres instrumentos de recolección de datos para nuestra investigación:

I) la entrevista con los profesores: porque es una técnica de investigación que consiste en una conversación directa entre el investigador y el entrevistado, con el objetivo de obtener información relevante para la investigación. Sin embargo, en este estudio, la entrevista se realizó a través de un formulario de Google Drive con preguntas predeterminadas destinadas a recoger las percepciones de los profesores y coordinadores de los cursos investigados.

Los profesores fueron elegidos al azar, siendo 3 (tres) de cada curso. Cada uno fue contactado vía *WhatsApp* y recibió la invitación para responder a las 07 (siete) preguntas sobre: I.) las acciones que fueron realizadas por el colegiado de los cursos y por el NDE para implementación del Proyecto Pedagógico; II) la relación del NDE con el colegiado de los cursos; III) inconsistencias en las preguntas del Examen ENADE en relación al incumplimiento del perfil del alumno propuesto en el PPC; IV) la relación existente entre el NDE y los alumnos; V) si el Colegiado del Curso ya se reunió para leer los informes de los resultados del ENADE; VI) sobre las actividades que el Colegiado del Curso realizó para incentivar la participación de los alumnos en el ENADE; y VI) las sugerencias para mejorar el proceso de evaluación del curso por el MEC.

II) Entrevista con coordinadores: fueron seleccionados 04 (cuatro) coordinadores, siendo 2 de la edición 2017 del ENADE y otros 02 (dos) del ENADE 2021. El criterio para la elección fue de coordinadores que estuvieran asumiendo la función en cada una de las ediciones mencionadas, incluyendo aquellos que prepararon a los alumnos del último año para participar del ENADE. Fueron elaboradas seis (06) preguntas. que trataban de: 1) Si los procedimientos/instrumentos utilizados por el ENADE respondían a los intereses del Curso. 2) Si, después de los resultados del ENADE en los años 2017 y 2021, se tomaron medidas; 3) Si los resultados obtenidos de las ediciones de 2017 y 2021 causaron impactos

en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos; 4) Si los coordinadores de los Cursos realizaron una evaluación del curso que no sea a través del ENADE; 5) Si la coordinación realizó una evaluación interna del cuerpo docente: Y por último, 6) Las principales críticas que la coordinación de los cursos realizó en relación al ENADE.

III) Cuestionario estandarizado aplicado en la ENADE de ambas ediciones (2017 y 2021): en ambas ediciones de la ENADE se aplican cuestionarios estandarizados y ya validados por el INEP con la finalidad de obtener las percepciones de los estudiantes respecto a aspectos académicos y actividades extracurriculares. Sabemos que el cuestionario estandarizado es una importante técnica de recogida de datos que permite obtener información precisa y comparable, además de ser eficiente y permitir la generalización de los resultados a la población investigada.

Las respuestas fueron colocadas en dos tablas, separadamente, por el equipo responsable del INEP. Sin embargo, para nuestro estudio, la parte que fue crucial para responder a nuestro problema de investigación fueron las respuestas de la segunda parte, de 27 a 68 aseveraciones (ver Apéndice C), que trataban de las percepciones sobre la organización/infraestructura didáctico-pedagógica y las instalaciones físicas/oportunidades de ampliación de la formación académica y profesional. Las aseveraciones contenían variables de una escala de gradación que iba de 1 a 6, donde 1 con el grado "totalmente en desacuerdo" y 6 "totalmente de acuerdo", 7 "Sin opinión" y 8 "No aplica". Sin embargo, la prevalencia de las descripciones analíticas, considera a los grados "totalmente en desacuerdo" y "totalmente de acuerdo". Este mismo cuestionario se aplicó con las mismas afirmaciones a los Coordinadores de Curso y, en los análisis realizados por el equipo del INEP, se marcaron "en negrita" las señales de respuestas que coincidían con las respuestas de los alumnos. En este sentido, extrajimos la tabla que contiene las cuarenta y dos afirmaciones que se pusieron a disposición en los dos Informes (ediciones 2017 y 2021) publicados por el INEP.

A partir de las tablas divulgadas por el INEP de las cuarenta y dos afirmaciones hicimos la subdivisión en seis sesiones utilizando el criterio de temas relacionados. Como

nuestra intención no era atribuir una nota a los cursos investigados, sino hacer una descripción analítica, no utilizamos la división de los factores que el INEP denominó "Factores". Para nuestro estudio la denominamos "Sesiones". De acuerdo con las tablas que contienen las 42 (cuarenta y dos) afirmaciones elaboradas por la comisión de evaluación del INEP/MEC, construimos seis tablas, así distribuidas: Sesión "Planificación de la Enseñanza", con siete asertivas; sesión que trata de las "Experiencias Curriculares", con diez asertivas; Sesión "Impactos Sociales Profesionales", con ocho asertivas; sesión "Gestión Académica", con cinco asertivas. Sesión "Actividades Extracurriculares" con siete asertivos. Y, por último, la sesión "Infraestructura" con cuatro asertivos. Los resultados, en términos porcentuales, se obtuvieron de los Informes publicados en la página web del INEP referidos a las ediciones 2017 y 2021 de los cursos de Física y Geografía. A partir de la tabla general, el autor de este trabajo hizo la compilación de los datos de las 42 (cuarenta y dos) aseveraciones, porque nuestro objeto de investigación trata específicamente de la percepción de los participantes en relación a la calidad de estos cursos de modalidad presencial de la Universidad Federal de Alagoas, del Campus de Maceió, Alagoas, Brasil.

Considerando que nuestra intención no era realizar un análisis estadístico de los datos contenidos en las seis tablas, utilizamos algunos porcentajes como parámetros para el análisis descriptivo buscando en cada curso (Física y Geografía) las percepciones de los alumnos en las sesiones descritas en cada tabla que se presentan en las secciones que se expondrán a continuación. Cada tabla tiene una descripción analítica, mostrando también los grados de acuerdo/desacuerdo con que los alumnos y coordinadores señalaron las mismas opciones en cada enunciado. En el análisis de los enunciados de la edición 2021, se destacan los comentarios agregados sobre los impactos de la pandemia para los alumnos participantes de la ENADE 2021.

Y, al final de los análisis descriptivos, se comenta si, efectivamente en la percepción de los alumnos, los dos cursos evaluaron muy bien o no los aspectos formativos de organización didáctico-pedagógica; de infraestructura e instalaciones físicas; y de las oportunidades de ampliar la formación académica y profesional.

CAPÍTULO 7: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1 Introducción

Este capítulo se divide en tres subsecciones que tratan de los resultados y la discusión de los tres instrumentos utilizados para la recogida de datos. La sección 7.2 trata de las entrevistas con seis (06) profesores, tres del Curso de Física y tres del Curso de Geografía, que respondieron a siete preguntas (Apendice B). La sección 7.3 trata de las entrevistas con los cuatro coordinadores que respondieron a siete preguntas. De ellos, dos estaban en la dirección del curso de la edición de ENADE de 2017 y otros dos que formaban parte de la dirección del curso de la edición de 2021.

En el apartado 7.4 se realiza la descripción analítica de los resultados de las percepciones de alumnos y coordinadores (Anexos A, B, C y D, de las dos ediciones del ENADE 2017 y 2021) obtenidas a partir de los Informes de síntesis publicados por el INEP sobre la calidad de la organización didáctico-pedagógica e infraestructura de los cursos de Física y Geografía de la modalidad presencial del Campus de Maceió. El instrumento de percepciones contenía 42 (cuarenta y dos) aseveraciones y se agruparon en seis sesiones cuyas aseveraciones versaban sobre aspectos similares.

7.1 Resultados y Discusión de las Entrevistas con los Profesores de los Cursos Investigados

En esta sección presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesores de los Cursos investigados. El procedimiento de elección se realizó de forma aleatoria, seleccionando 03 (tres) profesores de cada curso para participar de una entrevista con 07 (siete) preguntas abiertas. Para la descripción analítica de las respuestas utilizamos los códigos: Profesor (A), Profesor (B), Profesor (C), Profesor (D), Profesor (E) y Profesor (F) para preservar el anonimato en la investigación.

En la primera pregunta indagamos sobre las acciones realizado por el Consejo de Curso para implementar el Proyecto Pedagógico. El cuadro 3 presenta las respuestas tanto

de las acciones de los colegiados como de los NDE.

Cuadro 3

Cuadro comparativo de las posiciones de los entrevistados sobre las acciones que fueron realizadas por los colegios de los cursos y por el NDE para la implementación del Proyecto Pedagógico

IDENTIFICACIÓN	ACCIONES COLEGIADAS	ACCIONES NDE
DOCENTE - A	No hemos dado muchos pasos para hacer esa valoración. Somos conscientes de que es de suma importancia, pero el colegiado aún no se ha articulado formalmente para ello. Lo que hemos hecho, de manera informal, ha sido hablar con alumnos y profesores en "conversaciones de pasillo" y llevar estas reivindicaciones a las reuniones del colegiado.	En la nueva parrilla no se hizo ninguna interferencia, ya que la parrilla es muy reciente (dos periodos). En la malla antigua, el colegiado se preocupaba por aumentar la oferta de disciplinas optativas en el período vespertino, ya que la gran mayoría de las clases optativas ocurrían durante el día y muchos alumnos no podían hacerlo.
DOCENTE - B	Por lo general, el enfoque tiene lugar individualmente o en pequeñas reuniones informales con los estudiantes y el personal docente. Además, algunos temas se presentan durante las reuniones colegiadas, pero también en el consejo de curso y en las asambleas.	Actualmente las atribuciones de las ECM las realiza el colegiado del curso la mayoría de las veces.
DOCENTE - C	Se celebraron algunas reuniones, en las que los profesores pudieron exponer sus opiniones y también se informó de la opinión comunicada por los alumnos, pero no hubo ninguna reunión con los alumnos directamente.	En el curso en el que soy profesor, la composición del NDE es muy similar a la del colegiado. Por lo tanto, el trabajo ya es conjunto, y no hay ningún tipo de seguimiento.
DOCENTE - D	El Colegiado analizó el PPC anterior e hizo sugerencias para atender a las directrices del CNE. El proceso de cambios en el PPC se realiza en primer lugar entre el colegiado del curso y el CNE, luego se realizan discusiones en sesiones plenarios, donde participan los tres segmentos, realizando cambios, sugerencias y elecciones.	Esta información es clara. La NDE tiene la función de supervisar la aplicación del PPC, comprobar si ha habido cambios en las resoluciones de la CNE y preparar el ENADE.
DOCENTE - E	Se realizaron reuniones periódicas para discutir el mencionado documento. Participaron los miembros del Colegiado compuesto por 05 (cinco) profesores efectivos, 01 (un) representante del Cuerpo Estudiantil y 01 (un) representante del Cuerpo Técnico-Administrativo.	Hasta el momento no se han llevado a cabo acciones concretas de intervención por parte del NDE. Sólo el análisis de la elaboración del Curso PPC.
DOCENTE - F	Los Colegiados participaron activamente en el estudio y preparación del PPC del curso.	En cuanto al NDE, existe un seguimiento permanente de la implantación y desarrollo del PPC con

	Además del curso colegiado participan los NDE y profesores voluntarios que se dedicaron a las partes y fases específicas del PPC, así como otros profesores en las sesiones plenarias celebradas teniendo el PPC como temario exclusivo.	el fin de asegurar la mejor calidad educativa en todas sus etapas. A través de reuniones periódicas sus miembros evalúan la pertinencia de las asignaturas, su organización, la actualización de la bibliografía referenciada y las condiciones de las prácticas tuteladas y pasantías, a fin de contar con condiciones concretas de intervenir siempre que sea necesario para mejorar el PPC.
--	--	--

Fuente: elaborado por el autor

En el Cuadro 3 encontramos que las acciones tomadas para construir el PPC son diferentes entre los cursos investigados, pero lo que es común en todas las respuestas es la realización de reuniones, abiertas o restringidas, involucrando profesores y alumnos. Notamos también que cada profesor informó sobre los procedimientos adoptados y afirmó que las atribuciones de ambos grupos (colegiado y NDE) son confusas debido al número reducido de profesores, lo que lleva a la duplicidad de funciones. Por lo tanto, las medidas adoptadas son casi similares. En este sentido, es importante conocer las atribuciones del NDE según Resolución nº 52/2012 del CONSUNI-UFAL, en el art. 3. las atribuciones del NDE:

- I. Contribuir a la consolidación del perfil profesional del egresado del curso;
- II. Asegurar la integración curricular interdisciplinaria entre las distintas actividades docentes incluidas en el plan de estudios;
- III. Indicar formas de incentivar el desarrollo de líneas de investigación y extensión, surgidas de las necesidades de graduación, de las demandas del mercado de trabajo y de acuerdo con las políticas públicas relativas al área de conocimiento del curso;
- IV. Asegurar el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales para Cursos de Grado.

Lo que percibimos de las entrevistas registradas en el cuadro 3 es que las atribuciones se confunden entre los papeles del Colegiado de Curso y del NDE. Pero, de cierta forma, el número reducido de profesores en los cursos investigados provoca esta duplicidad de atribuciones.

En la segunda cuestión preguntamos cómo es la relación entre el NDE y el Colegiado de Curso. En el cuadro 4 se muestran las respuestas.

Cuadro 4

Posición de los entrevistados en cuanto a la relación del NDE con el colegiado de los cursos

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	Los miembros del NDE y del Colegiado son casi los mismos y se irán alternando cada trimestre. Por ello, las reuniones del Colegiado se convierten a menudo en reuniones del NDE en función de la demanda. El mandato en ambos casos es de 2 años.
DOCENTE - B	No, pero se quitan los suplentes de los colegiados, si no me equivoco.
DOCENTE - C	La relación es muy buena, porque como ya se ha informado la composición del NDE y del colegiado no difiere mucho.
DOCENTE - D	Los miembros del NDE y del colegiado son diferentes. El NDE, cuando es convocado, participa en las reuniones con el colegiado del curso. El tiempo medio de los miembros del NDE es de 03 años, por lo que pueden participar en dos colegiados y hay una mayor interacción de los miembros anteriores y actuales.
DOCENTE - E	La relación entre el NDE y el Colegiado del curso es cordial. De los cinco miembros del NDE del Curso, dos son miembros del Colegiado de ese curso. El tiempo medio de permanencia de los miembros del NDE es de dos años.
DOCENTE - F	El tiempo medio de permanencia es de dos años y puede haber miembros en ambos grupos, se recomienda que la coordinación no sea la misma.

Fuente: elaborado por el autor

En el Cuadro 4 observamos que la relación entre el NDE y los colegiados es mayoritariamente cordial. Para los profesores (A), (B), (C), (E), (F) los miembros del NDE y del Colegiado son casi los mismos, diferenciándose sólo los que son sustitutos del Colegiado y pasan a formar parte del NDE. Lo que se observa, también en las respuestas, es el desconocimiento del tiempo de permanencia en el NDE. Este tiempo aparece en la Resolución N° 52/2012-CONSUNI/UFAL, del 5 de noviembre de 2012, en su Art. 6 que establece en su Art. 6 "los integrantes del NDE deben tener un mandato de por lo menos tres años, adoptándose estrategias de renovaciones parciales, a fin de garantizar la continuidad

en el pensamiento pedagógico del curso".

En la tercera pregunta indagamos si existían inconsistencias en las preguntas del examen ENADE con relación al incumplimiento del perfil del graduado propuesto en el PPC.

El Cuadro 5 muestra las respuestas.

Cuadro 5

Posición de los entrevistados si hubo inconsistencias en las preguntas del Examen ENADE en relación al cumplimiento del perfil del egresado propuesto en el PPC

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	Desde que formo parte del colegiado de este curso nunca nos hemos reunido para hablar del ENADE. Siempre que estamos en el año en que se aplica el ENADE a nuestro curso, en general el coordinador en funciones se limita sólo a cuestiones operativas, como inscribir a los alumnos e informarles sobre la fecha y la importancia de realizar la prueba.
DOCENTE - B	Generalmente, el colegiado se encarga de estas tareas, pero no tengo información entre ENADE y egresados.
DOCENTE - C	No hay ninguna reunión para preparar las preguntas del ENADE. Nos reunimos con el perfil del alumno, tal y como se recoge en el PPC.
DOCENTE - D	En las reuniones semestrales, los miembros del NDE analizan las preguntas del ENADE y presentan sugerencias para transmitir a los alumnos durante su preparación para el ENADE.
DOCENTE - E	Sí, el NDE analiza las preguntas del ENADE, así como el perfil del graduado descrito en el PPC, incluso para apoyar la preparación del último PPC del curso de Licenciatura, sin embargo, las reuniones son esporádicas.
DOCENTE - F	El NDE se reunió para discutir las preguntas de Enade, se verificó que las preguntas cumplen en parte el perfil del estudiante.

Fuente: elaborado por el autor

Lo que observamos en las declaraciones de los entrevistados en el Cuadro 5 es que los profesores (A), (B) y (C) afirman que desconocen este importante momento de análisis del Informe Final de la ENADE para identificar o no las inconsistencias en las preguntas del examen, ya que no se reúnen con los demás profesores para discutirlos. Los profesores (D), (E) y (F) notaron que las preguntas del examen son analizadas, incluyendo si cumplen o no con el perfil del egresado. Además, se utilizan datos para apoyar el PPC. Los profesores (C)

y (D) afirmaron desconocer esta práctica de análisis de los resultados del ENADE. Con base en estas respuestas, una vez más sospechamos que algunos miembros de las facultades colegiadas no participan en las grandes discusiones pedagógicas de sus cursos. Se trata de un hecho muy preocupante.

Por eso, es necesario que los profesores se involucren en el proceso de evaluación de los cursos, contribuyendo a garantizar la calidad de la enseñanza ofrecida por la institución, que es fundamental. Además, en esta implicación pueden contribuir a orientar la planificación y el desarrollo del currículo del curso, ayudando en la elección de los contenidos más relevantes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la cuarta pregunta indagamos sobre la relación existente entre el NDE y los alumnos. El cuadro 6 muestra las respuestas.

Cuadro 6

Posición de los entrevistados sobre la relación existente entre el NDE y los alumnos

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	El contacto de los alumnos que participan en el ENADE, en la gran mayoría de las veces, se realiza únicamente con la figura del coordinador de turno. Creo que la gran mayoría de nuestros alumnos desconocen la existencia de la NDE.
DOCENTE - B	El NDE es todavía incipiente en el curso, por lo que quien se relaciona es el colegiado con más frecuencia. Los contactos se hacen individualmente porque hay pocos alumnos
DOCENTE - C	En general, no hay reuniones formales del NDE con los alumnos. Sin embargo, todos los miembros del NDE son muy accesibles y hablan informalmente con los estudiantes.
DOCENTE - D	El NDE sólo tiene contacto directo con los estudiantes durante las conferencias, reuniones y minicursos de preparación para el ENADE
DOCENTE - E	La relación se produce en las reuniones, especialmente cuando se convoca a los alumnos que van a realizar el ENADE.
DOCENTE - F	El NDE mantiene reuniones con otros profesores para concienciar a los alumnos de la importancia de participar en el ENADE.

Fuente: elaborado por el autor

Lo que observamos en el cuadro 6 es que no hay una relación directa entre el NDE y los alumnos y que sólo en el año en que se aplica el ENADE los componentes siguen más de cerca las directrices con los alumnos. Sin embargo, lo que notamos es que este contacto se

mantiene más con los coordinadores de curso debido a su proximidad cotidiana. El seguimiento de los profesores con los alumnos para el ENADE es extremadamente importante, ya que les permite prepararse adecuadamente para la evaluación, con la ayuda de profesores experimentados y cualificados. También, puede contribuir a aumentar la motivación de los alumnos en relación con el examen, ya que se sentirán más seguros y confiados en sus conocimientos.

En este sentido, es necesario destacar que existe una Comisión Propia de Evaluación (CPA) en las instituciones de enseñanza que tiene atribuciones específicas para desarrollar acciones para las prácticas de evaluaciones internas. Veamos las atribuciones de la CPA previstas en los incisos I y II del artículo 11 de la Ley del SINAES:

I - constitución por acto del máximo dirigente de la institución de enseñanza superior, o por disposición en su propio estatuto o reglamento, garantizando la participación de todos los segmentos de la comunidad universitaria y de la sociedad civil organizada, y prohibiendo la composición que favorezca la mayoría absoluta de uno de los segmentos;

II - actuar con autonomía en relación a los consejos y demás órganos colegiados existentes en la institución de enseñanza superior. (BRASIL, 2004).

Por lo tanto, queda claro que la CPA tiene autonomía para desarrollar acciones internas en las instituciones de enseñanza con el objetivo de monitorear y evaluar sus cursos.

En la quinta pregunta indagamos si las reuniones realizadas por el Colegiado de Curso tuvieron, en algún momento, el objetivo de leer los informes de resultados del ENADE. El Cuadro 7 muestra las respuestas.

Cuadro 7

Posición de los entrevistados si el Colegiado de Curso ya se reunió para leer los informes de resultados del ENADE

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	El ENADE y el Colegiado ya se reunieron y encontraron que los alumnos tienen problemas para interpretar textos, imágenes, mapas y gráficas... provocando que la respuesta marcada, fuera errónea.
DOCENTE - B	Sí, se leyeron los informes, se discutieron los resultados y las alternativas para una mayor participación de los alumnos en la ENADE.
DOCENTE - C	Sí, el ENADE y el Colegiado ya hicieron este análisis. Nos dimos cuenta de que en ciertos contenidos los alumnos necesitan más atención.
DOCENTE - D	El NDE y el Colegiado ya se reunieron y detectaron que los alumnos tienen problemas para interpretar textos, imágenes, mapas y gráficas... por lo que la respuesta marcada fue errónea.
DOCENTE - E	Sí, se leyeron los informes, se discutieron los resultados y las alternativas para una mayor participación de los alumnos en la ENADE.
DOCENTE - F	Sí, el ENADE y el Colegiado ya hicieron este análisis. Nos dimos cuenta que en ciertos contenidos los alumnos necesitan más atención.

Fuente: elaborado por el autor

Con base en las declaraciones de los profesores en el Cuadro 7, la mayoría de los profesores de las facultades de los cursos investigados tuvo acceso a los informes de los resultados del ENADE y dijo sobre las dificultades que los alumnos tuvieron en el momento del examen, especialmente en lo que se refiere a la identificación de contenidos en los cuales los alumnos necesitan más apoyo.

Al leer los informes del ENADE, es posible identificar las fortalezas y debilidades de los cursos y de las instituciones, así como las áreas que necesitan mejoras. Esta información es fundamental para orientar la elaboración de políticas públicas y estrategias para mejorar la calidad de los cursos evaluados. Y va mucho más allá, porque permite a los propios estudiantes comprobar el rendimiento de su institución de enseñanza superior en relación con otros cursos del país. También les permite tomar decisiones más informadas sobre su formación académica y profesional.

En la sexta pregunta indagamos sobre las actividades que el Colegiado del curso

realizó para incentivar la participación de los alumnos en el ENADE. El Cuadro 8 muestra las respuestas.

Gráfico 8

Posición de los entrevistados sobre las actividades que el Colegiado del curso realizó para incentivar la participación de los alumnos en el ENADE

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	Esta tarea se ha asignado al coordinador en ejecución, que básicamente trata de reunirse con los estudiantes y hablarles de la importancia de la evaluación.
DOCENTE - B	no se puede decir
DOCENTE - C	En los años de ENADE, el coordinador de curso trabaja para concienciar de la importancia de participar en ENADE.
DOCENTE - D	Juntos preparan actividades como conferencias, simulacros de exámenes, minicursos basados en preguntas de exámenes anteriores del ENADE para que los alumnos tengan una noción de cómo es el examen, para que se sientan más seguros al responder las preguntas.
DOCENTE - E	Reuniones con el objetivo de explicar a los alumnos la importancia de participar en el ENADE.
DOCENTE - F	Clase y reunión preparatoria.

Fuente: elaborado por el autor

En este cuadro 8 observamos que el coordinador del curso siempre asume la responsabilidad de incentivar la participación de los alumnos en el ENADE a través de charlas, simulaciones, minicursos como afirmó el profesor "D". Otros afirmaron que realizan reuniones y que trabajan para concienciar en clase sobre la importancia de la participación. El coordinador del curso y el cuerpo docente juegan un papel clave en el desempeño de los alumnos en el ENADE, en concreto, el coordinador tiene la responsabilidad inicial de asegurar, junto con su colegiado, que su curso esté alineado con los objetivos y competencias que serán evaluados, así como incentivar y orientar a los alumnos para que se preparen adecuadamente para la prueba.

De acuerdo con las directrices publicadas por el INEP, los coordinadores de los cursos

llevan a cabo diversas acciones para garantizar un buen desempeño de los alumnos en cada año de la edición de ENADE, tales como orientar a los alumnos sobre la importancia del examen y cómo prepararse para la prueba; proporcionar materiales de estudio y simulaciones para que los alumnos puedan tener un buen desempeño en la prueba; analizar los resultados del ENADE e identificar las áreas que necesitan mejoras en el curso; planificar acciones de mejora en el curso con base en los resultados del ENADE; trabajar en conjunto con los profesores del curso para garantizar que los contenidos abordados estén alineados con los objetivos y competencias evaluados por el ENADE; y mantener contacto con los alumnos durante todo el proceso de preparación para la prueba, ofreciendo apoyo y orientación. Por lo tanto, es fundamental que la coordinación del curso se implique con el ENADE y trabaje activamente para que los alumnos estén bien preparados para la prueba, pero no sólo ellos, sino también todos los profesores de los cursos porque su implicación puede ayudar a garantizar la calidad de la formación ofrecida aumentando las posibilidades de resultados positivos de éxito de los alumnos a la hora de contestar el cuestionario estandarizado y la prueba.

En la séptima y última pregunta pedimos sugerencias para mejorar el proceso de evaluación de los cursos por parte del MEC. El cuadro 9 presenta las respuestas.

Cuadro 9

Sugerencias de los entrevistados para mejorar el proceso de evaluación de cursos por el MEC

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
DOCENTE - A	No tengo ninguna sugerencia que dar en relación con el MEC, pero en relación con nuestro curso tenemos mucho que mejorar a este respecto. Somos plenamente conscientes de que este proceso debe trabajarse mejor y debatirse de forma sistemática.
DOCENTE - B	Reducir la burocracia de papeles y carpetas. las actualizaciones online bajo demanda mostrarían cierta información en tiempo real
DOCENTE - C	Creo que el ENADE es un buen proceso en términos generales, pero la aplicación de las pruebas podría realizarse en la universidad durante el periodo de matriculación del alumno

	.
DOCENTE - D	La sugerencia sería revisar el tiempo de aplicación de las pruebas y el número de preguntas, que son presentadas por los alumnos como las mayores dificultades.
DOCENTE - E	Sugiero que los Evaluadores del MEC reciban con antelación los documentos de los cursos en cuestión, así como los formularios a rellenar, para que tengan más tiempo y tranquilidad para analizar los documentos y rellenar los formularios. Y en la visita in situ, se comprobaría la veracidad de las informaciones y datos remitidos y/o se buscarían aquellos que faltasen en dichos documentos.
DOCENTE - F	El objetivo principal de estas evaluaciones es constatar el desarrollo de competencias relacionadas con la construcción de conocimientos vinculados a contenidos educativos específicos. En lo que respecta a los cursos de grado, en mi opinión, el contenido específico es menos importante que el desarrollo de competencias que ayudan en la práctica pedagógica en el aula

Fuente: elaborado por el autor

En este cuadro 9 se extrajeron las sugerencias dadas por los profesores para mejorar el proceso de evaluación de los cursos por parte del MEC. Son las siguientes

- a) Reducir la burocracia de papeles y carpetas;
- b) La aplicación de las pruebas podría realizarse en la universidad durante el periodo de matriculación del alumno;
- c) Revisar el tiempo de aplicación de las pruebas y el número de preguntas;
- d) Que los evaluadores del MEC reciban con antelación los documentos de los cursos referidos;
- e) conocer la realidad de cada curso según la región, posibilidades y condiciones;
- f) preguntar a los formadores profesionales en las diferentes áreas de conocimiento y aumentar el número de profesores;
- h) mejora de las estructuras físicas; y
- i) mayor inversión en la asistencia a los alumnos.

A partir de estas sugerencias, podemos observar que los aspectos burocráticos son

apuntados como sugerencia de cambios en el ENADE, hecho que demuestra el grado de conocimiento de los procedimientos administrativos que son necesarios en las instituciones para atender a las formalidades de las leyes pertinentes al ENADE. En las sugerencias de los profesores (E y F), notamos que los entrevistados pueden no haber entendido la pregunta, pero que pretendían demostrar la necesidad de mejoras para las universidades en lo que se refiere a la contratación de profesores, mejoría en la infraestructura e inversiones para aumentos en las becas de los alumnos.

En cualquier caso, a partir de estas sugerencias dadas por los coordinadores, entendemos que una de las vías sería poner un mayor énfasis en la evaluación de la calidad de la enseñanza, en lugar de limitarse a medir el rendimiento individual de los alumnos. Esto incluiría la evaluación del plan de estudios, la formación del profesorado, la infraestructura de las instituciones y el nivel de apoyo ofrecido a los estudiantes.

Otra sugerencia sería realizar evaluaciones más frecuentes y periódicas, en lugar de sólo una cada tres años, como se hace actualmente. Esto permitiría un seguimiento más eficaz de la calidad de la educación y una identificación más rápida de los problemas y las oportunidades de mejora.

7.3 Resultados y discusión de las entrevistas con los coordinadores de los cursos investigados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a 04 (cuatro) profesores coordinadores, siendo 2 de cada curso, que estaban en la gestión de los cursos de Física y Geografía en cada una de las ediciones del ENADE (2017 y 2021). Las seis preguntas fueron enviadas a través del enlace creado por los formularios de *Google* preguntando si los procedimientos/instrumentos utilizados por ENADE respondieron a los intereses del Curso. Si, tras los resultados del ENADE en los años 2017 y 2021, se tomó alguna medida. También, se preguntó si los resultados obtenidos en las ediciones de 2017 y 2021 causaron impactos en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos. Si las coordinaciones

de los Cursos realizaron una evaluación del curso distinta a la realizada a través del ENADE. Si las coordinaciones realizaron evaluación interna del profesorado. Y finalmente, ¿cuáles fueron las principales críticas que las coordinaciones de los Cursos hicieron en relación con el ENADE?

Los coordinadores que participaron en las entrevistas fueron nombrados Coordinador A, B, C y D para garantizar la confidencialidad de la investigación. En la primera pregunta indagamos sobre los procedimientos/instrumentos utilizados por el ENADE para atender los intereses de los cursos investigados. Las respuestas se presentan en el cuadro 10.

Cuadro 10

Respuestas de los entrevistados sobre los instrumentos del ENADE para atender los intereses de los cursos investigados

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	Sí
Coordinador B	En partes, porque la nota no tiene impacto en el futuro del alumno que se presenta al examen, no responden a las preguntas con responsabilidad, sin reflexionar sobre lo que están haciendo
Coordinador C	No, porque hay incoherencias debido a la falta de oportunidad para satisfacer las necesidades y especificidades locales de la ciudad donde funciona el curso
Coordinador D	Sí

Fuente: elaborado por el autor

De acuerdo con las respuestas del Cuadro 10, notamos que solamente el Coordinador (C) afirmó que los instrumentos del ENADE no atienden a los intereses del Colegiado porque considera que hay inconsistencias debido a que no proporcionan oportunidades para atender a las necesidades y especificidades locales de la ciudad donde se localiza el curso. Los Coordinadores (A y D) consideraron que los instrumentos de evaluación responden a los intereses de los Cursos. Sin embargo, hubo un Coordinador que estuvo de acuerdo "parcialmente" debido al hecho de que la nota no tiene ningún impacto en el futuro del alumno que participa en el examen y no responde a las preguntas de forma responsable, sin

reflexionar debidamente sobre lo que está haciendo. Estas respuestas divergentes contradicen, en parte, lo que Bittencourt *et al.* (2009) afirman en el sentido de que el ENADE es un instrumento que debe ser una guía para el PPC. Y, para Zandavalli (2009), El ENADE se ha convertido en un instrumento análogo al Provão porque el alumno participante puede realizar la prueba y no responder a las preguntas. Esta actitud no perjudicará al alumno, pero sí perjudicará los resultados finales de la evaluación del curso porque, de acuerdo con las notas técnicas emitidas por el INEP, para calcular la nota del curso se sigue el siguiente procedimiento:

La Nota de Alumnos Concluidos en el ENADE del curso de grado (NC_c) es el promedio ponderado de los puntajes estandarizados del respectivo curso de pregrado en FG y CE, siendo 25% el peso de la Formación General y 75% el peso del Componente Específico del puntaje final, como se muestra en la siguiente ecuación:

$$NC_c = 0,25 \cdot NP_{FG_c} + 0,75 \cdot NP_{CE_c}$$

NC_c es la nota de los concluyentes en la Enade del curso de licenciatura c;

NPFG_c es la nota estandarizada en FG del curso de licenciatura c; y NPCE_c es la nota estandarizada en CE del curso de licenciatura c.

En la segunda pregunta indagamos sobre las medidas tomadas por las coordinaciones a partir de los resultados obtenidos en el ENADE. El cuadro 11 muestra las respuestas.

Cuadro 11

Respuestas de los entrevistados sobre las medidas adoptadas por la coordinación a partir de los resultados obtenidos en la ENADE

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	Mantuvimos una reunión con el Colegiado de Curso + el NDE para discutir los resultados y posteriormente se celebró una sesión plenaria con los miembros de pleno derecho del Consejo de Centro.
Coordinador B	Se reformuló el PPC del curso tras el ENADE 2017.

Coordinador C	Decidimos implementar un programa bianual de seguimiento/monitoreo. Cabe destacar que el ENADE 2021 se realizó en un período de pandemia. Por lo tanto, el rendimiento académico ya no fue el mismo.
Coordinador D	Sí

Fuente: elaborado por el autor

A partir de lo presentado en el Cuadro 11, verificamos que las respuestas difirieron cuando el Coordinador A afirmó que la acción realizada fue "realizar una reunión con los miembros del Consejo de Centro y con los miembros del NDE para discutir los resultados". El Coordinador B solo afirmó que "se modificó el Proyecto Pedagógico del Curso tras el ENADE de 2017". El Coordinador C fue más enfático en la actitud que tomó tras el resultado afirmando que "Decidimos implementar un programa de seguimiento/monitoreo semestral".

Cabe destacar que el ENADE de 2021 se realizó en un período pandémico. Por lo tanto, el rendimiento académico ya no era el mismo". Notamos que esta toma de decisión era muy importante para identificar problemas y monitorear a los alumnos con el fin de mejorar la calidad del curso. El coordinador (D) se limitó a decir "Sí", pero no explicó las medidas adoptadas. Sin embargo, podemos considerar que estas afirmaciones coinciden con el pensamiento de Rothen y Barreyro (2011) cuando los autores entienden que el ENADE se ha convertido en un excelente instrumento de evaluación a gran escala, aunque no se comprenda el impacto que causa en los cursos evaluados.

La tercera pregunta indagó sobre los impactos de los resultados del ENADE causados en los proyectos pedagógicos. Las respuestas se muestran en el Cuadro 12.

Cuadro 12

Respuestas de los entrevistados sobre el impacto de los resultados del ENADE en el proyecto pedagógico del curso

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	Se reformuló completamente el PPP
Coordinador B	Se han incluido asignaturas/componentes curriculares exigidos por la legislación que no estaban en el PPP, especialmente en el área de

	investigación en la docencia de la asignatura coordinada por el coordinador.
Coordinador C	Ninguna. Los resultados del ENADE no tienen correlación con el PPP. Se trata de un problema básico/social que afecta a una gran parte de los estudiantes nocturnos exactos. Además, las condiciones de estudio/vivencia en la UFAL distan mucho de ser ideales. Yo diría que es más un problema de base y de infraestructura física y social que otra cosa. Ni siquiera tenemos ventiladores en las aulas.
Coordinador D	No ha habido cambios

Fuente: elaborado por el autor

El Cuadro 12 muestra que las respuestas fueron bastante divergentes. Los coordinadores A y B afirmaron que había habido modificaciones, sin embargo, el coordinador B destacó que el cambio se produjo en el área de investigación en la enseñanza del curso que coordina para cumplir con la legislación vigente y los otros dos C y D afirmaron que no había habido cambios. Sin embargo, el coordinador C demostró en su respuesta que desconocía la relación entre los resultados del ENADE y la APP del curso. También hizo hincapié en los problemas de infraestructura y convivencia. Sin embargo, Almino Francisco *et al*, (2018, s/p.), afirman que

(...) el ENADE no es sólo una evaluación que "valora" al estudiante desde la perspectiva de los lineamientos curriculares, sino un conjunto articulado de movimientos que deben entenderse como instrumentos y mecanismos de gobernanza que se aplican a la gestión de los cursos de graduación y, en función del CIG, a la propia institución.

Es necesario entender que el ENADE es "considerado un componente curricular obligatorio que debe ser respetado por los estudiantes regularmente matriculados en los cursos de educación superior y calificó la condición de participante en el examen". (Almino Francisco *et al* (2018, s/p). Entonces, si debe ser respetado por el alumno, también debe ser respetado por el profesor y, especialmente, por los coordinadores que son los que acompañan todo el proceso de inscripción hasta el momento de la justificación que se debe hacer en la página web del INEP de las ausencias ocurridas en el día de la aplicación del

Examen.

Sin embargo, la posición del Coordinador (C) puede complementarse con la afirmación de Schwartzman (2005, p.15) cuando afirma que (...) "los resultados del ENADE no tienen mucha importancia por sí solos y habría que verlos en conjunto con otras evaluaciones sobre las condiciones del curso, que se prometen para el futuro".

En la cuarta pregunta indagamos si había evaluación interna en los cursos investigados. Las respuestas se muestran en el cuadro 13.

Cuadro 13

Respuestas de los entrevistados sobre si se realizaba evaluación interna del curso y cual la frecuencia

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	No en ese momento. Sólo después.
Coordinador B	No
Coordinador C	No
Coordinador D	No

Fuente: elaborado por el autor

De las respuestas dadas por los coordinadores en el Cuadro 13 percibimos que todos afirmaron que no lo hicieron y sólo el coordinador A añadió que lo hizo posteriormente. Es importante destacar que, de acuerdo con la Norma Administrativa nº 2051/2004, el artículo 10 establece que "La autoevaluación constituye una de las etapas del proceso de evaluación y será coordinada por la Comisión Propia de Evaluación (CPA)" en el ámbito de la universidad. Así, es necesario que los coordinadores hagan uso de la evaluación interna como práctica rutinaria semestral o anualmente para que alumnos y profesores se acostumbren a ser evaluados institucionalmente. Esta actitud debe tomarse porque, como establece el artículo 14 de este mismo decreto, "(...) La evaluación institucional será el referente básico para el proceso de acreditación y reacreditación de las instituciones, con los períodos de validez que establezcan los órganos reguladores del Ministerio de Educación".

La quinta pregunta se refería a la realización de la evaluación del profesorado de los cursos investigados. Las respuestas dadas por ambos coordinadores se muestran en el Cuadro 14.

Cuadro 14

Respuestas de los entrevistados sobre la evaluación del profesorado de los cursos investigados

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	Sí. 1 vez al año
Coordinador B	En su momento la universidad iba a implantar esta evaluación del profesorado para todos los cursos, pero no se hizo.
Coordinador C	No formalmente. Tuvimos en cuenta las observaciones de los representantes de los estudiantes y ajustamos la oferta en consecuencia.
Coordinador D	No

Fuente: elaborado por el autor

Observamos no Cuadro 14 diferentes respuestas de los coordinadores y sólo uno confirmó que lo hace "una vez al año". Los demás confirmaron que no realizan la evaluación del profesor y de ellos, el C afirmó que lo hacen de manera informal, teniendo en cuenta "las observaciones realizadas por los alumnos". Estas respuestas podemos considerarlas extrañas ante la importancia de la evaluación del profesor por parte de los alumnos para que se identifiquen las debilidades didáctico-pedagógicas. En este sentido, Galdino (2011, p.1) afirma que: "(...) la evaluación interna debe ser un proceso continuo, a través del cual una institución construye conocimiento sobre su propia realidad, buscando comprender los significados del conjunto de sus actividades para mejorar la calidad educativa y lograr una mayor relevancia social".

Y, para Aguiar Filho *et al* (2013, p.5) (...) "en la autoevaluación se utilizarán varios instrumentos y métodos combinados de acuerdo con las necesidades y situaciones específicas, enfoques y profundidades requeridas por la propia dinámica de actuación de la IES". Esto significa que la autoevaluación no puede ser vista como una práctica arbitraria para

la toma de decisiones institucionales superiores sino, más bien, una práctica continua en busca de la mejora de la calidad del curso desde el momento en que se identifican los problemas pedagógicos, de infraestructura y de actividades fuera de clase.

En la sexta y última pregunta se les pidió que indicaran su principal crítica al examen ENADE. Las respuestas dadas por los dos coordinadores se muestran en el Cuadro 15.

Cuadro 15

Respuestas de los entrevistados sobre las principales críticas al examen ENADE

IDENTIFICACIÓN	CONTESTA
Coordinador A	Las preguntas no reflejaban, en su mayoría, cuestiones específicas del contenido del curso
Coordinador B	El sistema de inscripción y seguimiento es muy malo. Además, el tiempo para generar el documento final es muy largo, lo que dificulta posibles ajustes en poco tiempo.
Coordinador C	Haber sido realizado en un periodo pandémico y no tener en cuenta los aspectos sociales del estado y la infraestructura de la institución.
Coordinador D	Nada que declarar

Fuente: elaborado por el autor

Las críticas indicadas en el Cuadro 10 por los coordinadores investigados son distintas entre sí, considerando que el Coordinador A afirma que las preguntas no retrataban los contenidos específicos del curso. El Coordinador (B) se limitó a la crítica técnica del sistema online utilizado para el registro y seguimiento de los alumnos concluyentes que están habilitados para participaren de todo el proceso de evaluación del ENADE, afirmando que es muy malo. Para el coordinador C, la crítica se debió al hecho de que el ENADE, de la edición de 2021, tuvo lugar durante el período de la pandemia de Covid-19 y que se requería la presencia de los alumnos en los lugares establecidos para la realización de la prueba y muchos de ellos no estaban vacunados. El coordinador D fue muy enfático y se limitó a contestar que no tenía "nada que declarar". Este es un comportamiento muy extraño, dado que este coordinador debería tener una actitud más responsable frente al proceso de evaluación institucionalizado por el Ministerio de Educación. La posición del coordinador (D)

es extraña, ya que participó activamente en todo el proceso en una de las ediciones y podría haber propuesto mejoras al ENADE.

Es importante señalar que los coordinadores deben asumir sus responsabilidades porque los resultados negativos repercuten en la oferta de clases en los próximos procesos de selección en el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM¹¹ en portugués). La oferta de vacantes sólo volverá si se resuelven los problemas identificados por la comisión externa del MEC. Según el SINAES (2007, p.108) "(...) cada institución realizará una autoevaluación, que se completará cada tres años, y que será el primer instrumento que se incorporará al conjunto de instrumentos constitutivos del proceso global de regulación y evaluación". También establece que:

El proceso de autoevaluación es responsabilidad de cada institución, la cual procurará obtener la más amplia y efectiva participación de la comunidad interna en las discusiones y estudios, y se recomienda que en este proceso cuente también, a su discreción, con la colaboración de miembros de la comunidad externa, especialmente exalumnos y representantes de los sectores sociales más directamente involucrados con la IES. (p.107-108).

En este sentido, vemos cuánta es la responsabilidad de los que hacen los cursos de educación superior en el proceso de evaluación a gran escala en Brasil. Por lo tanto, como se afirma en el libro publicado por el INEP titulado "*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*" (2027, p.109) "(...) La autoevaluación institucional debe tener, por lo tanto, un carácter educativo, de perfeccionamiento y autorregulación. Debe buscar comprender la cultura y la vida de cada institución en sus múltiples manifestaciones.

7.4 Percepción de estudiantes y coordinadores sobre aspectos de las actividades académicas

¹¹ es la Sigla de Exame Nacional do Ensino Médio (Examen Nacional de Enseñanza Media), una evaluación educativa creada por el Ministerio de Educación que sirve como medio de admisión a las universidades brasileñas.

y extracurriculares

El sistema de evaluación de cursos en las universidades brasileñas es bastante complejo si se considera el número de etapas y/o instrumentos que se utilizan para evaluar la calidad. En este caso, se trata del ENADE que, además de la aplicación de la prueba con preguntas objetivas y discursivas de conocimientos generales y específicos, también aplica un cuestionario estandarizado para alumnos y coordinadores de los cursos participantes.

En este sentido, presentaremos en las secciones de las percepciones de los alumnos, frente a las aseveraciones de los aspectos académicos y actividades fuera de clase del cuestionario estandarizado, un resumen de los cuantitativos de participación general en todo el país de los alumnos que concluyen el ENADE en ambas ediciones, así como los cuantitativos de los participantes de los dos cursos que se investigan en este estudio (Física y Geografía). Esos datos fueron extraídos de los Informes de Síntesis publicados por el INEP, que presentan datos cuantitativos sobre el número de cursos participantes en el ENADE.

Nuestro análisis y discusión partieron de los resultados obtenidos a partir de las 42 (cuarenta y dos) afirmaciones del cuestionario estandarizado aplicado a los alumnos participantes del ENADE de ambas ediciones (20217 y 2021). Este cuestionario se contesta en línea en la plataforma del INEP y correspondería a los participantes contestar cada una de ellas de acuerdo con las instrucciones contenidas en el mismo. Esta exigencia de contestar el instrumento se debe a que, al término de las respuestas al cuestionario, los participantes conocerán el lugar de aplicación de la prueba ENADE, que es otra etapa de evaluación a gran escala.

El procedimiento que fue adoptado por cada alumno participante, en la etapa de acceso al cuestionario fue el siguiente: el alumno leyó cada afirmación y señaló su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, teniendo como base una escala que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo); además de estos grados, contenía dos opciones más denominadas "no se aplica" y "no sabe opinar" (para quienes no pueden identificarse en alguno de los grados presentados). Así, el INEP, al hacer el análisis

estadístico de las afirmaciones del cuestionario estandarizado lo sistematizó de tal forma que hizo resaltar en negrita los porcentajes en los que la señalización de las opciones era igual a los grados señalados por los alumnos y coordinadores.

Nuestro estudio se limita a las percepciones de los alumnos de las carreras de Física y Geografía del Campus de Maceió de la Universidad Federal de Alagoas, a partir de las respuestas obtenidas en un cuestionario estandarizado que aborda aspectos relacionados con las actividades académicas y extraescolares. Muchas de las preguntas incluidas en el cuestionario son comunes a las planteadas en el cuestionario que también se aplicó al coordinador.

El cuestionario estandarizado (Anexo 1) contenía cuarenta y dos (42) afirmaciones y, a efectos del análisis de nuestro estudio, éstas fueron agrupadas en cada sesión utilizando el criterio de temas relacionados. En este sentido, elaboramos seis tablas, donde cada una contiene agrupaciones de asertivas que se asemejan con las denominaciones: "Planificación Docente" con siete asertivas; "Experiencias Curriculares" con diez asertivas; "Impactos Sociales Profesionales" con ocho asertivas; "Gestión Académica" con cinco asertivas; "Actividades Extracurriculares" con siete asertivas. Y, por último, presentamos el bloque de cuatro asertivos de la sesión "Infraestructura". Los resultados, en términos porcentuales, se obtuvieron de los Informes publicados en la página web del INEP referidos a las ediciones 2017 y 2021 de los cursos de Física y Geografía. A partir de la tabla general, el autor de este trabajo, hizo la compilación de los datos de las 42 (cuarenta y dos) aserciones, pues nuestro objeto de investigación trata específicamente de la percepción de los participantes en relación a la calidad de estos cursos de la modalidad presencial de la Universidad Federal de Alagoas, Campus de Maceió, Alagoas, Brasil.

A continuación, presentamos, por separado, el análisis y discusión de cada curso resultante de nuestro estudio (Geografía y Física).

7.4.1 Percepciones de estudiantes y coordinadores sobre aspectos de las actividades académicas y extraclase de la Carrera de Física

Antes de los análisis y discusión de las percepciones presentamos un breve informe, en términos cuantitativos, de la participación de los alumnos concluyentes del Curso de Física, que fueron extraídos de los Informes de Síntesis de las dos ediciones del ENADE de 2017 y 2021, publicados por el INEP en estos dos años. Vimos que hubo la participación de 217 (doscientos diecisiete) cursos en todo Brasil con predominio de Instituciones Públicas. De estos, 191 (ciento noventa y uno) correspondieron al 88,0% de los cursos evaluados. El informe también señala que casi todos los cursos (91,2%) ofrecieron cursos de Física en la modalidad presencial (INEP, 2021). Sin embargo, en la edición del ENADE de 2021, habían en Brasil 245 cursos de Física (Licenciatura), destacándose en ese número el predominio de las instituciones públicas de enseñanza, que concentraban 219 de los 245 cursos de Física (Licenciatura), número correspondiente al 89,4% de los cursos.

En el caso específico de la participación del Curso de Física de la UFAL, foco de nuestro estudio, 25 (veinticinco) alumnos concluyentes se inscribieron en el ENADE pero, de hecho, 24 (veinticuatro) alumnos fueron al Examen. En la edición de 2021, identificamos que se inscribieron 29 (veintinueve) y que todos los inscritos hicieron el examen. La participación en la totalidad de los alumnos contribuye mucho para un resultado satisfactorio en la evaluación del curso. A partir de esta información, haremos ahora al análisis y discusión de los apartados que se crearon, agrupando bloques de afirmaciones que se incluyeron en el cuestionario estandarizado elaborado por el INEP, tal y como se explicó anteriormente en el apartado 7.4.

En el apartado "Planificación Docente" donde agrupamos las preguntas relacionadas con los contenidos, metodologías, planes docentes, referencias bibliográficas y formas de evaluación, se destaca un distanciamiento sistemático en la evaluación construida por los alumnos concluyentes, presentes en el ENADE, en ambas ediciones. Aunque en ambas, los alumnos tienen una valoración muy positiva del curso, en la edición pandémica de 2021, en

general, muestran menor concordancia, con énfasis en el ítem donde valoran la "adecuación de los planes docentes", considerados inadecuados por la mayoría (38%) de los alumnos en esa edición. Probablemente, porque se tratan de planes elaborados y experimentados durante años en la modalidad presencial siendo traspuestos "de emergencia" para su aplicación a distancia durante casi dos cursos académicos de la universidad por imposición de la pandemia Covid-19, periodo que representa algo en torno del 50% de la carga total de trabajo para la conclusión del curso.

Tabla 20

Plan Docente - Curso de Física - valores en porcentajes - Campus Maceió/AL - 2017
– 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - Los contenidos tratados en las asignaturas del curso favorecieron tu desempeño en prácticas o actividades de iniciación profesional.	0,0	0,0	20,8	4,2	20,8	45,8	4,2	4,2
• - Las metodologías docentes utilizadas en el curso te retardaron a profundizar en los conocimientos y a desarrollar habilidades reflexivas y críticas.	0,0	4,2	16,7	20,8	8,3	45,8	0,0	4,2
• - Los planes docentes presentados por los profesores contribuyeron con el desarrollo de las actividades académicas y con tus estudios..	8,3	0,0	12,5	37,5	12,5	25,0	0,0	4,2
• - Las referencias bibliográficas indicadas por los profesores en los planes docentes contribuyeron con tus estudios y aprendizaje.	4,2	0,0	8,3	29,2	20,8	33,3	0,0	4,2
• - El curso te exigió organización y dedicación frecuente al estudio.	0,0	0,0	4,2	12,5	25,0	54,2	0,0	4,2
• - Las evaluaciones de aprendizaje realizadas durante el curso fueron compatibles con los contenidos o temas trabajados por los profesores	4,2	8,3	12,5	8,3	29,2	33,3	0,0	4,2
• - Los profesores demostraron dominio de los contenidos abordados en las asignaturas.	0,0	0,0	8,3	4,2	20,8	62,5	0,0	4,2
Ítems	2021							
• - Los contenidos tratados en las asignaturas del curso favorecieron tu desempeño en prácticas o actividades de iniciación profesional.	0,0	3,4	10,3	17,2	48,3	17,2	3,4	0,0

• - Las metodologías docentes utilizadas en el curso te retaron a profundizar en los conocimientos y a desarrollar habilidades reflexivas y críticas.	3,4	3,4	10,3	37,9	20,7	24,1	0,0	0,0
• - Los planes docentes presentados por los profesores contribuyeron al desarrollo de las actividades académicas y a tus estudios.	0,0	13,8	24,1	31,0	24,1	6,9	0,0	0,0
• - Las referencias bibliográficas indicadas por los profesores en los planes docentes contribuyeron a tus estudios y aprendizaje.	0,0	0,0	13,8	24,1	41,4	20,7	0,0	0,0
• - El curso te exigió organización y dedicación frecuente al estudio.	0,0	0,0	0,0	3,4	31,0	65,5	0,0	0,0
• - Las evaluaciones de aprendizaje realizadas durante el curso fueron compatibles con los contenidos o temas trabajados por los profesores	3,4	0,0	31,0	13,8	37,9	13,8	0,0	0,0
• - Los profesores demostraron dominio de los contenidos abordados en las asignaturas.	0,0	0,0	6,9	10,3	37,9	44,8	0,0	0,0

. Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

Esta perspectiva de análisis se refuerza en la valoración de enunciados como el que trata sobre la calidad de las referencias bibliográficas indicadas en los planes, mucho menos de acuerdo que el último curso de 2017, indicando un 14% más de desacuerdo que en la prueba de 2021. Pero, es en el enunciado que trata de recoger el nivel de dedicación requerido para completar el curso, donde la diferencia de perspectiva analítica se hace más visible. En este aspecto, el 100% de los alumnos de 2021 están de acuerdo en que el curso requería un alto nivel de organización y dedicación personal para completarlo.

En las coordinaciones del curso, se observa un movimiento opuesto al de los alumnos concluyentes en ambas ediciones. Hay una ligera mejora en la valoración del curso por parte de su coordinación en la edición de 2021, celebrada en plena pandemia. Donde se destaca la gran coincidencia entre los alumnos de ambas ediciones con relación a la valoración del dominio de los contenidos demostrado por los profesores del curso (en 2017, 62% totalmente de acuerdo y en 2021, 44%).

Por otro lado, se destaca el importante desacuerdo en la valoración de los mencionados planes de curso. Aspecto peor valorado por los alumnos concluyentes en ambas ediciones, pero considerado satisfactorio por la coordinación.

Tabla 21

Experiencias Curriculares - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus
Maceió/AL - 2017 - 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - El curso proporcionó experiencias de aprendizaje innovadoras.	0,0	12,5	12,5	20,8	12,5	37,5	0,0	4,2
• - Se ofrecieron oportunidades para que los alumnos superaran las dificultades relacionadas con el proceso de formación.	16,7	4,2	20,8	25,0	8,3	20,8	0,0	4,2
• - El curso favoreció la articulación de los conocimientos teóricos con las actividades prácticas.	0,0	4,2	8,3	16,7	20,8	45,8	0,0	4,2
• - Las actividades prácticas fueron suficientes para relacionar los contenidos del curso con la práctica, contribuyendo con su formación profesional.	8,3	4,2	8,3	8,3	25,0	41,7	0,0	4,2
• - El curso proporcionó acceso a conocimientos actualizados y/o contemporáneos en su área de formación.	8,3	4,2	4,2	8,3	16,7	50,0	4,2	4,2
• - Las prácticas supervisadas proporcionaron diversas experiencias para su formación.	0,0	4,2	12,5	20,8	12,5	41,7	4,2	4,2
• - Las actividades realizadas durante su trabajo de fin de curso han contribuido con la calificación de su formación profesional.	0,0	0,0	4,2	12,5	29,2	33,3	16,7	4,2
• - Los profesores estaban disponibles para atender a los alumnos fuera de las horas de clase.	4,2	0,0	8,3	16,7	25,0	37,5	4,2	4,2
• - La biblioteca disponía de las referencias bibliográficas que los estudiantes necesitaban.	4,2	0,0	8,3	12,5	16,7	50,0	4,2	4,2
• - La institución disponía de una biblioteca virtual o facilitaba el acceso a obras disponibles en colecciones virtuales	8,3	0,0	8,3	16,7	4,2	16,7	41,7	4,2
Ítems	2021							
• - El curso proporcionó experiencias de aprendizaje innovadoras	0,0	0,0	17,2	27,6	31,0	24,1	0,0	0,0
• - Se ofrecieron oportunidades para que los alumnos superaran las dificultades relacionadas con el proceso de formación	20,7	10,3	6,9	31,0	20,7	3,4	6,9	0,0
• - El curso favoreció la articulación de los conocimientos teóricos con las actividades prácticas.	0,0	3,4	13,8	24,1	20,7	37,9	0,0	0,0

• - Las actividades prácticas fueron suficientes para relacionar los contenidos del curso con la práctica, contribuyendo con su formación profesional.	3,4	3,4	20,7	17,2	34,5	20,7	0,0	0,0
• - El curso proporcionó acceso a conocimientos actualizados y/o contemporáneos en su área de formación.	0,0	3,4	20,7	17,2	34,5	20,7	3,4	0,0
• - Las prácticas supervisadas proporcionaron diversas experiencias para su formación.	0,0	3,4	6,9	17,2	34,5	31,0	6,9	0,0
• - Las actividades realizadas durante su trabajo de fin de curso han contribuido con la calificación de su formación profesional.	0,0	0,0	3,4	17,2	24,1	24,1	31,0	0,0
• - Los profesores estaban disponibles para atender a los alumnos fuera de las horas de clase.	3,4	10,3	6,9	27,6	27,6	20,7	3,4	0,0
• - La biblioteca disponía de las referencias bibliográficas que los estudiantes necesitaban.	3,4	3,4	3,4	13,8	13,8	62,1	0,0	0,0
• - La institución disponía de una biblioteca virtual o facilitaba el acceso a obras disponibles en colecciones virtuales	10,3	10,3	6,9	13,8	10,3	20,7	27,6	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En la sesión "Experiencias Curriculares" se agruparon aspectos relacionados con la relación entre la teoría y la práctica. Captando las intersecciones del campo profesional con la sociedad y el apoyo para superar las dificultades encontradas para lograr la formación.

Se vio la disponibilidad de los docentes en el servicio extraclase y también, el acervo bibliográfico disponible en las bibliotecas y en los medios virtuales. Por ejemplo, en plataformas o ambientes virtuales de aprendizaje. En esta sesión se observa una importante distribución de los estudiantes entre las opciones de respuesta, con cierta concentración en los niveles de acuerdo. Esa distribución pulverizada es más significativa aún en la edición de 2021. Estos estudiantes (82,7% de acuerdo en los tres niveles posibles en el instrumento) también consideran que el curso proporcionó experiencias de aprendizaje innovadoras en un grado muy superior a los estudiantes encuestados de 2017, en coincidencia directa con el profesor coordinador del curso. Lo que parece indicar que, tanto profesores como estudiantes valoran positivamente las respuestas obtenidas sobre innovación en el periodo pandémico.

Los alumnos concluyentes de ambas ediciones dieron respuestas muy similares cuando se les preguntó si se les ofrecieron oportunidades para superar dificultades con

relación al proceso de formación. A pesar de que la afirmación posee un alto nivel de subjetividad, cerca del 40% de los alumnos concluyentes no concuerdan con la existencia de esas oportunidades.

Coordinadores y concluyentes de ambas ediciones también están muy de acuerdo en que “hubo una buena relación entre los conocimientos teóricos y las actividades prácticas ofrecidas durante la formación recibida”. La cual contribuyó con su desempeño profesional. En este aspecto, se nota cierta divergencia analítica cuando se le pregunta a los alumnos sobre la “relevancia de esos contenidos con relación a las demandas profesionales contemporáneas”. Pues cerca del 24% de los alumnos de la edición de 2021 están en desacuerdo con la afirmación. Además del casi 20% que dicen estar parcialmente de acuerdo con ella. Perspectiva que, una vez más, puede atribuirse al hecho de que, estos jóvenes están iniciando su carrera profesional en medio a los impactos de la pandemia del covid-19.

Los alumnos concluyentes de ambas ediciones tienen el mismo nivel de acuerdo (media del 75%) cuando se les pregunta por la calidad de las prácticas tuteladas, realizadas a lo largo del curso. Hecho que puede impulsar una nueva encuesta para conocer las posibles adaptaciones realizadas en las prácticas desarrolladas durante el periodo de cierre de las escuelas de enseñanza básica, y cómo estas prácticas pasaron a ser tan bien evaluadas especialmente por los alumnos concluyentes de la edición pandémica de 2021. Al igual que estos finalistas, la coordinadora del curso está totalmente de acuerdo en que la experiencia de las prácticas en ese período les proporcionó diversas experiencias formativas a los alumnos de esa edición del ENADE.

Las actividades realizadas durante la elaboración del trabajo de conclusión de curso (TCC) son evaluadas en la pregunta 51, donde cerca del 20% de los graduados de 2017 informaron no haber cumplido con este componente obligatorio para la conclusión del curso. Número que alcanza el 31% entre los graduados de la edición 2021. Estos datos corroboran las investigaciones que señalan las dificultades pasadas por los estudiantes de grado para concluir el TCC. Siendo este un importante período de abandono en la formación docente.

La disponibilidad en la atención a los alumnos por parte de los profesores del curso,

fuera del horario convencional de clase, es otro factor muy bien valorado por los concluyentes de las dos ediciones del Examen, pero es en la de 2021 en la cual el reconocimiento de la atención prestada por los profesores cuenta con el acuerdo de más del 90% de dichos alumnos. Lo que puede entenderse por la multiplicación de canales de interacción pedagógica utilizados en los últimos años como las redes sociales, los ambientes virtuales de aprendizaje y un uso intenso de los grupos de discusión y apoyo virtual.

Aproximadamente el 80% de los alumnos del último curso de 2017 y el 90% de los de 2021 están de acuerdo en que la biblioteca disponía de las referencias que los alumnos necesitaban a lo largo del curso, siendo este uno de los índices de acuerdo más altos que se pueden observar en todo el cuestionario aplicado. En cuanto a la existencia de una biblioteca virtual, la mayoría de los alumnos de las dos ediciones indican que no dispusieron de esta estructura a lo largo del curso.

En el apartado "Impactos sociales y profesionales" producidos por el curso, recogimos cuestiones relacionadas con la formación integral, con el ejercicio profesional ético y ciudadano, con la capacidad de reflexión y argumentación, con el pensamiento crítico, capacidad de análisis de la complejidad social y la comunicación.

Tabla 22

Impactos sociales y profesionales - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• Las disciplinas cursadas contribuyeron con su formación integral, como ciudadano y profesional.	0,0	0,0	8,3	20,8	20,8	45,8	0,0	4,2
• El curso contribuyó para el desarrollo de su conciencia ética para el ejercicio profesional.	0,0	8,3	12,5	20,8	16,7	37,5	0,0	4,2
• En el curso usted tuvo oportunidad de aprender a trabajar en equipo.	12,5	16,7	4,2	0,0	25,0	37,5	0,0	4,2

• El curso le permitió aumentar su capacidad de reflexión y argumentación.	0,0	4,2	12,5	8,3	12,5	58,3	0,0	4,2
• El curso promovió el desarrollo de su capacidad de pensar críticamente, de analizar y reflexionar sobre soluciones para problemas de la sociedad.	0,0	12,5	16,7	8,3	16,7	41,7	0,0	4,2
• El curso contribuyó para que pudiera ampliar su capacidad de comunicación oral y escrita.	0,0	8,3	4,2	20,8	16,7	45,8	0,0	4,2
• El curso contribuyó para el desarrollo de su capacidad de aprender y actualizarse de forma permanente.	0,0	0,0	4,2	12,5	33,3	45,8	0,0	4,2
• Las relaciones profesor-alumno a lo largo del curso lo estimularon a estudiar y aprender.	8,3	12,5	12,5	20,8	20,8	20,8	0,0	4,2
Ítems	2021							
• Las disciplinas cursadas contribuyeron con su formación integral, como ciudadano y profesional.	0,0	6,9	13,8	20,7	31,0	27,6	0,0	0,0
• El curso contribuyó para el desarrollo de su conciencia ética para el ejercicio profesional.	0,0	6,9	17,2	10,3	24,1	41,4	0,0	0,0
• En el curso usted tuvo oportunidad de aprender a trabajar en equipo.	6,9	10,3	17,2	24,1	27,6	13,8	0,0	0,0
• El curso le permitió aumentar su capacidad de reflexión y argumentación.	0,0	0,0	13,8	24,1	37,9	20,7	3,4	0,0
• El curso promovió el desarrollo de su capacidad de pensar críticamente, de analizar y reflexionar sobre soluciones para problemas de la sociedad.	0,0	0,0	6,9	24,1	48,3	20,7	0,0	0,0
• El curso contribuyó para que pudiera ampliar su capacidad de comunicación oral y escrita.	0,0	0,0	10,3	27,6	24,1	34,5	3,4	0,0
• El curso contribuyó para el desarrollo de su capacidad de aprender y actualizarse de forma permanente.	3,4	6,9	10,3	10,3	41,4	27,6	0,0	0,0
• Las relaciones profesor-alumno a lo largo del curso lo estimularon a estudiar y aprender.	3,4	6,9	17,2	27,6	24,1	20,7	0,0	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

Preguntados por la contribución de las asignaturas del curso a una formación integral, profesional y ciudadana, los graduandos de la edición 2017 se muestran convencidos en afirmar la existencia de esta contribución con un 45,8% de "totalmente de acuerdo". En cambio, los graduandos de 2021 están menos convencidos en identificar este aporte promovido por el curso. Cerca del 20% no ve aportes efectivos en este campo de posible

impacto de la formación recibida. En ambas ediciones, los coordinadores consideran que hubo una contribución efectiva del curso en los aspectos señalados en el enunciado.

Los graduandos de ambas ediciones valoran de forma muy similar los "aportes al desarrollo de una conciencia ética para el ejercicio profesional" (por encima del 75%). Por otro lado, están en desacuerdo con que hayan tenido oportunidad de aprender a trabajar en equipo a lo largo del curso. Más del 30% de ellos están en desacuerdo en diferentes intensidades de la afirmación en cuestión. Aunque no estén de acuerdo con haber aprendido a trabajar en equipo, los alumnos que concluyeron el curso están muy de acuerdo (alrededor del 80%) con la afirmación de que el curso aumentó su capacidad de reflexión y argumentación, y que contribuyó con la ampliación de su capacidad de comunicación oral y escrita.

Aquí el destaque es por cuenta de la opinión del coordinador del curso, que no está de acuerdo con que los graduados de la edición pandémica del ENADE en 2021 hayan ampliado su capacidad de comunicación oral y escrita a partir de los aportes de la formación recibida. Por otro lado, este mismo coordinador concuerda con que el curso ha contribuido con el desarrollo de la capacidad de los alumnos aprender y actualizarse de forma permanente.

La última pregunta de la sesión pretende valorar la naturaleza de las relaciones profesor-alumno y sus repercusiones en la formación de profesionales capaces de iniciativas personales en el estudio y el aprendizaje como iniciativa personal. En la valoración de la afirmación el mayor porcentaje de los finalistas de ambas ediciones discrepa en que las relaciones establecidas entre profesores y alumnos a lo largo del curso hayan contribuido con las iniciativas personales de estudio y aprendizaje por parte de los alumnos.

El apartado titulado "Gestión Académica" aborda los aspectos donde se presenta una mayor fragmentación evaluativa entre los apartados, en el que se valoran aspectos como el servicio y orientación académica por parte de la coordinación, la representación de los estudiantes en los órganos académicos y sus posibilidades de evaluación, además de la disponibilidad de personal técnico administrativo de apoyo, monitores o tutores.

Tabla 23

Gestión académica - Curso de Física - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL -
2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - La coordinación del curso estaba disponible para la orientación académica de los estudiantes	0,0	4,2	8,3	8,3	12,5	62,5	0,0	4,2
• - La institución ofrecía oportunidades para que los estudiantes actuaran como representantes en los órganos colegiados.	4,2	8,3	16,7	16,7	12,5	20,8	16,7	4,2
• - Los estudiantes participaban en evaluaciones periódicas del curso (asignaturas, rendimiento de los profesores, infraestructuras)	20,8	4,2	8,3	20,8	12,5	20,8	8,3	4,2
• - La institución cuenta con un número suficiente de empleados para el apoyo administrativo y académico	20,8	4,2	8,3	20,8	12,5	20,8	8,3	4,2
• El curso proporciona monitores o tutores para ayudar a los estudiantes	20,8	4,2	8,3	20,8	12,5	20,8	8,3	4,2
Ítems	2021							
• - La coordinación del curso estaba disponible para la orientación académica de los estudiantes	3,4	0,0	3,4	6,9	31,0	51,7	3,4	0,0
• - La institución ofrecía oportunidades para que los estudiantes actuaran como representantes en los órganos colegiados	3,4	3,4	20,7	17,2	20,7	17,2	17,2	0,0
• - Los estudiantes participaban en evaluaciones periódicas del curso (asignaturas, rendimiento de los profesores, infraestructuras)	6,9	24,1	0,0	13,8	20,7	27,6	6,9	0,0
• - La institución cuenta con un número suficiente de empleados para el apoyo administrativo y académico	3,4	10,3	6,9	6,9	24,1	41,4	6,9	0,0
• El curso proporciona monitores o tutores para ayudar a los estudiantes	0,0	10,3	13,8	3,4	34,5	37,9	0,0	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En ambas ediciones existe un alto nivel de acuerdo (superior al 80%) con la afirmación de que la coordinación del curso siempre ha estado disponible para la orientación académica de los estudiantes, siendo muy significativa la valoración de los estudiantes de último curso de la edición 2021, que alcanza el 90% de acuerdo. Por otro lado, ante la afirmación de que

la institución les ofreció oportunidades para actuar como representantes en órganos colegiados, alrededor del 30% de los alumnos de último curso de ambas ediciones se muestra en desacuerdo con la existencia de estas oportunidades, además del 17% que cree que esta cuestión ni siquiera se aplica a sus cursos.

Esta valoración negativa en cuanto a la oportunidad de representación institucional se repite con mayor intensidad en el enunciado que señala la participación de los alumnos en las evaluaciones periódicas del curso, el porcentaje de desacuerdo es elevado (en torno al 30% en ambas ediciones) aunque los alumnos de 2021 están de acuerdo en más del 60% con la existencia y periodicidad de estas evaluaciones, aunque se realicen en un periodo de menor frecuencia de asistencia, como durante la pandemia.

Los dos últimos enunciados de la sesión de Gestión se refieren a la disponibilidad de personal de apoyo administrativo y académico (monitores, tutores o ayudantes), en ambos, los finalistas de 2021 están mayoritariamente de acuerdo con la suficiencia y adecuación de esta dotación de personal en más de un 70%, por su parte, los finalistas de 2017 tienen menor acuerdo en los enunciados, con más de un 30% de desacuerdo en cada uno de ellos. Esta brecha evaluativa entre los alumnos concluyentes de las dos ediciones es única para comprender las estrategias de apoyo pedagógico y administrativo desarrolladas por el curso/UFAL durante la pandemia, período en que hubo un aumento en la contratación de alumnos monitores para el acompañamiento de clases a distancia y todo el servicio administrativo también pasó a ser a distancia, acciones que parecen haber ampliado el acceso a la orientación pedagógica pero también a los servicios, tanto para los alumnos como para los servidores de la institución, aunque el coordinador del curso en 2021 entienda que el apoyo administrativo en el período fue insuficiente.

Tabla 24

Actividades extracurriculares - valores en porcentajes - Curso de Física - 2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes participaran en programas, proyectos o actividades de extensión universitaria	4,2	0,0	8,3	12,5	16,7	54,2	0,0	4,2
• Había oportunidades para que los estudiantes participaran en proyectos de iniciación científica y en actividades que fomentaban la investigación académica.	4,2	4,2	4,2	16,7	20,8	45,8	0,0	4,2
• - Se ofrecieron condiciones para que los estudiantes participaran en eventos internos y/o externos a la institución	4,2	4,2	4,2	8,3	25,0	45,8	4,2	4,2
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes realizaran intercambios y/o prácticas en el país	12,5	12,5	8,3	8,3	12,5	25,0	16,7	4,2
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes realizaran intercambios y/o pasantías fuera del país.	8,3	8,3	4,2	8,3	8,3	54,2	4,2	4,2
• - Las actividades académicas desarrolladas dentro y fuera del aula permitieron la reflexión, la convivencia y el respeto a la diversidad .	4,2	0,0	20,8	16,7	8,3	41,7	4,2	4,2
• - La institución promovió actividades culturales, lúdicas y de interacción social.	8,3	4,2	8,3	12,5	29,2	25,0	8,3	4,2
Ítems	2021							
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes participaran en programas, proyectos o actividades de extensión universitaria	3,4	0,0	17,2	17,2	20,7	41,4	0,0	0,0
• Había oportunidades para que los estudiantes participaran en proyectos de iniciación científica y en actividades que fomentaban la investigación académica.	6,9	0,0	10,3	20,7	17,2	44,8	0,0	0,0
• - Se ofrecieron condiciones para que los estudiantes participaran en eventos internos y/o externos a la institución	3,4	3,4	10,3	31,0	17,2	34,5	0,0	0,0
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes realizaran intercambios y/o prácticas en el país	34,5	10,3	10,3	10,3	3,4	6,9	24,1	0,0
• - Se ofrecieron oportunidades para que los estudiantes realizaran intercambios y/o pasantías fuera del país.	41,4	10,3	6,9	6,9	3,4	6,9	24,1	0,0

• - Las actividades académicas desarrolladas dentro y fuera del aula permitieron la reflexión, la convivencia y el respeto a la diversidad .	0,0	6,9	13,8	24,1	20,7	24,1	10,3	0,0
• - La institución promovió actividades culturales, lúdicas y de interacción social.	17,2	6,9	6,9	13,8	17,2	17,2	20,7	0,0

. Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

La sección "Actividades extracurriculares" enumera actividades que van más allá de los límites del aula convencional, vinculadas a la investigación y extensión académica, oportunidades de participar en eventos, pasantías e intercambios, interacción social y cultural y ocio. En la edición 2017, en general, los estudiantes están de acuerdo en que se les han ofrecido oportunidades para realizar un conjunto importante de actividades extracurriculares, la excepción está en el ítem que pregunta por la "oferta de actividades prácticas o intercambios en el país", ítem con el menor porcentaje de acuerdo y más del 30% de desacuerdo con la afirmación, aunque más del 54% de estos mismos estudiantes está de acuerdo en que ha habido oportunidades de pasantías e intercambios fuera del país (siguiente ítem). Estos mismos encuestados también están menos de acuerdo cuando se les pregunta por la existencia de actividades culturales, de ocio y de interacción social, con un acuerdo total de sólo el 25% de los encuestados.

En la edición de 2021, los estudiantes de grado están totalmente en desacuerdo con los ítems que cuestionan la existencia de oportunidades de participación con actividades de pasantía o intercambio en Brasil o en el exterior, siendo estos los ítems de mayor desacuerdo en todo el instrumento (34,5% y 41,4% respectivamente, totalmente en desacuerdo con la afirmación), esta evaluación de los estudiantes de pregrado guarda coherencia con la realidad observada en el período, por la suspensión decretada en marzo de 2020 de todas las actividades de pasantía, visitas e intercambios durante el período de pandemia. Tampoco están de acuerdo con que la institución haya promovido actividades de carácter cultural, de ocio y de interacción social, lo que también puede entenderse por las limitaciones causadas por el aislamiento social experimentado entre los años 2020 y 2022.

En los demás ítems de la sesión, los que concluyeron el curso de 2021 identifican y concuerdan con que diferentes actividades extracurriculares fueron puestas a su disposición, como la participación en eventos y en proyectos de iniciación y extensión científica, acciones que muchas veces fueron posibles en un ambiente alejado, como casi todo en ese período.

Tabla 7

Infraestructura - valores en porcentajes - Curso de Física - 2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - Las condiciones de infraestructura de las aulas eran adecuadas.	0,0	4,2	4,2	4,2	12,5	70,8	0,0	4,2
• Los equipos y materiales disponibles para las clases prácticas eran adecuados para el número de alumnos.	0,0	4,2	8,3	4,2	20,8	58,3	0,0	4,2
• - Los ambientes y equipamientos para las clases prácticas eran adecuados al curso .	0,0	0,0	12,5	8,3	4,2	70,8	0,0	4,2
• - La institución cuenta con una cantina, un comedor y baños en condiciones adecuadas que satisfacen las necesidades de sus usuarios	4,2	0,0	0,0	37,5	25,0	29,2	0,0	4,2
Ítems	2021							
• - Las condiciones de infraestructura de las aulas eran adecuadas.	0,0	0,0	17,2	10,3	44,8	27,6	0,0	0,0
• Los equipos y materiales disponibles para las clases prácticas eran adecuados para el número de alumnos.	3,4	3,4	0,0	10,3	37,9	44,8	0,0	0,0
• - Los ambientes y equipamientos para las clases prácticas eran adecuados al curso .	3,4	0,0	3,4	10,3	27,6	55,2	0,0	0,0
• - La institución cuenta con una cantina, un comedor y baños en condiciones adecuadas que satisfacen las necesidades de sus usuarios	3,4	0,0	6,9	24,1	10,3	55,2	0,0	0,0

. Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En la última tabla en que dividimos los ítems del cuestionario ENADE, reunimos en la sección "Infraestructura" los cuatro ítems relacionados con las condiciones de estructura

física y oferta de espacios adecuadamente equipados para las actividades desarrolladas durante el curso.

En estos ítems, los concluyentes de 2017 son enfáticos en coincidir con las buenas condiciones en todos los aspectos cuestionados (aula, cantidad de materiales puestos a disposición y equipamiento), aunque con menor énfasis al evaluar los espacios de apoyo, como cafeterías y baños, en una posición similar a la del profesor coordinador del curso. Pero lo que realmente llama la atención en la sesión es la perspectiva evaluativa de los alumnos de 2021, quienes evalúan el curso después de dos años de actividades académicas y administrativas realizadas a distancia, es decir, después de dos años de ausencia física de la universidad.

En este aspecto, la duda que surge es si los concluyentes de 2021, al responder a los ítems, se refirieron a sus breves experiencias presenciales con las infraestructuras evaluadas o a la estructura de salas y equipamientos puestos a disposición de forma virtual durante el período oficial de cierre físico de la universidad. En cualquier caso, es positiva la valoración de estos alumnos en todos los ítems presentados, con menor énfasis de acuerdo en la afirmación relativa a las condiciones de infraestructura de las aulas, aun así valorada positivamente (en la suma de las opciones de acuerdo) en más del 80% de las opiniones.

La complejidad analítica planteada para la interpretación de las opciones evaluativas de la edición continúa cuando las contrastamos con las opciones indicadas por el profesor coordinador del curso en ese período, intensamente divergentes de la perspectiva de los finalistas. Un ejemplo emblemático de ello es la disconformidad del coordinador con la adecuación de la infraestructura del aula, y el énfasis en la valoración negativa de la infraestructura y calidad de los espacios de apoyo, como comedores, cafeterías y aseos, donde ni siquiera un alumno marcó la misma opción evaluativa que el profesor coordinador.

Aspectos como este refuerzan la idea de que el Cuestionario ENADE, respondido periódicamente por los alumnos que completan el curso, puede constituir un poderoso instrumento de evaluación del curso en varios aspectos, colaborando en la percepción del alcance de las medidas tomadas y de las posibles ausencias o brechas que necesitan

atención, tanto en la visión de los alumnos como del equipo coordinador de los cursos, promoviendo la mejora permanente de los mismos.

El siguiente apartado contiene el análisis y discusión de las percepciones de estudiantes y coordinadores sobre aspectos de las actividades académicas y extraclase del Curso de Geografía para las ediciones 2017 y 2021.

7.4.2 Percepción de estudiantes y coordinadores sobre los aspectos de las actividades académicas y extracurriculares del curso de Geografía

En el Informe de Síntesis publicado por el INEP se señala que en el ENADE de 2017 el curso de Geografía tuvo la participación de estudiantes en el ENADE de 241 cursos de Licenciatura. El predominio de Instituciones Públicas de educación fue de 170 de los 241 cursos de Geografía, número correspondiente al 70.5% de los cursos evaluados. La totalidad de los cursos evaluados (212) se ofrecieron en la modalidad de educación Presencial.

En relación a la Edición ENADE 2017, la edición 2021 tuvo una pequeña reducción de cursos participantes siendo 237, probablemente debido a que el curso, algunas instituciones, no habían matriculado a sus alumnos o incluso por la pandemia. Una vez más el destaque en la participación fueron las Instituciones de Enseñanza Pública, que concentraron 186 de los 237 cursos de Geografía, número correspondiente al 78,5% de los cursos. Y, también en este curso de Geografía, la mayoría de los cursos fueron ofrecidos en la modalidad presencial, con 193 de los 237 ofrecidos.

En el caso específico de la participación del Curso de Geografía de la UFAL, foco de nuestro estudio, 59 (cincuenta y nueve) alumnos se matricularon en el ENADE, pero sólo 48 (cuarenta y ocho) alumnos se presentaron al examen. En la edición de 2021, se matricularon 80 (ochenta), pero sólo 67 (sesenta y siete) estuvieron presentes en el examen. A partir de esta información, procederemos ahora al análisis y discusión de las sesiones que se crearon agrupando bloques de afirmaciones que se incluyeron en el cuestionario estandarizado elaborado por el INEP, tal y como se explicó anteriormente en el apartado 6.1.

En el apartado "Plan Docente", tabla 25, donde se agruparon las preguntas relativas a contenidos, metodologías, planes docentes, referencias bibliográficas y formas de evaluación, destacamos un distanciamiento sistemático en la valoración construida por los finalistas presentados al ENADE en ambas ediciones. Aunque en las dos ediciones los alumnos hayan tenido una evaluación positiva del Curso, en la edición de 2021 en general, muestran mayor concordancia con destaque para el ítem donde fue evaluado: "el curso exigió de ti organización y dedicación frecuente a los estudios", considerado adecuado por la mayoría (50,7%) de los alumnos de esta edición, mostrando la atención del curso en incentivar a los alumnos a organizarse para los nuevos haceres y prácticas, implementados de "emergencia" a distancia, durante casi dos años académicos de la universidad, por imposición de la pandemia del Covid-19. Período que representa algo alrededor del 50% de la carga total de trabajo para la realización del curso. Otro hecho que llama la atención es el acuerdo entre el coordinador del curso y los alumnos sobre todos los puntos de esta sesión de 2021.

Esta perspectiva de análisis se refuerza en la evaluación de afirmaciones como la que trata de la calidad de las referencias bibliográficas indicadas en los planes docentes. Los datos muestran que los finalistas de 2017 indicaron estar en desacuerdo sólo un 2,1%, mientras que en 2021 no aparece el desacuerdo total. En cuanto a los que están totalmente de acuerdo, en 2017 fue del 31,2%, frente al 35,8% de 2021, mostrando una pequeña mejora en la percepción entre ambas evaluaciones. Pero es en la afirmación que trata de captar el nivel de dedicación requerido para completar el curso donde se hace más visible la diferencia de perspectiva analítica. En este aspecto el 50,7% de los finalistas de 2021 está de acuerdo en que el curso requería un alto nivel de organización y dedicación para completar el Curso, frente al 31,2% de 2017. En este caso, podemos asociar este resultado a los impactos derivados de la pandemia del Covid-19 que, en cierto modo, provocaron ciertas pérdidas por las limitaciones de acceso al material a través del entorno virtual de aprendizaje.

En la evaluación de las coordinaciones de curso, observamos un movimiento diferente; en 2017, los coordinadores indicaron grados diferentes en los alumnos, mientras

que en 2021 los datos concordaron para ambos. Los desafíos impuestos por la Pandemia parecen haber llamado la atención de los alumnos y consecuentemente de los profesores sobre este aspecto a la vista de los datos. Otros datos que llaman la atención son los referidos a la valoración del dominio de los contenidos demostrados por los profesores del curso, los resultados de concordancia de los alumnos fueron del 37,5% en 2017 y del 62,7% en 2021, mostrando una mejora significativa de la percepción en este ítem. Estas valoraciones habían sido de acuerdo entre alumnos y coordinadores en 2017, pero con una mejora significativa de la percepción en 2021.

Por otra parte, también comprobamos que dos hechos llaman la atención al analizar los datos del marco de planificación docente. El primero se refiere a una mejora en la percepción de la asignatura, por parte de los alumnos que por parte de los coordinadores en 2017. Aunque no hay gran discrepancia de datos entre unos y otros. En la edición de 2021, los valores de acuerdo total fueron similares en todos los ítems, destacando una mejora en todos ellos. También con énfasis en los que se refieren a los requisitos de dedicación a los estudios y dominio de los contenidos por parte del profesorado. Así, percibimos que la Pandemia trajo una preocupación con la dedicación a los estudios y con los contenidos que se enseñaban y/o cargaban a lo largo de las asignaturas, revelando el cuidado en comprender lo que se proponía y con lo que se respondía en las actividades realizadas.

Tabla 25

Plan Docente - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL -
2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos tratados en las asignaturas del curso favorecieron tu desempeño en prácticas o actividades de iniciación profesional. 	2,1	4,2	10,4	20,8	25,0	33,3	2,1	2,1

• - Las metodologías docentes utilizadas en el curso te retaron a profundizar en los conocimientos y a desarrollar habilidades reflexivas y críticas.	2,1	6,2	14,6	18,8	25,0	31,2	0,0	2,1
• Los planos de enseñanza presentados por los profesores contribuyeron para el desarrollo de las actividades académicas y para tus estudios.	4,2	6,2	18,8	20,8	25,0	22,9	0,0	2,1
• - Las referencias bibliográficas indicadas por los profesores en los planes docentes contribuyeron a tus estudios y aprendizaje.	2,1	2,1	14,6	20,8	25,0	31,2	2,1	2,1
• - El curso te exigió organización y dedicación frecuente al estudio.	8,3	2,1	12,5	18,8	27,1	29,2	0,0	2,1
• - Las evaluaciones de aprendizaje realizadas durante el curso fueron compatibles con los contenidos o temas trabajados por los profesores	2,1	6,2	10,4	16,7	27,1	27,1	8,3	2,1
• - Los profesores demostraron dominio de los contenidos abordados en las asignaturas.	4,2	0,0	8,3	18,8	29,2	37,5	0,0	2,1
Ítems	2021							
• - Los contenidos tratados en las asignaturas del curso favorecieron tu desempeño en prácticas o actividades de iniciación profesional.	0,0	1,5	3,0	13,4	46,3	34,3	1,5	0,0
• - Las metodologías docentes utilizadas en el curso te retaron a profundizar en los conocimientos y a desarrollar habilidades reflexivas y críticas.	0,0	1,5	0,0	16,4	40,3	40,3	1,5	0,0
• Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades académicas e para seus estudos.	0,0	3,0	3,0	26,9	43,3	20,9	3,0	0,0
• - Las referencias bibliográficas indicadas por los profesores en los planes docentes contribuyeron a tus estudios y aprendizaje.	0,0	0,0	3,00	20,9	38,8	35,8	1,5	0,0
• - El curso te exigió organización y dedicación frecuente al estudio.	0,0	0,0	0,0	10,4	37,3	50,7	1,5	0,0
• - Las evaluaciones de aprendizaje realizadas durante el curso fueron compatibles con los contenidos o temas trabajados por los profesores	0,0	0,0	3,0	16,4	38,8	38,8	3,0	0,0
• - Los profesores demostraron dominio de los contenidos abordados en las asignaturas.	0,0	0,0	1,5	1,5	32,8	62,7	1,5	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En la apartado "Experiencias curriculares", en la tabla 26, se agrupan los aspectos relacionados con la relación entre teoría y práctica, captando las intersecciones respecto al campo profesional con la sociedad y el apoyo para superar las dificultades encontradas para lograr la formación, además de la disponibilidad de profesores en el servicio extraclase y las bibliografías puestas a disposición en bibliotecas y en medios virtuales, como plataformas o entornos virtuales de aprendizaje. En esta sesión se observó una distribución desigual de los

valores de percepción de los estudiantes en 2017, con predominio de valores inferiores al 30% en la mayoría de los ítems imputados. También se observó una concordancia de valores, en comparación con los señalados por los coordinadores, en la mayoría de los valores obtenidos. Por el contrario, en la edición de 2021, los valores mejoraron prácticamente en todos los ítems, con buena concordancia entre los cumplidores y los coordinadores en todos los casos. Esto parece indicarnos que los profesores y los alumnos evaluaron de forma positiva las respuestas dadas en lo que se refiere a innovación en el período pandémico.

Los concluyentes de ambas ediciones tuvieron respuestas muy diferentes cuando se les preguntó si les ofrecieron oportunidades para superar dificultades relacionadas con el proceso formativo. A pesar de que la afirmación conlleva un alto nivel de subjetividad ya que, en 2021, cerca del 40,3% de los estudiantes concluyentes están muy de acuerdo en la existencia de estas oportunidades, frente al 16,7% de 2017. Los resultados muestran una mejora significativa en esta percepción, en un momento marcado por la necesidad de distanciamiento social y de reflexión sobre la necesidad de nuestros haceres, escenarios y prácticas didáctico-pedagógicas.

La Coordinación y los alumnos concluyentes, que coincidieron en los datos de ambas ediciones, no presentaron un cambio significativo en este ítem, en relación a los conocimientos teóricos y las actividades prácticas ofrecidas durante la formación recibida. De forma que pudieran haber contribuido con su desempeño profesional. En este aspecto, se nota cierta divergencia analítica cuando se le pregunta a los alumnos sobre la oportunidad de obtener estos contenidos de acuerdo con las demandas profesionales contemporáneas. Estando el 50,7% de los alumnos a favor, en la edición de 2021, frente al 25,0% en 2017. Esto demuestra una mejora significativa en la percepción, de cerca del 100% de crecimiento en la evaluación buena, incluyendo el acuerdo de los coordinadores con los alumnos.

Parte de estos resultados se pueden atribuir a la inserción de herramientas de informática moderna y escenarios de experiencia e interacción, proporcionados por el curso y los profesores para atenuar los impactos de la Pandemia.

Los concluyentes de ambas ediciones presentan niveles similares de acuerdo cuando

se les pregunta por la calidad de las prácticas supervisadas realizadas a lo largo del Curso, 41,7% en 2017 y 38,8% en 2021. Este hecho puede impulsar una nueva encuesta para conocer las posibles adaptaciones necesarias en las prácticas desarrolladas en el Curso durante el periodo de pandemia. Este fue el único ítem que presentó valores menores en la edición de 2021 en comparación con la edición de 2017, demostrando el impacto de la Pandemia durante el período de cierre de las escuelas de Educación Básica. Este aspecto impactó el proceso de formación en lo que se refiere a las experiencias y vivencias en los ambientes tradicionales, escuela y aula, durante la parte práctica de la formación. Por otro lado, en ambas ediciones, el coordinador del curso coincidió en que la realización de las prácticas proporcionó a los alumnos diversas experiencias formativas.

En la afirmación que buscaba si las actividades realizadas durante el trabajo de fin de curso contribuían a cualificar la formación profesional de los estudiantes, cerca del 37,5% de los finalistas de 2017 respondieron afirmativamente, frente al 62,7% de 2021. En este ítem se produjo un cambio de acuerdo entre coordinadores y alumnos entre las dos ediciones, con desacuerdo en la primera y acuerdo en la segunda, en la cual los datos mejoraron de forma significativa. La mejora en los datos ocurrió incluso frente a un escenario en que las investigaciones apuntan las dificultades vivenciadas por los estudiantes de grado para completar su TCC, ya que este es un período de abandono importante en la formación de profesores y, en 2021, las dificultades pueden haber empeorado debido a la pandemia.

En cuanto a la disponibilidad en la atención a los alumnos, por parte de los profesores del curso, fuera del horario convencional de clase, es otro factor en el que hubo diferencias significativas entre las dos ediciones pues, en 2017 hubo discordancia de percepción positiva entre coordinadores y alumnos concluyentes (12,5% y 22,9% respectivamente). En 2021 los datos muestran diferencias sutiles en la percepción y la concordancia entre ambos evaluadores, alcanzando un 28,4% de acuerdo total. Esta mejoría parece ser poco expresiva en la atención prestada por los profesores a los alumnos, sin embargo, algunos aspectos deben ser llevados en consideración. La necesidad de tiempo de adaptación tanto de los profesores como de los alumnos, la multiplicación de los canales de interacción pedagógica

utilizados en los últimos años, tales como redes sociales, ambientes virtuales de aprendizaje y un uso intenso de grupos de discusión y apoyo virtual y, especialmente, en un escenario afectado por la pandemia.

En un aspecto amplio, los datos muestran una significativa mejoría en la percepción de los estudiantes del último año y de los coordinadores, en los ítems evaluados en esta afirmación. Especialmente, los que involucran la oferta de oportunidades para superar dificultades en el proceso formativo y la presentación de conocimientos actualizados y contemporáneos en el área de educación. En cuanto a los impactos de la Pandemia, en este ítem, otro factor que merece ser destacado es el perfil socioeconómico de los alumnos y de los municipios en que viven, donde existe una discrepancia en el acceso a Internet en comparación con la realidad de la Región Metropolitana de Maceió. La oferta de canales no garantiza el acceso a todos, ni la actitud de todos los involucrados en los procesos formativos en el uso de estas herramientas. Incluso, frente a las dificultades enumeradas, notamos que hubo una mejora en la percepción de todos en la sesión en discusión.

Tabla 26

Experiencias Curriculares - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 - 2021.

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - El curso proporcionó experiencias de aprendizaje innovadoras	4,2	6,2	14,6	22,9	29,2	20,8	0,0	2,1
• - Se ofrecieron oportunidades para que los alumnos superaran las dificultades relacionadas con el proceso de formación	4,2	20,8	22,9	12,5	16,7	16,7	4,2	2,1
• - El curso favoreció la articulación de los conocimientos teóricos con las actividades prácticas.	2,1	12,5	14,6	16,7	29,2	20,8	2,1	2,1
• - Las actividades prácticas fueron suficientes para relacionar los contenidos del curso con la práctica, contribuyendo a su formación profesional.	2,1	6,2	25,0	18,8	25,0	18,8	2,1	2,1

• - El curso proporcionó acceso a conocimientos actualizados y/o contemporáneos en su área de formación .	2,1	8,3	12,5	20,8	27,1	25,0	2,1	2,1
. - Las prácticas supervisadas proporcionaron experiencias diversificadas para su formación	4,2	0,0	16,7	14,6	20,8	41,7	0,0	2,1
- Las actividades realizadas durante su trabajo de fin de curso han contribuido a la cualificación de su formación profesional	2,1	2,1	18,8	12,5	25,0	37,5	0,0	2,1
• - Los profesores estaban disponibles para atender a los alumnos fuera de las horas de clase	2,1	18,8	16,7	18,8	12,5	22,9	6,2	2,1
• - La biblioteca disponía de las referencias bibliográficas que los estudiantes necesitaban .	4,2	12,5	14,6	16,7	25,0	22,9	2,1	2,1
• - La institución disponía de una biblioteca virtual o facilitaba el acceso a obras disponibles en colecciones virtuales	10,4	12,5	12,5	20,8	16,7	12,5	12,5	2,1
Ítems	2021							
• - El curso proporcionó experiencias de aprendizaje innovadoras	0,0	1,5	3,0	13,4	46,3	34,3	1,5	0,0
• - Se ofrecieron oportunidades para que los alumnos superaran las dificultades relacionadas con el proceso de formación	0,0	1,5	0,0	16,4	40,3	40,3	1,5	0,0
• - El curso favoreció la articulación de los conocimientos teóricos con las actividades prácticas.	0,0	3,0	3,0	26,9	43,3	20,9	3,0	0,0
• - Las actividades prácticas fueron suficientes para relacionar los contenidos del curso con la práctica, contribuyendo a su formación profesional.	0,0	0,0	3,0	20,9	38,8	35,8	1,5	0,0
• - El curso proporcionó acceso a conocimientos actualizados y/o contemporáneos en su área de formación .	0,0	0,0	0,0	10,4	37,3	50,7	1,5	0,0
. - Las prácticas supervisadas proporcionaron experiencias diversificadas para su formación	0,0	0,0	3,0	16,4	38,8	38,8	3,0	0,0
- Las actividades realizadas durante su trabajo de fin de curso han contribuido a la cualificación de su formación profesional	0,0	0,0	1,5	1,5	32,8	62,7	1,5	0,0
• - Los profesores estaban disponibles para atender a los alumnos fuera de las horas de clase	0,0	3,0	6,0	25,4	34,3	28,4	3,0	0,0
• - La biblioteca disponía de las referencias bibliográficas que los estudiantes necesitaban .	0,0	0,0	4,5	13,4	43,3	35,8	3,0	0,0
• - La institución disponía de una biblioteca virtual o facilitaba el acceso a obras disponibles en colecciones virtuales	3,0	3,0	13,4	11,9	23,9	17,9	26,9	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En el apartado "Impactos sociales y profesionales", según la tabla 27, elaborada por el curso, reunimos cuestiones relacionadas con la formación integral, el ejercicio profesional ético y ciudadano, la capacidad de reflexión y argumentación, el pensamiento crítico, la capacidad de análisis de la complejidad social y la comunicación. También abordamos las relaciones profesor-alumno y los aportes que estas relaciones pueden traer al proceso de motivación y estímulo a los estudios.

Preguntados por la contribución de las asignaturas de la carrera para una formación integral, profesional y ciudadana, los alumnos de último curso de la edición 2017 afirmaron positivamente con un 29,2% "totalmente de acuerdo". Por otro lado, los graduados de 2021 están más convencidos en identificar esta contribución promovida por el curso. Alrededor de un 44,8% ve contribuciones efectivas en la formación recibida. En ambas ediciones también hay desacuerdo en la valoración de los coordinadores, con divergencia de porcentajes en 2017 y acuerdo en 2021, donde el ítem fue mejor valorado por ambos colectivos.

Los finalistas de ambas ediciones valoran positivamente los aportes al desarrollo de una conciencia ética para el ejercicio profesional, con un 41,7% en 2017 y, en 2021, con un 53,7% "totalmente de acuerdo". Sin embargo, al comparar con las coordinaciones, los números son divergentes en la edición de 2017 y 2021, ya que no coincidieron en los grados de acuerdo total. En cuanto a las oportunidades de aprender a trabajar en equipo a lo largo del curso, más del 35,4% estuvo de acuerdo con diferentes intensidades en la afirmación en cuestión en 2017. En 2021, aún con los impactos de la Pandemia, en este ítem, los estudiantes mostraron 43,3% de acuerdo total. El coordinador, también, señaló este grado de acuerdo total.

En el ítem sobre la capacidad de reflexión y argumentación, en 2017, los alumnos mostraron 56,2% de acuerdo, en datos discordantes del coordinador. En 2021, esta concordancia aumentó, alcanzando el 59,7%, manteniéndose la divergencia con los coordinadores, como en la edición anterior. Hubo una buena evaluación, también, en el ítem que cuestionaba si el curso había aumentado su capacidad de reflexión y argumentación, además de contribuir con la ampliación de la capacidad de comunicación oral y escrita. Los

valores de 47,9% en 2017 y 56,7% en 2021, con concordancia de ambos públicos en ambas ediciones demuestran la buena evaluación.

En este apartado, se destaca el ítem del enunciado que pregunta si "el curso promovió el desarrollo de la capacidad del alumno para pensar críticamente, analizar y reflexionar sobre soluciones para problemas sociales", con los mejores porcentajes positivos en las dos ediciones según los alumnos, 58,3% y 67,2% respectivamente. En la edición de 2021, los resultados del coordinador fueron similares a los de los alumnos, lo que demuestra la reflexión sobre el impacto de la formación y sus aportes sociales.

Otro punto que merece atención se refiere a la opinión del coordinador del curso, que coincide en que los alumnos que concluyen la edición pandémica de la ENADE en 2021 han ampliado sus competencias de comunicación oral y escrita a partir de las aportaciones de la formación recibida. Los coordinadores también coinciden en que el curso ha contribuido con el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y actualización permanente de los alumnos en ambas ediciones.

El último aspecto de esta sesión, en discusión, busca evaluar la naturaleza de las relaciones profesor-alumno y sus impactos en la formación de profesionales capaces de tener iniciativas personales en el estudio y el aprendizaje como propuesta personal. En la evaluación de la afirmación, los mayores porcentajes de los alumnos de ambas ediciones están de acuerdo en que las relaciones establecidas entre profesores y alumnos a lo largo del curso han contribuido con las iniciativas personales de estudio y aprendizaje por parte de los alumnos. Los datos también coinciden con las respuestas dadas por los coordinadores, con una ligera mejora en la valoración para la edición de 2021.

Tabla 27

Impactos sociales y profesionales - Curso de Geografía - valores en porcentajes-
Campus Maceió/AL - 2017 - 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• - Las materias estudiadas contribuyeron con su formación integral como ciudadanos y profesionales	2,1	2,1	14,6	18,8	29,2	29,2	2,1	2,1
• - El curso contribuyó al desarrollo de su conciencia ética para la práctica profesional.	2,1	2,1	10,4	14,6	25,0	41,7	2,1	2,1
• - El curso le ha brindado la oportunidad de aprender a trabajar en equipo	6,2	4,2	6,2	22,9	22,9	35,4	0,0	2,1
• - El curso ha permitido aumentar tu capacidad de reflexión y argumentación	2,1	2,1	4,2	10,4	22,9	56,2	0,0	2,1
• - El curso ha fomentado el desarrollo de tu capacidad para pensar críticamente, analizar y reflexionar sobre soluciones a problemas de la sociedad	2,1	0,0	8,3	6,2	22,9	58,3	0,0	2,1
• - El curso ha contribuido a que amplíes tu capacidad de comunicación oral y escrita	2,1	0,0	4,2	10,4	29,2	47,9	4,2	2,1
• - El curso ha contribuido a que desarrolles tu capacidad de aprender y actualizarte permanentemente	2,1	4,2	6,2	6,2	29,2	47,9	2,1	2,1
• - Las relaciones profesor-alumno a lo largo del curso te han estimulado a estudiar y aprender	0,0	8,3	10,4	27,1	22,9	25,0	4,2	2,1
Ítems	2021							
• - Las materias estudiadas contribuyeron a su formación integral como ciudadanos y profesionales	0,0	0,0	0,0	14,9	37,3	44,8	3,0	0,0
• - El curso contribuyó con el desarrollo de su conciencia ética para la práctica profesional.	0,0	0,0	1,5	7,5	35,8	53,7	1,5	0,0
• - El curso le ha brindado la oportunidad de aprender a trabajar en equipo	0,0	0,0	1,5	13,4	40,3	43,3	1,5	0,0
• - El curso ha permitido aumentar tu capacidad de reflexión y argumentación	0,0	0,0	1,5	4,5	32,8	59,7	1,5	0,0
• - El curso ha fomentado el desarrollo de tu capacidad para pensar críticamente, analizar y reflexionar sobre cómo solucionar problemas de la sociedad	0,0	0,0	0,0	4,5	26,9	67,2	1,5	0,0

• - El curso ha contribuido a que amplíes tu capacidad de comunicación oral y escrita	0,0	0,0	0,0	7,5	34,3	56,7	1,5	0,0
• - El curso ha contribuido con que desarrolles tu capacidad de aprender y actualizarte permanentemente	0,0	0,0	3,0	4,5	38,8	52,2	1,5	0,0
• - Las relaciones profesor-alumno a lo largo del curso te han estimulado a estudiar y aprender	1,5	0,0	6,0	20,9	41,8	28,4	1,5	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

El apartado titulado "Gestión Académica" de la Tabla 28 aborda los aspectos en los que se presenta una mayor fragmentación valorativa entre las afirmaciones. En él se valoran aspectos como el servicio académico y de orientación prestados por el equipo de coordinación, la representación de los estudiantes en los órganos académicos y sus posibilidades de evaluación, además de la disponibilidad de personal técnico administrativo de apoyo, monitores o tutores. Así, se valora la percepción sobre aspectos organizativos, interactividad y disponibilidad de apoyos que van más allá de los aspectos didáctico-pedagógicos.

En la edición de 2017, existe divergencia entre alumnos y coordinador en la afirmación que señala que la coordinación del curso siempre estuvo disponible para la orientación académica de los alumnos, con un acuerdo total del 20,8% por parte de los alumnos. En la evaluación de los alumnos del último curso de la edición de 2021, la valoración positiva se eleva al 35,8%, de acuerdo con la coordinación. Cuando se les presentó la afirmación de que la institución les ofrecía oportunidades para actuar como representantes en órganos colegiados, alrededor del 12,5% de los finalistas de 2017 y el 25,4% de los de 2021 respondieron que estaban totalmente de acuerdo. En ambas ediciones hubo acuerdo si se compara con las respuestas de la coordinación.

Esta valoración, con valores bajos de acuerdo total, se repite en cuanto a la oportunidad de representación institucional, con mayor intensidad en la afirmación que señala la participación de los finalistas en las evaluaciones periódicas del curso, donde en 2017 los finalistas estaban totalmente de acuerdo en un 12,5% y en un 25,4% en 2021, coincidiendo

estos últimos con la coordinación. Esta mejora en la evaluación, con acuerdo de porcentajes en 2021, ocurrió incluso frente a las dificultades de interacción y realización de actividades impuestas por la Pandemia.

A las dos últimas afirmaciones de la sesión de Gestión, referentes a la disponibilidad de personal de apoyo administrativo y académico (monitores, tutores o asistentes), los alumnos respondieron que están totalmente de acuerdo con la suficiencia de empleados, 22,9% en 2017 y 25,4% en 2021. En cuanto a monitores y tutores, los porcentajes fueron del 16,7% en 2017 y del 25,4% en 2021, estando de acuerdo en los dos últimos ítems del apartado con la coordinación en la pasada edición. Los datos muestran una mejora en la percepción sobre el apoyo de los empleados técnico-administrativos, monitores y tutores, incluso en un escenario de recortes presupuestarios en las universidades públicas, que comenzó en 2016.

Tabla 28

Gestión Académica - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus

Maceió/AL - 2017 - 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• La coordinación del curso estuvo disponible en la orientación académica de los estudiantes.	8,3	10,4	16,7	14,6	25,0	20,8	2,1	2,1
• La institución ofreció oportunidades para que los estudiantes actuaran como representantes en órganos colegiados.	6,2	10,4	20,8	16,7	25,0	12,5	6,2	2,1
• Los estudiantes participaron de las evaluaciones periódicas del curso (disciplinas, actuación de los profesores, infraestructura).	14,6	14,6	18,8	10,4	14,6	12,5	12,5	2,1
• La institución dispone de cantidad suficiente de funcionarios para dar apoyo administrativo y académico.	4,2	12,5	18,8	16,7	16,7	22,9	6,2	2,1
• El curso disponibilizó monitores o tutores para auxiliar a los estudiantes.	8,3	16,7	20,8	20,8	14,6	16,7	0,0	2,1
Ítems	2021							

• La coordinación del curso estuvo disponible en la orientación académica de los estudiantes.	1,5	0,0	6,0	16,4	35,8	35,8	4,5	0,0
• La institución ofreció oportunidades para que los estudiantes actuaran como representantes en órganos colegiados.	0,0	6,0	7,5	17,9	34,3	25,4	9,0	0,0
• Los estudiantes participaron de las evaluaciones periódicas del curso (disciplinas, actuación de los profesores, infraestructura).	3,0	4,5	7,5	17,9	29,9	25,4	11,9	0,0
• La institución dispone de cantidad suficiente de funcionarios para dar apoyo administrativo y académico.	0,0	3,0	6,0	20,9	32,8	25,4	11,9	0,0
• El curso disponibilizó monitores o tutores para auxiliar a los estudiantes.	1,5	6,0	6,0	19,4	35,8	25,4	6,0	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

En la tabla 29 se encuentran las afirmaciones que fueron agrupadas en la sección "Actividades Extracurriculares" tales como: oportunidad para que los estudiantes participen en programas, proyectos o actividades de extensión; proyectos de iniciación científica y actividades que estimulen la investigación académica; condiciones para que los estudiantes participen en eventos internos y/o externos; oportunidades para realizar intercambio y/o pasantías en el país y en el exterior; si las actividades académicas dentro y fuera del aula posibilitaron la reflexión, la convivencia y el respeto a la diversidad y, por último, si la institución promovió actividades culturales, de esparcimiento e interacción social.

Al observar los porcentajes de respuestas encontramos que, en la participación de los estudiantes en programas/actividades de extensión, sólo el 22,9% estuvo totalmente de acuerdo, en la edición 2017. En 2021, fue del 34,3%. En ambas ediciones del ENADE, los resultados en cuanto a la opción del grado de acuerdo coincidieron con las respuestas de los coordinadores. Sin embargo, el porcentaje más alto se dio en la edición de 2021. Este es un dato curioso teniendo en cuenta que estábamos en pleno período de pandemia y las dificultades eran grandes para que los alumnos realizaran actividades de extensión en clase.

Esto nos demuestra la importancia de las actividades de extensión. Llevan a la sociedad los conocimientos producidos en la universidad. Buscando contribuir con el desarrollo social, cultural y económico de la comunidad, promoviendo la ciudadanía y la

democracia. Es importante para la formación de los estudiantes, ya que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, desarrollar habilidades como el liderazgo y el trabajo en equipo, e involucrarse en proyectos que tienen un impacto directo en la vida de las personas. Pero los escasos recursos financieros del gobierno federal, destinados a las instituciones de enseñanza superior, provocaron recortes en las becas para programas/proyectos de extensión.

En la manifestación de la participación en proyectos de iniciación científica / investigación académica no fue diferente de los proyectos de extensión. Vemos que, en la edición de 2017, solo el 14,6%, tanto estudiantes como coordinadores, estaban muy de acuerdo con que se ofrecieran oportunidades a los estudiantes para participar en proyectos de iniciación científica. En la edición de 2021, vemos que el 35,8% de los estudiantes estaban fuertemente de acuerdo con esta afirmación, aún un período afectado por la pandemia. Creo que el uso de las actividades de forma remota, en el aislamiento social por Covid-19, contribuyó fuertemente a una mayor participación en comparación con 2017. Este resultado resalta la importancia de la investigación, pues es otra actividad fundamental de las universidades, además de la extensión y de la enseñanza. A través de ella, profesores y alumnos producen nuevos conocimientos y descubrimientos, contribuyendo al avance de la ciencia y la tecnología. Además, la investigación también es importante para la formación de los estudiantes, ya que les permite desarrollar habilidades como el análisis crítico, la resolución de problemas y la creatividad. Es en el programa de iniciación científica donde los estudiantes experimentan el espíritu científico en la universidad.

A la pregunta de si la institución ofrecía oportunidades para que los alumnos participasen en eventos internos y externos, el 20,8% de los alumnos participantes en la edición de 2017 estaban totalmente de acuerdo en que el curso ofrecía condiciones para participar en eventos internos y/o externos, y el coordinador también estaba de acuerdo. En la edición de 2021 el porcentaje fue del 26,9% evaluando positivamente el curso incluso con la pandemia. Este resultado positivo se justifica por el hecho de que el proyecto pedagógico del curso tiene una carga horaria flexible de 200 h/año que todos los alumnos deben realizar

durante el curso. En este sentido, el colegiado del curso tanto promueve eventos como incentiva la participación de los alumnos en otros eventos que puedan contribuir aún más a su formación.

Para la afirmación que preguntaba si se ofrecían oportunidades a los estudiantes para participar en intercambios y/o prácticas en el país, observamos que, en la edición de 2017, el destaque en esta afirmación pasa al nivel de "totalmente en desacuerdo", con un 22,9% y, en 2021, con un 17,9%. En la edición de 2021, encontramos que el 37,3% eligió la variable "no se aplica" porque el período de pandemia afectó la oportunidad de los estudiantes de experimentar algún intercambio y/o pasantía en el curso o, en otros cursos. En este ítem notamos similitudes en las respuestas entre coordinadores y estudiantes.

El intercambio universitario es una oportunidad para que estudiantes de grado o posgrado de una universidad pasen un período en otra institución de enseñanza superior, ya sea en el país o en el extranjero. En los últimos seis años del gobierno federal con una política neoliberal en pleno auge, las universidades públicas tuvieron pocas oportunidades en ofrecer intercambios, incluso dentro del propio país. Y si consideramos el intercambio fuera del país, este porcentaje en el grado "totalmente en desacuerdo", es aún mayor. Vemos, en la misma tabla, que en la edición 2017, el 25% estuvo totalmente en desacuerdo en que tuvo la oportunidad de realizar las prácticas en el extranjero y, en la edición 2021, el porcentaje fue aún mayor con 29.9%. Llama la atención el porcentaje del 38,8% de estudiantes que prefirieron indicar la opción "no procede" probablemente porque no tuvieron esta oportunidad provocada por la pandemia. El intercambio universitario es una experiencia enriquecedora y estimulante, que brinda a los estudiantes la oportunidad de crecer académica y personalmente. Sin embargo, la situación política de los últimos seis años ha influido mucho en la falta de oportunidades para los estudiantes.

Al analizar la postura de los estudiantes respecto a su participación en actividades dentro y fuera del aula y que estas actividades permitan la reflexión, la convivencia y el respeto a la diversidad, observamos que el 29,2% "totalmente de acuerdo", en la edición 2017 y en la edición 2021 el porcentaje fue aún mayor con un 53,7%. En ambas ediciones hubo

acuerdo total entre estudiantes y coordinadores. Este resultado demuestra la importancia de la reflexión, la convivencia y el respeto a la diversidad ya que son valores fundamentales para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La reflexión nos permite cuestionar nuestras propias creencias y prejuicios, y así ser más conscientes y abiertos al diálogo con otras personas. En este sentido, estos tres valores deben estar presentes en nuestras relaciones personales y sociales, contribuyendo con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria.

Por último, en esta sesión, en la afirmación de si la institución promovió actividades culturales, de ocio y de interacción social. Observamos que los porcentajes se fragmentaron entre los grados de las variables en la edición de 2017. Vemos un porcentaje significativo de 56,3%, lo que puede considerarse una evaluación positiva. En la edición de 2021, el acuerdo fue significativo con 80,7%, incluso en un período pandémico. Llama la atención que el coordinador presentó el mismo grado que los alumnos, al posicionarse en la edición de 2021. En este sentido, enfatizamos la importancia de las actividades culturales, de ocio y de interacción social. Las cuales pueden contribuir para el bienestar y la salud mental de los alumnos.

Tabla 29

Actividades Extracurriculares - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes participasen de programas, proyectos o actividades de extensión universitaria.	2,1	12,5	18,8	14,6	27,1	22,9	0,0	2,1
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes participasen de proyectos de iniciación científica y de actividades que estimularon la investigación	2,1	6,2	14,6	20,8	37,5	14,6	2,1	2,1

académica.								
• El curso ofreció condiciones para que los estudiantes participasen de eventos internos e/o externos a la institución.	6,2	14,6	25,0	14,6	16,7	20,8	0,0	2,1
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes realizasen intercambios e/o prácticas en el país.	22,9	20,8	16,7	6,2	8,3	4,2	18,8	2,1
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes realizasen intercambios e/o prácticas fuera del país.	25,0	12,5	18,8	0,0	8,3	6,2	27,1	2,1
• Las actividades académicas realizadas dentro y fuera de la clase posibilitaron reflexión, convivencia y respeto a la diversidad.	8,3	6,2	8,3	16,7	27,1	29,2	2,1	2,1
• La institución realizó actividades de cultura, de ocio y de interacción social.	10,4	8,3	12,5	16,7	25,0	14,6	10,4	2,1
Ítems	2021							
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes participasen de programas, proyectos o actividades de extensión universitaria.	0,0	1,5	9,0	16,4	35,8	34,3	3,0	0,0
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes participasen de proyectos de iniciación científica y de actividades que estimularon la investigación académica.	1,5	0,0	4,5	20,9	35,8	35,8	1,5	0,0
• El curso ofreció condiciones para que los estudiantes participasen de eventos internos e/o externos a la institución	0,0	1,5	9,0	23,9	35,8	26,9	3,0	0,0
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes realizasen intercambios e/o prácticas en el país.	17,9	9,0	6,0	10,4	10,4	9,0	37,3	0,0
• Fueron ofrecidas oportunidades para que los estudiantes realizasen intercambios e/o prácticas fuera del país	29,9	4,5	4,5	4,5	11,9	6,0	38,8	0,0
• Las actividades académicas realizadas dentro y fuera de la clase posibilitaron reflexión, convivencia y respeto a la diversidad.	0,0	1,5	1,5	9,0	32,8	53,7	1,5	0,0
• La institución realizó actividades de cultura, de ocio y de interacción social.	0,0	3,0	9,0	22,4	29,9	28,4	7,5	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

La última agrupación de aspectos que generó la sección "Infraestructura" enumeró las condiciones de las aulas; si los equipos y materiales para las clases prácticas eran adecuados para el número de alumnos en el aula y para el curso en sí; y si la institución contaba con cafetería, cantina y baños en condiciones adecuadas para satisfacer las necesidades de los usuarios. En la tabla 30 vemos el porcentaje de respuestas para cada afirmación.

En cuanto a las condiciones adecuadas de la infraestructura de las aulas, encontramos que en la edición 2017, sólo el 8,3% estaba "totalmente de acuerdo". En la edición de 2021, el porcentaje fue casi el doble (14,9%). Hubo similitudes de acuerdo entre estudiantes y coordinadores. Este porcentaje merece la atención de los gestores en cuanto a la necesidad de mejora en la infraestructura del aula. Principalmente, porque un resultado negativo en este tren compromete mucho la evaluación global del curso, especialmente cuando la comisión de evaluación externa verifica el problema *in locu*. La infraestructura de un aula es esencial para garantizar un ambiente favorable para el aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando la institución proporciona: mobiliario adecuado, equipos tecnológicos de calidad, accesibilidad para alumnos con discapacidades físicas, auditivas, visuales y/o mentales, entre otros. Sin embargo, en el período de la pandemia, la clase virtual fue lo que tuvo más peso en el momento en que los estudiantes hicieron la evaluación.

En la afirmación que buscaba verificar si los equipos y materiales disponibles para las clases prácticas eran adecuados para la cantidad de estudiantes que vemos, sólo el 8,3% estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación en la edición de 2017. Sin embargo, el porcentaje de desacuerdo fue del 47,0%, es decir, casi el 50%. En la edición de 2021, el porcentaje "de acuerdo" fue de más del 60,0% frente al grado de desacuerdo que ronda el 28,4%. Es un hecho que llama la atención porque este resultado es diferente de los demás ítems, en el momento pandémico, en que obtuvieron una evaluación muy satisfactoria. Sabemos que la disponibilidad y la calidad de los equipamientos y materiales influyen directamente en la calidad de la enseñanza y de la formación de los alumnos. Por lo tanto, es importante que la institución invierta en recursos materiales de calidad para garantizar una formación completa y actualizada de los alumnos.

En cuanto a la última afirmación, que pretendía comprobar, por parte de los estudiantes, si la institución disponía de cafetería, comedor y aseos en condiciones adecuadas para satisfacer las necesidades de sus usuarios, comprobamos, en la edición de 2017, que el 31,2% estaba "totalmente de acuerdo" y sólo el 4,2% totalmente en desacuerdo. En la edición de 2021 comprobamos que el 41,8% estaba totalmente de acuerdo y ninguno totalmente en desacuerdo. Incluso el coordinador también se mostró totalmente de acuerdo con los estudiantes. Debemos concordar en que la cafetería, la cantina y los aseos son elementos importantes en la estructura de una universidad, ya que contribuyen con el bienestar y la comodidad de los estudiantes, los profesores y el personal. Es importante señalar que la presencia de un comedor, una cantina y locales de aseo bien estructurados son esenciales para la comodidad, el bienestar y la conveniencia de los asistentes a una universidad.

Tabla 30

Infraestructura - Curso de Geografía - valores en porcentajes- Campus Maceió/AL - 2017 – 2021

Ítems	2017							
	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5	6 Totalmente de acuerdo	No se aplica	No sé responder
• Las condiciones de infraestructura de las salas de clase fueron adecuadas.	6,2	14,6	22,9	33,3	12,5	8,3	0,0	2,1
• Los equipamientos y materiales disponibles para las clases prácticas fueron adecuados para la cantidad de estudiantes.	12,5	14,6	20,8	12,5	25,0	8,3	4,2	2,1
• Los ambientes y los equipos destinados a las clases prácticas fueron adecuados al curso.	10,4	12,5	18,8	16,7	18,8	14,6	6,2	2,1
• La institución disponibilizó comedor, cantina y baños en condiciones adecuadas para atender las necesidades de sus usuarios.	4,2	8,3	18,8	18,8	16,7	31,2	0,0	2,1
Ítems	2021							

• Las condiciones de infraestructura de las salas de clase fueron adecuadas.	1,5	4,5	13,4	29,9	34,3	14,9	1,5	0,0
• Los equipamientos y materiales disponibles para las clases prácticas fueron adecuados para la cantidad de estudiantes.	1,5	4,5	22,4	32,8	26,9	9,0	3,0	0,0
• Los ambientes y los equipos destinados a las clases prácticas fueron adecuados al curso	1,5	1,5	16,4	32,8	31,3	13,4	3,0	0,0
• La institución disponibilizó comedor, cantina y baños en condiciones adecuadas para atender las necesidades de sus usuarios.	0,0	0,0	4,5	13,4	35,8	41,8	4,5	0,0

Fuente: INEP (2021), adaptación del autor.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

8.1 Introducción

En este estudio, buscamos investigar las percepciones de los alumnos del último año y de los coordinadores de los cursos de formación de profesores de Física y Geografía en la modalidad presencial, en cuanto a la calidad de los aspectos pedagógicos y de infraestructura ofrecidos por la Universidad Federal de Alagoas, en el Campus de Maceió, Alagoas, Brasil. Pero también, a través de la investigación empírica de entrevistas, tenemos el propósito de conocer las posiciones de los profesores y coordinadores de los cursos para identificar los aspectos importantes que contribuyeron al proceso de evaluación en gran escala a través del ENADE.

Así, es necesario explicar un poco sobre nuestro estudio, previamente establecido en el proyecto de investigación que buscaba verificar si el resultado del ENADE tenía un impacto en la mejora de los proyectos pedagógicos de cada uno de los cursos seleccionados para la investigación. Durante el desarrollo de la investigación, fuimos sorprendidos por la Resolución nº 2/2015 del Consejo Nacional de Educación, que estableció las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la formación inicial en el nivel superior (cursos de graduación, cursos de formación pedagógica para graduados y segundos cursos de graduación) y para la formación continuada.

Así, los coordinadores asumieron la tarea, junto con el Colegiado de Curso y el NDE, de promover la reformulación de los cursos con base en lo establecido en esta nueva legislación. A partir de entonces, tuvimos que revisar nuestro objeto de estudio porque los cambios en los proyectos pedagógicos se estaban produciendo, no por los resultados obtenidos en la evaluación a gran escala adoptada en Brasil desde 2004, sino por un apoyo normativo del MEC. En este sentido, hicimos el cambio parcial del objeto a partir de un estudio de las percepciones de los agentes involucrados (alumnos concluyentes y coordinadores de curso) en los cursos de Geografía y Física en las ediciones de la ENADE de 2017 y 2021, en los aspectos pedagógicos y de infraestructura.

Por lo tanto, a partir de este momento, vamos a retomar nuestra discusión teórica sobre la evaluación en gran escala de los cursos de las universidades brasileñas. Antes de la implementación del SINAES, existía el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades

Brasileñas (PAIUB) implementado en el gobierno del presidente Itamar Franco entre los años 1993 y 1994 y, después, el Examen Nacional de Cursos (ENC), con el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

En estos dos modelos de evaluación a gran escala identificamos tres directrices que Dias Sobrinho (2010) señala en la implementación de la evaluación nacional centrada en los resultados de los estudiantes:

(a) Legal-burocrático instituye el marco normativo y punitivo;

b) La jerarquización de los cursos en función de los resultados de los alumnos produce efectos económicos, ya que establece criterios de distribución de recursos y prestigio, orienta el mercado e instiga la lógica de la competencia dentro del sistema; y

c) Nivel ideológico, la necesidad de alcanzar una buena posición relativa refuerza la concepción de la educación como mercancía e induce prácticas pedagógicas cuyo objetivo pasa a ser el buen desempeño de los alumnos en las pruebas.

Lo que se esperaba del SINAES era el hecho de superar los modelos de evaluación a gran escala centrados sólo en una prueba. La principal característica del modelo SINAES era asegurar la calidad de la educación superior en Brasil, estimulando la mejora continua de las instituciones y de los cursos de grado, promoviendo la transparencia de las informaciones y dando credibilidad a los resultados obtenidos. Sin embargo, uno de los instrumentos, que es el ENADE, que en su inicio tenía principios totalmente diferentes de los modelos PAIUB y ENC pasó a ser simplemente (...) "para la composición de la nota del curso y esto se emplea para la composición del concepto de la institución". (Verhine et al, p.297). Si el resultado de la calificación del curso es inferior a 3 (en una escala de 1 a 5), se notificará a la institución y será visitada *in locu* por evaluadores externos. Por ello, es de suma importancia que cada institución de educación superior establezca acciones de sensibilización dirigidas a docentes y estudiantes que tomen en consideración la caracterización del ENADE, los retos en la perspectiva normativa, la importancia del compromiso del estudiante y la importancia del CPC para el curso (Almino Francisco et al, 2018).

Recordando que los cursos investigados se centran en la formación de profesores que trabajarán en la educación básica en las escuelas que, de acuerdo con normativa 009/201, de

08/05/201:

(...) la concepción de escuela centrada en la construcción de una ciudadanía consciente y activa, que ofrezca a los alumnos las bases culturales que les permitan identificarse y posicionarse frente a las transformaciones en curso e incorporarse a la vida productiva y sociopolítica(...)".

Esta concepción debe reflejarse en el perfil de los egresados de las carreras aquí investigadas. Por lo tanto, es importante que el proyecto pedagógico del curso esté alineado con las directrices nacionales establecidas por el MEC.

Otro aspecto en este estudio a destacar es que, en los resultados del ENADE, se consideran (INEP, 2014):

a) el informe específico sobre el desempeño de las diferentes áreas en la prueba de Formación General;

b) el análisis sobre el perfil de los coordinadores de curso;

c) el análisis sobre la percepción de los coordinadores de curso y de los alumnos sobre el proceso de formación a lo largo de la graduación;

d) el análisis del desempeño lingüístico de los finalistas, a partir de las respuestas discursivas en el examen de Formación General. En este último ítem a considerar fue la gran novedad en 2014 que se consideró desde áreas de conocimiento en las que los comportamientos de los estudiantes de grado son similares.

Veamos que estos aspectos tienen que ver específicamente con los instrumentos de la Prueba y los cuestionarios estandarizados en los que deben responder los alumnos concluyentes y los coordinadores de curso. Sin embargo, las transformaciones ocurridas durante la implementación del SINAES hasta la actualidad llevaron a las instituciones a entenderlo como un instrumento de control que poco tiene que aportar en la autoevaluación.

De hecho, hubo una ruptura de la idea original del SINAES, es decir, comenzó a ser utilizado por las instituciones de educación superior como un instrumento más de control centralizado en un Examen, reforzando así la cultura que ya se venía impregnando en los cursos en los modelos anteriores. Es decir, son exámenes externos preparados por una comisión del

MEC que elabora los instrumentos estandarizados (Test y cuestionario) para todos los cursos sin considerar las peculiaridades regionales y locales. De esta forma, no son vistos como posibilidades de mejora por parte de las instituciones evaluadas. Esta misma concepción fue reportada en las respuestas de las entrevistas realizadas a los coordinadores y personal docente y también a los estudiantes.

Otros aspectos que destacamos son el hecho de que los profesores, coordinadores y alumnos no incorporan los resultados del ENADE, así como la poca atención que se presta a los resultados publicados en los Informes. Es decir, no existe en la institución un mecanismo de preparación efectiva para incorporar el ENADE de manera que se busque movilizar a todos los que forman parte de la unidad académica donde se imparte el curso. El propio desconocimiento de las etapas/instrumentos y mecanismos para generar los cálculos de la puntuación por parte de profesores y alumnos ya puede ser un indicador de la poca importancia que los cursos dan al SINAES. Sin embargo, si se determina un resultado negativo inferior a 3, la institución será visitada por una comisión externa creada por el MEC. Por lo tanto, en esta situación, puede ocurrir una gran movilización de profesores, coordinadores, directores de unidades académicas y estudiantes para discutir, colectivamente, cómo resolver los problemas señalados en los resultados obtenidos a través del ENADE.

En este sentido, con base en este estudio, encontramos, entonces, que la Universidad y sus cursos desconocen los resultados del ENADE, es decir, no establecen medidas de incorporación de mejora, sea en los aspectos de infraestructura o en los aspectos pedagógicos debido a la realización del ENADE. Especialmente en la edición del ENADE de 2021, que suponemos no entendieron que los instrumentos aplicados dieron elementos para observar los aciertos y errores durante la pandemia, porque desconocen sus instrumentos, datos y posibilidades.

Para explicar esta práctica podemos afirmar que la tradición de las universidades federales cuando obtienen buenos resultados en calificaciones (entre 3 y 4), no buscan poner en práctica las Comisiones Evaluadoras Propias (CPAs) para una evaluación institucional permanente, porque con buenas calificaciones ya garantizan la acreditación de sus titulaciones. Pero tal

comportamiento de las instituciones federales puede ser justificado cuando Oliveira (2015, p. 11) afirma que

(...) "La cuestión de la autonomía de las CPAs en relación a las instancias administrativas de las instituciones, constituyó un elemento fuertemente cuestionado por las instituciones que componen el sistema brasileño de Educación Superior incluso en las primeras acciones de implantación del SINAES.

En cuanto al papel y funcionamiento de las CPAs en las instituciones de enseñanza superior, Oliveira (pp. 14-15) afirma además que:

El hecho de que el INEP construyera un índice de calidad, que no incorporó ni una sola de las informaciones ofrecidas en los miles de informes de evaluación institucional producidos por las instituciones, y que las clasifica en un ranking considerando básicamente el desempeño de sus alumnos en un examen de gran escala, quitó a las CPAs sus principales atribuciones, sea producir informaciones que alimentaran la evaluación institucional, sea hacer la interlocución con la evaluación externa.(...).

Así, podemos decir que la involucración de la universidad a través de su participación en las acciones del SINAES se fue cambiando en la medida en que el propio SINAES se transformó, pues en su concepción original traía una fuerte marca autoevaluativa, abandonada al largo de los últimos 20 años, volcándose a una lógica mas clasificatoria e reguladora como lo era en el antiguo modelo del Examen Nacional de Cursos (ENC) donde la centralidad de la acción del SINAES fue también en una prueba nacional en larga escala, es decir, llevar a la universidad a verse a sí misma. Mientras el PAIUB se bas en un proceso interno de construcción y no en un mecanismo de control externo basado únicamente en la centralización de una prueba. De hecho, uno de los coordinadores entrevistados afirmó que "La mayoría de las preguntas no se relacionaban con contenidos específicos de la asignatura". (Entrevistado A, edición ENADE 2017).

Así, podemos afirmar que, en el proceso de evaluación de las licenciaturas investigadas en las dos ediciones del ENADE en la UFAL, los agentes involucrados (coordinadores y profesores) tienen una percepción del ENADE como meramente burocrático y regulador en vistas de la poca participación de estos durante todo el período académico.

Esta percepción también se confirma cuando las instituciones y sus titulaciones tienen la comprensión de que uno de los mayores problemas del ENADE es el hecho de que los alumnos participantes no están obligados a contestar a las preguntas de la prueba, lo que puede condicionar muchísimo la cualificación sacada por la titulación. Porque los alumnos concluyentes están obligados a presentarse a la prueba, pues a lo contrario no pueden sacar sus diplomas. Muchos profesores entienden que el hecho de no necesitar involucrarse con el examen hasta cuando se gradúan produce poco compromiso de los alumnos con el ENADE y con la acreditación del título. Estos hechos aumentan mucho la importancia estratégica de instancias internas de evaluación como el NDE, las CPAs, las Coordinaciones de grado y el papel de profesores y alumnos en la construcción cotidiana de una cultura evaluativa que va más allá de búsqueda por una buena nota, pero que alimente un plan permanente de mejora institucional, sea pedagógica o administrativa.

A partir de estas consideraciones hechas sobre el SINAES informando de los cambios de su intencionalidad inicial en cuanto a la implementación en las universidades y lo que ha llegado a ser hoy, presentaremos algunos de los aspectos observados durante nuestro estudio sobre los instrumentos en el ENADE, como elementos de análisis para verificar si la hipótesis planteada sobre las percepciones de los agentes involucrados en el ENADE de las ediciones 2017 y 2021 de las licenciaturas de Física y Geografía, en el Campus de Maceió, ha sido comprobada o no. Para ello, los subdividimos en dos apartados para una mayor claridad de los resúmenes de los resultados obtenidos por los dos instrumentos utilizados: entrevistas y cuestionario estandarizado INEP.

8.2 Consideraciones finales sobre los análisis de la investigación empírica con profesores y coordinadores de las licenciaturas en Física y Geografía

Los aspectos que retomamos y pasamos a enumerar son los que llamaron la atención de la investigación empírica realizada con profesores y coordinadores de las carreras de Física y Geografía, tales como:

a) Se verificó, a partir de las entrevistas realizadas, que hay poca participación efectiva de los agentes involucrados en las licenciaturas (Coordinadores y Profesores) en el proceso de evaluación institucional, principalmente en lo que se refiere a los aspectos académicos y extraclase. La participación está resumida al período en que la licenciatura está convocada por el MEC a participar en el ciclo de evaluación del ENADE, con la movilización de los coordinadores y profesores para incentivar la participación de los alumnos que se inscribirán en el Examen.

b) Hay comprensión de que el ENADE atiende parcialmente a las expectativas en la identificación de la calidad de los títulos, ya que consideran que el instrumento utilizado (Examen) no tiene en cuenta las especificidades y características regionales donde están localizados, pues las preguntas están estandarizadas para todos los títulos de grado en todo el país;

c) La evaluación interna en los títulos no se hace para comparar con los resultados del ENADE y, cuando ocurre, no sigue un rigor metodológico, o sea, es informal, sin siquiera definir la periodicidad de los aspectos que deben ser evaluados;

d) En sus críticas al ENADE, los coordinadores destacaron los aspectos burocráticos que no permiten que la plataforma y ambiente virtual sean utilizados por las instituciones como referencia permanente para conocer el desempeño y resultados y poder utilizarlos en sus planes de mejora en la gestión didáctica o administrativa de sus titulaciones.

e) La mayoría de los profesores entrevistados manifestaron que la relación entre los miembros de las Juntas de NDE y Coordinaciones es cordial y, en el caso de estos títulos de licenciatura en Física y Geografía, el hecho de que el número de profesores sea reducido, supone que la mayoría de ellos han sido miembros tanto de Coordinación como del NDE;

f) Las preguntas que componen el examen ENADE no son analizadas por la mayoría de

los profesores entrevistados para verificar la consistencia, en relación a lo que se enseña en la licenciatura, así como si responde o no al perfil descrito en el proyecto pedagógico de las licenciaturas objetivo de esta investigación;

g) Las atribuciones del NDE no son conocidas por los profesores ni por los alumnos, hecho que demuestra la poca actuación de este núcleo que se estableció para vigilar y asesorar al colegiado del curso para la evaluación de este y/o de los aspectos relacionados con los ajustes del proyecto pedagógico;

h) Respecto al Informe General de los resultados obtenidos en ENADE en las dos ediciones, el profesorado entrevistado manifestó unánimemente que hace uso del mismo para conocer los contenidos que se incluyeron en las preguntas del examen, para comprobar si los contenidos están basados en los planes docentes de las asignaturas del curso. Esta actitud se confirma porque los profesores pudieron percibir que los contenidos no se ajustan a la realidad regional, como se ha mencionado anteriormente.

Y, por último, hacen sugerencias para reducir la burocracia en los procedimientos técnicos de las etapas iniciales de registro de los alumnos que deben participar hasta la aplicación de la prueba, así como reducir el número de preguntas. Los profesores también sugirieron que la aplicación de la prueba sea hecha directamente por la institución donde se realiza la titulación.

En este sentido, destacamos la importancia y funcionamiento del NDE de acuerdo con sus funciones descritas en el artículo 3 de la Resolución N° 52/2012-CONSUNI /UFAL, del 5 de noviembre de 2012 que son:

- I. Contribuir a la consolidación del perfil profesional del egresado;
- II. Asegurar la integración curricular interdisciplinaria entre las distintas actividades de enseñanza incluidas en el plan de estudios;
- II. Indicar formas de incentivar el desarrollo de líneas de investigación y extensión, surgidas de las necesidades de la titulación, de las demandas del mercado de trabajo y en concordancia con las políticas públicas relativas al área de conocimiento del título;
- III. IV. Garantizar el cumplimiento de las Directrices Curriculares Nacionales para Cursos de Grado.

De acuerdo con estas atribuciones observamos la gran responsabilidad del NDE y que, en la investigación empírica realizada con el cuerpo docente, las posiciones de la mayoría demostraron total desconocimiento. Aun así, acreditamos que el NDE puede ser la instancia dinamizadora y dinamizadora de los procesos evaluativos internos y externos.

8.3 Consideraciones finales de los análisis descriptivos de las afirmaciones sobre las percepciones de los alumnos y coordinadores de las licenciaturas en Geografía y Física, que fueron agrupados en secciones.

En cuanto a los análisis y discusiones de las percepciones de los agentes involucrados, a partir de los resultados obtenidos por los cuestionarios estandarizados que abordaron específicamente la parte académica y pedagógica, describiremos a continuación los principales aspectos que culminaron en la identificación de aseveraciones en las que los estudiantes y coordinadores de las ediciones 2017 y 2021 del ENADE señalaron niveles similares de acuerdo pues al estar muy bien evaluado, el Concepto Preliminar de Curso (CPC) que va de 1 a 5 depende exclusivamente de esta parte del cuestionario.

En esta perspectiva es necesario que tanto el ENADE como el colegiado de curso desarrollen acciones que promuevan actividades de sensibilización, involucrando a todos los que hacen la unidad académica a la que pertenece la titulación, de tal forma que tomen conciencia del impacto de los resultados sacados. Por lo tanto, debe haber una responsabilidad mutua entre todo el personal docente, los alumnos y la gestión institucional. Por esta razón, cada universidad cuenta con una Oficina de Evaluación Institucional (PEI) con la misión de coordinar todo el proceso de evaluación institucional de los títulos de grado de la enseñanza superior.

Creemos que el proceso de evaluación en gran escala utilizado para evaluar la educación superior en Brasil a través del ENADE presenta instrumentos favorables y es muy diferente de las estrategias que se utilizaron en las evaluaciones anteriores, tanto PAIUB y ENC, ya que integra un sistema más amplio que es el SINAES, porque, en cualquier caso:

(...) fue creado a partir de la combinación de la regulación y la evaluación educativa y establece de manera integrada la evaluación de las instituciones, de sus titulaciones y del desempeño de los alumnos. Por su alcance, complejidad y plazo, el SINAES no tiene paralelo con los anteriores sistemas de evaluación de la Educación Superior realizados en el país (Thives Júnior, 2007, p.31).

Sin embargo, de Cassia Bleichveli (2017, pp. 322-335), afirma que:

(...) Los procesos evaluativos son coordinados y supervisados por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAES). La operacionalización es responsabilidad del INEP. Las informaciones obtenidas con el SINAES son utilizadas por las instituciones para orientar su eficacia institucional y su efectividad académica y social; por los órganos gubernamentales para orientar las políticas públicas y por los estudiantes, padres de alumnos, instituciones académicas y público en general, para orientar sus decisiones sobre la realidad de los títulos y de las instituciones.

En este sentido, Thives también añade que:

La concepción de la evaluación de las Instituciones (Autoevaluación y Evaluación Externa) en el ámbito del SINAES es sustancialmente más amplia, ya que comprende un conjunto de diez dimensiones apoyadas en grupos de indicadores que evalúan las actividades finales y los procedimientos organizativos y operativos de las Instituciones. (p.32).

Por lo tanto, es una gran responsabilidad de todos los implicados el título de grado (coordinadores, profesores y gestores institucionales) desde el inicio de la entrada de los estudiantes en el curso para mostrar la importancia de la participación en el ENADE, porque es uno de los indicadores de calidad del grado, contribuyendo así a la valoración del mismo y dando visibilidad institucional positiva.

A partir de todo el análisis realizado de los datos recolectados, volvemos al problema de investigación que buscaba responder si en la percepción de los agentes involucrados en los títulos de grado, de formación de profesores, sobre la calidad de las licenciaturas en Física y Geografía en las ediciones 2017 y 2021 estas evaluaciones tienen elementos positivos..

Después de todos los análisis realizados tanto del instrumento de entrevistas como del cuestionario estandarizado, encontramos que los resultados del ENADE tradujeron positivamente algunas contribuciones significativas, principalmente para verificar la calidad académica del título, ya que la evaluación realizada por el SINAES es una referencia para la evaluación de la calidad de la educación superior en Brasil, proporcionando buenos resultados para las instituciones de enseñanza, ganando credibilidad ante la sociedad y el mercado de trabajo.

Además, el SINAES es un instrumento importante para la regulación de la educación

superior en Brasil, permitiendo que el Ministerio de Educación, a través del INEP, monitoree la calidad de las instituciones, ya que tendrán la oportunidad de identificar sus puntos débiles y la búsqueda por la mejorar de la calidad de la educación ofrecida.

Finalizando los estudios, se mostró en la percepción de los estudiantes que el ENADE de 2021 fue un instrumento "poderoso" para la universidad y titulaciones, para evaluar las medidas adoptadas por la UFAL, para superar los límites del aislamiento social durante la pandemia. También, fue un instrumento que dio elementos para el planeamiento del futuro de las titulaciones en lo que se refiere a la recomposición del aprendizaje en vista de que los alumnos concluyentes evaluaron muy bien las medidas que fueron adoptadas para superar el período académico que obligó a alumnos y profesores en una modalidad de enseñanza a distancia en la que todos tuvieron que utilizar intensamente tecnologías digitales de comunicación e información (TDIC).

Otra reflexión final posible es que los alumnos que participaron en ambas ediciones evaluaron muy bien la formación recibida en las licenciaturas investigadas (Geografía y Física), así como las percepciones de los coordinadores, demostrando que el perfil de graduado incluido en los Proyectos Pedagógicos ha garantizado una enseñanza de calidad. Y, para estos alumnos de último año, esperamos que el resultado obtenido en la prueba les lleve a corregir el rumbo de su formación, buscando mejorar en áreas en las que aún no están bien preparados.

En conclusión, consideramos que se pueden realizar otros estudios sobre los instrumentos utilizados en el SINAES, porque hemos visto apenas un fragmento de esta complejidad que es la evaluación en gran escala en Brasil. Estudios en nivel institucional y en posgrados.

En este sentido, son importantes algunos cambios indispensables para que el SINAES asuma la concepción planteada en su origen, es decir, utilizar indicadores y criterios de evaluación que consideren la diversidad y las especificidades de las instituciones y títulos de grado en la educación superior, permitiendo así una evaluación más adecuada y eficaz, buscando incentivar a las instituciones de enseñanza superior a desarrollar acciones de mejora continua a través de las CPAs con el fin de formar futuros profesores mejor preparados para enfrentar la realidad de las escuelas donde trabajarán, así como profesionales comprometidos con el desarrollo social y económico de nuestro país y, especialmente, de nuestro estado de Alagoas.

Los estudios señalaron que la edición 2021 del ENADE sirvió como parámetro analítico de las medidas/acciones tomadas por la UFAL y por sus titulaciones de grado para remediar el aislamiento social en el período pandémico de la COVID-19, principalmente debido al hecho de que las percepciones de los alumnos, a través de las afirmaciones del cuestionario estandarizado del INEP, han evaluado muy bien las licenciaturas de Física y Geografía.

Las siguientes son las sugerencias basadas en lo que vimos en las percepciones de los coordinadores y estudiantes:

a) Involucrar a todos los alumnos de las titulaciones de grado desde su ingreso a la Universidad desde el primer período: esta acción favorecerá que los alumnos comprendan la importancia de una evaluación institucional;

b) Realizar eventos sectoriales en cada ciclo académico: esta actividad en las universidades a través de temas específicos de los instrumentos utilizados por el SINAES puede contribuir a la comprensión y necesidad de participar en el ENADE para que los resultados sean consistentes, confiables para alcanzar las mejores calificaciones;

c) Revisar los ítems de la prueba del ENADE: se demostró que los ítems de la prueba de ENADE no reflejan la realidad de los contenidos impartidos en las titulaciones, por lo que, las propuestas de cambios deben ser remitidas a los órganos responsables;

d) Participación externa de instituciones de educación superior: es importante que la UFAL invite con mayor frecuencia a instituciones externas a evaluar sus titulaciones de grado para compararlos con los resultados obtenidos por el SINAES.

BIBLIOGRAFÍA

- Almino Francisco, T., de Sousa Monteiro, E., Vefago, Y., & de Mello, P. (2018). Uma reflexão sobre o ENADE: ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(3), 57-73.
- Alves, José. Ideb: Como ler os dados e utilizá-los para pensar intervenções nas escolas. <https://www.cenpec.org.br/noticias/ideb-como-ler-os-dados-e-utiliza-los-para-pensar-intervencoes-nas-escolas#:~:text=As%20notas%20das%20provas%20s%C3%A3o,quarto%20para%20fazer%20cada%20s%C3%A9rie.>
- André, M. E. D. A. D. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Líber livro.
- Barbosa, L.C.B. G.; Brandão, T. F. B.; Silva, G. R. da. *Desenvolvimento e Gestão Territorial no Estado de Alagoas: Analisando o Índice de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais do Alto Sertão, do Litoral Norte e do Agreste*. [Arquivo PDF]. <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT14-694-614-20120630234732.pdf>
- Bittencourt, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. (2009). Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov, 2009.
- Borges, R. M., & Brandalise, M. Â. T. (2022). EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>
- Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. [online]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>.
- Brasil. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispõe que o ensino superior no Brasil

obedecerá, de preferencia, ao sistema universitario.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Brasil. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. [Arquivo PDF].

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Braz, M. (2017). O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. *Serviço Social & Sociedade*, 85-103.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos. (2012). *O governo Dilma frente ao “tripé macroeconômico” e à direita liberal e dependente*. <http://www.scielo.br/pdf/nec/n95/01.pdf>.

Carvalho, A., & Malavasi, M. M. S. (2020). Avaliação e acreditação da educação superior na América Latina e Caribe. *Revista Internacional De Educação Superior*, 6, e020043. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8657782>

Castilho, D. R., & Lemos, E. L. D. S. (2021). Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. *Revista Katálysis*, 24, 269-279.

Cavalcanti, Ademilson Vedovato, Alaniz, Érika Porceli, & Oliveira, Maria Eliza Nogueira. (2019). LIMITES DO SINAES NA PERSPECTIVA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(74), 644-674. Epub 22 de outubro de 2019.

<https://doi.org/10.18222/eae.v30i74.5870>

de Araújo Silva, A. C., de Quadros, C. I., & Martins, J. (2020). A aprendizagem durante a pandemia: muito mais que pedras no caminho da educação superior. *Comunicação & Educação*, 25(2), 156-168.

de Cássia Bleichvel, R. (2017). O ENADE diante da formação docente universitária e o conhecimento científico. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), 322-335.

Decreto 5.800/2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. [Arquivo PDF].

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

Decreto Federal nº 70.067 que dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. [Arquivo PDF]

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1980-1984/D87062impresao.htm.

Decreto N ° 6095/2007 que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm

Decreto n. 5.773/2006 que Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 15(1), 195-224.27-50.

dos Santos, G. M. T., dos Reis, J. P. C., Mérida, E. C., Rangel, E. L. F., & Frich, A. A. (2020). Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 4(10), 108-114.

Fávero, Omar. (1996). Paulo Freire: primeiros tempos. [Arquivo PDF].

Http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf

França, S. F. (2008). Uma visão geral sobre a educação brasileira. *Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social–UPIs. Revista Múltipla, Brasília–DF. Ano XIV–vol*, 117-138.

Frigotto, G. (2021). Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de Direitos universais, desumanização e violência. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, 2(2), 118-138.

Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e

políticas educacionais. *Est. Aval. Educ*, 24-54.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. D. S., Andre, M. E. D. A. D., & Almeida, P. C. A. D. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação.

Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T.(Org.). (2009). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

González, L. E. El Impacto del Proceso de Evaluación Y Acreditacion en las Universidades de América Latina. [Archivo PDF].

<http://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/12.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). [Archivo PDF].

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/40/78187?tipo=ranking&indicador=78201&ano=2021>

Instituto de Física. Universidade Federal de Alagoas. Projeto Pedagógico do curso de Física. [Archivo PDF].

<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>.

Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente. Projeto Pedagógico do curso de Geografia. [Archivo PDF].

<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Censo da Educação superior. [Archivo PDF].

<https://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioCursos>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. (2018). Indicadores_de Qualidade da Educação Superior.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). (2022) Resultados dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/indicadores-de-qualidade-da->

[educacao-superior/cpc-e-igc-de-2021-avaliam-formacao-docente-no-pais.](#)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Nota Técnica Nº 20 de 12 de abr. de 2019.

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n20-2019_CGCQES-DAES_calculo_NF_Enade.pdfBert

Léda, D. B., & Mancebo, D. (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educ. Real*, 49-64.

Lei 11.096/2005 que Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [Arquivo PDF].

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Lei 5.540/1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.&text=Par%C3%A1grafo%20C3%BA%20n%C3%93%2012%20jun%202018.
Capturado em: 12 jun 2018.

Lei N º 10.861/2004 que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. [Arquivo PDF]

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Lei n. 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lei No. 12.056/2009 que acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm

Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014. que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Lemme, P. (2005). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86(212).

Lemme, Paschoal. (2009). *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*. [Arquivo PDF].

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/81/83>

Lira, Sandra (Org.). Alagoas 2000-2013. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. *Coleção Estudos Estados Brasileiros*.

Lugão, R. G., Abrantes, L. A., Júnior, A. C. B., Silva, F. C. D., & Souza, A. P. D. (2010). Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI-programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais.

Mancebo, D. (2020). Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. *Revista USP*, (127), 105-116.

Marguti, B. O., Costa, M. A., & Pirani, N. D. C. (2017). Desempenho e evolução do IDHM nos centros urbanos das regiões brasileiras: uma análise a partir do estudo regiões de influência das cidades.

Martin, D. G. (2019). O Reuni a partir de uma revisão sistemática da literatura. *Nucleus*, 16(1).

Martucci, E. M. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

Ministério da Educação do Brasil. (1994). Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB). Brasília: MEC.

Ministério da Educação do Brasil. (1996). Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB). Documento Básico. *Avaliação*, 1, 54-59.

- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica Nº 029 DE 15 de outubro de 2012. [Arquivo PDF]. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf.
- Oliveira, J. M. (2014). *Un análisis de las prácticas de autoevaluación en la universidad brasileña*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Valencia, España.
- Oliveira, Oseias Santos de. et. al. (2015). *Sistema educacional brasileiro e descentralização: entre a LDB 4.024/61 e a LDB 9.394/96 – percursos para democratização da educação*.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sr0OS9kFcDoJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/dMISR4YR.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de conjuntura (BOCA)*, 3(9), 26-32.
- Peres, R. S.; Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, vol. X, nº 20, jul-dez 2005, p. 109-126.
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14, 439-452.
- Prestes, Maria Luci de Mesquita. (2014). *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia*. São Paulo: Rêspel.
- Prestes, V. de O. & Lizarelli, H. F. (2021). *História do Brasil = Desigualdades Sociais Estrutural Por Cor Ou Raça*. [Arquivo PDF].
www.atenaeditora.com.br
- Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015.
http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 de abril

de 2020.

Resolução Nº 52/2012-CONSUNI /UFAL, del 5 de noviembre de 2012, Crea el Núcleo Docente Estruturante (NDE) dentro de los cursos de licenciatura de la UFAL

Rodrigues, V. A., & de Lacerda Peixoto, M. D. C. (2009). Desvendando a caixa preta do enade: considerações sobre o processo de avaliação/Unveiling the black box of ENADE: considerations on the evaluation process. *Trabalho & Educação*, 18(2), 47-61.

Santos Filho, J. C. (1999). Análise teórico-política do exame nacional de cursos. *Avaliação*, 4, 9-24.

Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro (2009). *Revista Brasileira de Educação*. 14(40).: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12> Capturado em: 07 abr 2023.

Schwartzman, S. (2005). O enigma do ENADE. *IETS–Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade*.

Secretaria de Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu.- Brasília: SESu, 1994.

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26694

Sguissardi, V., & Barreyro, G. B. (2016). Evaluación/regulación de la educación superior en el Brasil: Algunos aspectos históricos y actuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 171-206.

Silva, Antonio O. (2010) A representação do negro na política brasileira. *Revista Acadêmica. Portal Geledés*.

<https://www.geledes.org.br/a-representacao-do-negro-na-politica-brasileira/>

Silva, L. C. D., Pochmann, M., & Feitosa, C. O. (2021). Covid-19 e as distinções territoriais em evidência.

Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Caderno de Ciências Sociais Aplicada*, 30, 113. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>

- Souza, G., & Soares, M. G. M. (2019). Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. *Ser Social*, 21(44), 11-28.
- Speller, P., Robl, F., & Meneghel, S. M. (2012). Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.
- Trindade, Helgio. Auto-avaliação das universidades começa em setembro. Fala obtida numa entrevista para o portal do INEP.
http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/auto-avaliacao-das-universidades-comeca-em-setembro/21206
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL). (2021). Relatório de Gestão. [Arquivo PDF]
www.ufal.br
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Resolução Nº 15 del 24/09/1974 que cria o Curso de Física.
<https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>
- Vieira, A. M. D. P., & Filipak, S. T. (2015). Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 61-87.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAT DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación

APÊNDICE. A

RESULTADO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DAS EDIÇÕES DO ENADE DE 2017 E 2021

EDIÇÃO	CURSO	1. Os procedimentos /Instrumentos utilizados pelo ENADE atende aos interesses do Curso?	2. Após os resultados do ENADE da Edição que estava na qualidade de coordenador do curso, que providências foram tomadas?	3. Quais foram os impactos no Projeto Pedagógico do Curso após os resultados obtidos do ENADE, na edição que você fez parte?	4. A coordenação do Curso realizou avaliação do curso sem que seja através do ENADE?	5. A coordenação do Curso realiza avaliação dos docentes? Com que frequência?	6. Quais são as principais críticas que a Coordenação do Curso faz em relação ao ENADE?
2017	GEOGRAFIA	Sim	Fizemos reunião com o Colegiado do Curso + o NDE para debater os resultados... e depois uma plenária	O PPC foi todo reformulado	Na época, não. Só depois	Sim. 1x por ano	As questões não retrataram, em sua maioria, questões de conteúdo específicos do curso
2017	FÍSICA	Em partes.	O PPC do curso foi reformulado após o Enade 2017.	Forma incluídas disciplinas/componentes curriculares exigidas pela legislação que não estavam no PPC, sobretudo da área de pesquisa em ensino de física.	Não.	Na época a universidade iria implementar essa avaliação docente para todos os cursos, mas não foi feito.	O sistema de cadastro e acompanhamento é muito ruim. Além disso, o tempo para gerar o documento final é muito longo o que dificulta os possíveis ajustes num curto espaço de tempo.
2021	FÍSICA	Não	Decidimos implementar um programa de monitoria/acompanhamento semestral. Vale salientar que o Enade de 2021 foi realizado em um período pandêmico. Portanto, o rendimento acadêmico já não era o mesmo.	Nenhum. Os resultados do Enade não tem correlação com o PPC. É um problema de base/social que se aplica a grande parte dos estudantes de exatas do período noturno. Além disso, as condições de estudos/vivência na UFAL está longe de ser a ideal. Eu diria que é mais um problema de base e de infraestrutura física e social do que qualquer outra coisa. Sequer temos ventiladores nas salas do Instituto de Física.	Não.	Não formalmente. Levamos em conta as observações feitas pelos representantes discentes e ajustamos a oferta de acordo.	Ter sido realizado em um período pandêmico e não levar em conta os aspectos sociais do estado e de infraestrutura da instituição.
2021	GEOGRAFIA	Sim	Sim	Não houve mudanças	Não	Não	Nada a declarar

APÊNDICE. B
ITEMS DE LA ENTREVISTA CON LOS PROFESORES DE FÍSICA Y GEOGRAFÍA DE FÍSICA E DE GEOGRAFÍA

1. Que ações foram tomadas pelo Colegiado de Curso para implementar o Projeto Pedagógico?
2. Como é o relacionamento entre o NDE e o Colegiado de Curso?
3. Houve inconsistências nas questões da prova do ENADE em relação ao não atendimento do perfil do graduando proposto no PPC?
4. Como se deu a realão entre o NDE e os alunos?
5. As reuniões realizadas pelo Conselho de Curso tiveram, em algum momento, o objetivo de ler os relatórios de resultados do ENADE?
6. As atividades o Colegiado de Curso realizou para incentivar a participação dos alunos no ENADE
7. Quais as sugestões para aprimoramento do processo de avaliação do curso pelo ENADE?

ANEXOS

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Avaliação da
Educação Superior

ANEXO. A

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DE CURSO - 2017

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (**discordância total**) a 6 (**concordância total**). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale “Não se aplica”.

20. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) acompanha continuamente a efetivação do projeto pedagógico do curso.	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
21. As disciplinas do curso contribuem para a formação integral, cidadã e profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
22. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem a atuação dos estudantes em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
23. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam os estudantes a aprofundar conhecimentos e a desenvolver competências reflexivas e críticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
24. O curso propicia experiências de aprendizagem inovadoras.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
25. O curso contribui para os estudantes desenvolverem consciência ética para o exercício profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

26. O curso propicia oportunidades aos estudantes para aprender a trabalhar em equipe.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
27. O curso favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
28. O curso contribui para ampliar a capacidade de comunicação oral e escrita dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
29. O curso propicia acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos na área de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso contribui para os estudantes desenvolverem autonomia para aprender e atualizar-se permanentemente.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
31. As relações professor-aluno ao longo do curso estimulam o estudante a estudar e aprender.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
32. Os professores são determinantes para os estudantes superarem dificuldades durante o curso e concluí-lo.							
33. Os planos de ensino apresentados nas disciplinas contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos discentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
34. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para os estudos e a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
35. São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
36. O nível de exigência do curso contribui significativamente para a dedicação aos estudos e a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
37. A coordenação do curso tem disponibilidade de carga horária para orientação acadêmica dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

38. Há oferta contínua de programas, projetos ou atividades de extensão universitária para os estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
39. São oferecidas regularmente oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
40. São oferecidas condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
41. São oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país .	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
42. São oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no exterior .	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
43. São oferecidas oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
44. O curso favorece a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
45. As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a área de atuação, contribuindo para a formação profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica 2
46. O estágio supervisionado proporciona aos estudantes experiências diversificadas de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
47. As atividades realizadas durante o trabalho de conclusão de curso contribuem para a formação profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
48. O curso acompanha a trajetória de seus egressos de forma sistemática.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
49. Os estudantes participam de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

50. As avaliações de aprendizagem realizadas durante o curso são compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
51. As avaliações aplicadas ao longo do curso contribuem para a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
52. Os resultados dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e de avaliação externa são utilizados para a melhoria das condições de oferta do curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
53. Os professores apresentam disponibilidade para atender os estudantes fora do horário de aula.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
54. Os professores demonstram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
55. Os professores têm as habilidades didáticas necessárias para o ensino dos conteúdos das disciplinas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores do curso participam regularmente de atividades acadêmicas/eventos em nível nacional e internacional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TIC) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
58. A instituição dispõe de quantidade suficiente de servidores para o apoio administrativo e acadêmico.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispõe de servidores qualificados para dar suporte às atividades de ensino.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
60. A instituição conta com um plano de carreira que promove efetivamente a ascensão profissional dos docentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

61. A instituição conta com um plano de carreira que promove efetivamente a ascensão profissional dos servidores técnicos.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
62. A instituição conta com um programa ou atividades sistemáticas de formação pedagógica para os docentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
63. A coordenação conta com o necessário apoio institucional para o desenvolvimento de suas atribuições.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
64. O curso disponibiliza monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
65. As condições de infraestrutura das salas de aula são adequadas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
66. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas são adequados para a quantidade de estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
67. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas são adequados ao curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
68. O espaço destinado ao coordenador é adequado ao trabalho de coordenação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
69. O espaço destinado aos professores (gabinetes, sala de professores) atende as demandas dos seus usuários.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
70. A biblioteca possui quantidade de livros (exemplares físicos e digitais) suficiente para atender às necessidades dos estudantes e professores.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
71. A instituição garante o acesso a periódicos de acordo com as demandas do curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
72. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitam reflexão, convivência e	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

respeito à diversidade.							se aplica
73. A instituição promove com regularidade atividades decultura, de lazer e de interação social.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
74. A instituição dispõe de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atendem às necessidades dos seus usuários.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

ANEXO. B

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DE CURSO - 2021

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale “Não se aplica”.

20. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) acompanha continuamente a efetivação do projeto pedagógico do curso.	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤	⑥ Concordo Totalmente	() Não sei responder () Não se aplica
21. As disciplinas do curso contribuem para a formação integral, cidadã e profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
22. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem a atuação dos estudantes em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
23. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam os estudantes a aprofundar conhecimentos e a desenvolver competências reflexivas e críticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
24. O curso propicia experiências de aprendizagem inovadoras.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
25. O curso contribui para os estudantes desenvolverem consciência ética para o exercício profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
26. O curso propicia oportunidades aos estudantes para aprender a trabalhar em equipe.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
27. O curso favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

28. O curso contribui para ampliar a capacidade de comunicação oral e escrita dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
29. O curso propicia acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos na área de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
31. As relações professor-aluno ao longo do curso estimulamos o estudante a estudar e aprender.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
32. Os professores são determinantes para os estudantes superarem dificuldades durante o curso e concluí-lo.							
33. Os planos de ensino apresentados nas disciplinas contribuem para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os estudos dos discentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
34. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuem para os estudos e a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
35. São oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
36. O nível de exigência do curso contribui significativamente para a dedicação aos estudos e a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
37. A coordenação do curso tem disponibilidade de carga horária para orientação acadêmica dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
38. Há oferta contínua de programas, projetos ou atividades de extensão universitária para os estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
39. São oferecidas regularmente oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimulam a investigação acadêmica.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
40. São oferecidas condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

41. São oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país .	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
42. São oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no exterior .	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
43. São oferecidas oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
44. O curso favorece a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
45. As atividades práticas são suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a área de atuação, contribuindo para a formação profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
46. O estágio supervisionado proporciona aos estudantes experiências diversificadas de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
47. As atividades realizadas durante o trabalho de conclusão de curso contribuem para a formação profissional dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
48. O curso acompanha a trajetória de seus egressos de forma sistemática.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
49. Os estudantes participam de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
50. As avaliações de aprendizagem realizadas durante o curso são compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
51. As avaliações aplicadas ao longo do curso contribuem para a aprendizagem dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
52. Os resultados dos relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e de avaliação externa são utilizados para a melhoria das condições de oferta do curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

53. Os professores apresentam disponibilidade para atender os estudantes fora do horário de aula.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
54. Os professores demonstram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
55. Os professores têm as habilidades didáticas necessárias para o ensino dos conteúdos das disciplinas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores do curso participam regularmente de atividades acadêmicas/eventos em nível nacional e internacional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TIC) como estratégia de ensino (projutor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
58. A instituição dispõe de quantidade suficiente de servidores para o apoio administrativo e acadêmico.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispõe de servidores qualificados para dar suporte às atividades de ensino.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
60. A instituição conta com um plano de carreira que promove efetivamente a ascensão profissional dos docentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
61. A instituição conta com um plano de carreira que promove efetivamente a ascensão profissional dos servidores técnicos.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
62. A instituição conta com um programa ou atividades sistemáticas de formação pedagógica para os docentes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
63. A coordenação conta com o necessário apoio institucional para o desenvolvimento de suas atribuições.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
64. O curso disponibiliza monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

65. As condições de infraestrutura das salas de aula são adequadas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
66. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas são adequados para a quantidade de estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
67. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas são adequados ao curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
68. O espaço destinado ao coordenador é adequado ao trabalho de coordenação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
69. O espaço destinado aos professores (gabinetes, sala de professores) atende as demandas dos seus usuários.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
70. A biblioteca possui quantidade de livros (exemplares físicos e digitais) suficiente para atender às necessidades dos estudantes e professores.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
71. A instituição garante o acesso a periódicos de acordo com as demandas do curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
72. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitam reflexão, convivência e respeito à diversidade.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
73. A instituição promove com regularidade atividades de cultura, de lazer e de interação social.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
74. A instituição dispõe de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atendem às necessidades dos seus usuários.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

ASPECTOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM IMPACTADOS PELA PANDEMIA	1 () Discordo totalmente	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 () Concordo totalmente	
1. Frente ao contexto de pandemia sua instituição agiu rapidamente para dar continuidade às atividades de ensino.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
2. No contexto da pandemia foi oferecido suporte para os professores se adaptarem ao uso de tecnologias nas aulas que passaram a ser oferecidas no formato não presencial.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
3. As referências bibliográficas (livros, artigos, textos) necessárias às aulas continuaram acessíveis após o início da pandemia.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
4. As atividades de pesquisa e/ou extensão de seu curso continuaram sendo ofertadas após o início da pandemia.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
5. As atividades de estágio supervisionado puderam ser realizadas ao longo da pandemia.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
6. Os professores se adaptaram às mudanças impostas pela pandemia e às aulas não presenciais sem dificuldades.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
7. Os professores demonstraram possuir domínio de recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados nas aulas não presenciais.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
8. As atividades de gestão do curso foram prejudicadas com o início da pandemia.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica

9. A implementação de aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia prejudicaram o processo formativo dos estudantes.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica
10. As dificuldades geradas pela pandemia para a continuidade dos estudos levaram estudantes a trancarem ou desistirem do curso.	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ()	() Não se responder () Não se aplica

ANEXO. B

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE - 2017

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes do Enade e uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos do seu curso e formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos aspectos das condições de oferta de seu curso e da qualidade da Educação Superior no país. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta clicar sobre a alternativa desejada. O questionário será enviado ao Inep apenas quando, na última página, for acionado o botão "Finalizar", indicando o preenchimento total do questionário. Ao final, será possível visualizar seu local e horário da prova.

Agradecemos a sua colaboração!

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a **escala** que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção "Não sei responder" e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale "Não se aplica".

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA/INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES FÍSICAS/OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤	⑥ Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () 272 Não se aplica

34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	() Não sei responder () Não se aplica

48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder (1)5 Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

ANEXO. C

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE –

ENADE 2021

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil dos participantes do Enade e é uma oportunidade para você avaliar diversos aspectos do seu curso e da sua formação.

Sua contribuição é extremamente relevante para conhecermos melhor diversos aspectos das condições de oferta de seu curso e da qualidade da Educação Superior no país. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, por curso de graduação, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Este instrumento deve ser preenchido exclusivamente por você, não sendo admitidas quaisquer manipulações, influências ou pressões de terceiros.

Caso você perceba alguma das situações acima, configurando tentativa de manipulação do preenchimento do questionário, entre em contato com o Inep por meio do ‘Fale Conosco’ disponível no Portal do Inep.

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, com profundos impactos em toda a sociedade. Você perceberá que alguns itens do questionário fazem referência a ações e atividades possíveis apenas no período anterior à pandemia, enquanto outras referem-se a atividades que puderam continuar mesmo após o início da emergência sanitária. Assim, ao responder as questões gerais do instrumento, leve em consideração as especificidades de cada ação e atividade avaliada de seu curso e instituição.

Na presente edição do Questionário do Estudante foram inseridas, ao final, as questões P1 a P11, que abordam especificamente algumas das possíveis repercussões da pandemia em seu processo formativo. Essas respostas ajudarão a contextualizar os resultados da prova do Enade frente a esse cenário educacional singular, mas não serão utilizadas para fins de avaliação dos cursos e das instituições.

Para responder, basta clicar sobre a alternativa desejada. O questionário será enviado ao Inep apenas quando, na última página, for acionado o botão "Finalizar", indicando o preenchimento total do instrumento. A finalização do questionário será pré-requisito para a visualização do local de prova, que se tornará disponível a partir da data prevista no edital desta edição do Enade.

Agradecemos a sua colaboração!

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a **escala** que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale “Não se aplica”.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA/INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES FÍSICAS/OPORTUNIDADES DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤	⑥ Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	②	③	④	⑤	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	②	③	④	⑤	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	②	③	④	⑤	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

							aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldade relacionadas ao processo de formação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder 195 () Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder

estudantes.							() Não se aplica 195
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	1 <input type="radio"/>	2	3	4	5	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica