UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELISA ANTONIA RIBEIRO

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTO NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) PARA AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Uberlândia
2010

ELISA ANTONIA RIBEIRO

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PROPOSTO NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) PARA AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Políticas, Saberes e Práticas em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

Uberlândia
2010

Tese defendida no Programa de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia , para a obtenção do título de doutor em Educação, aprovada em 24 de agosto de 2010 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques (UFU)
(Orientadora e Presidente da Banca)

Profa. Dra. Gladys Barreyro (USP)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Profa. Dra. Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU)

Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues (UFU)

Sem dúvida, a avaliação que defendo é uma utopia, vale dizer, algo que não existe mas precisa ser criado, um contínuo convite à lucidez, à retomada de nossas idéias e de nosso fazer, a delinear com clareza e rigor esse conceito e a realizar, tornar real, o "in-existente, no duplo sentido de não existir (ainda) e de algo que já se dá como possível no que hoje temos, isto, é no existente.

(COELHO, I., 2000)

DEDICATÓRIA

A meu pai, (vivo no coração), pelo exemplo que me deixou de pai amoroso, esposo zeloso e cidadão respeitável. A sua lembrança é inexaurível, porquanto os seus ensinamentos foram: acreditar em Deus, amar a vida e sonhar sempre os quais permanecem, ainda, mais vivos em minha vida.

À minha mãezinha, *Elisa,* mulher extemporânea, me ensinou que viver é lutar para ser feliz, e me fez acreditar no poder da oração e na força da palavra - gratidão.
Muito obrigada!

À minha mãe, *Doralice,* pelo exemplo vivo de que o verdadeiro amor de mãe é aquele em que a vaidade maternal se emudece, para que o filho cante ao mundo!
Você é rocha!

Aos meus filhos, *Marcella* e *Gustavo*, embora adultos, sofreram com a minha ausência física e afetiva durante o tempo de construção dessa tese.
Perdoam-me!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, “cantarei ao Senhor, porquanto me tem feito muito bem”!

À minha orientadora, profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques, que respeitosamente, aceitou os meus limites, e foi capaz de me auxiliar a superá-los, permitindo que me tornasse uma profissional da educação mais preparada e com mais experiência no ato de inquirir.

Aos meus professores do Doutorado pela competência nos ensinamentos durante o cumprimento dos créditos das disciplinas.

Aos componentes da Banca do Exame Geral de Qualificação, prof. Dr. José Carlos Rothen e profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues, pelas críticas e sugestões necessárias.

À minha amiga, Jacqueline, revisora dessa tese, pelo seu profissionalismo, amizade dedicada, sempre me acolhendo nos momentos de “loucura” e de “sucesso”.

Às minhas irmãs e ao meu irmão pelas orações para que eu concluísse este trabalho com sucesso, pois sabiam o quanto isso era importante para a minha vida.

À profa. Maria Auxiliadora Ribeiro, Reitora do UNIARAXÁ (2002-2008), por acreditar na viabilidade desta pesquisa e por seu constante apoio e incentivo à minha carreira.

A Letícia Guimarães, estagiária do curso de Pedagogia do UNIARAXÁ, pela amizade e lealdade.

Aos amigos, pela acolhida nos momentos de desânimo e solidão.

Aos meus queridos alunos do curso de Pedagogia do UNIARAXÁ pela ajuda na coleta dos dados. Em especial, a Vânia, pela transcrição das entrevistas.

Aos colegas do CEFET-Araxá, pela torcida e apoio durante a construção dessa tese.

Aos colegas do IFTM, campus Uberlândia, pela força e o apoio na etapa final.

Aos participantes da pesquisa, os dirigentes, docentes e discentes do UNIARAXÁ e do CEFET-MG e CEFET-Araxá pela disposição em colaborar.

Ao James e a Gianny, servidores da UFU/Programa de Pós-graduação em Educação, pela presteza e competência na solução dos nossos problemas acadêmicos.

Às Instituições Públicas:

Ao CEFET-Araxá, durante 15 anos trabalhei e tive a oportunidade de aprender com diversos colegas a defender a importância e o valor da educação pública de qualidade.

Ao IFTM, Campus Uberlândia, hoje, a Instituição onde me realizo pessoal e profissionalmente.

À UFU, pelo compromisso de oferecer educação de excelência e gratuita

A minha eterna gratidão!

Agosto de 2010!

RESUMO

Esta tese trata do processo de efetivação da autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as Instituições de Ensino Superior (IES) Pública e Privada na percepção de seus atores, bem como da alteração dos aspectos da atuação docente em sala de aula a partir dos resultados da avaliação docente.. Os objetivos foram: compreender as transformações político-social-econômicas ocorridas nas últimas décadas, tendo como pano de fundo a reconfiguração do Estado e a sua relação com as atuais políticas de avaliação para a educação superior; identificar a formação do campo da avaliação da educação superior, destacando a área da avaliação institucional; analisar as origens dos sistemas de avaliação da educação superior até o atual momento da implementação do SINAES; comparar o processo de efetivação da autoavaliação institucional nas IES Pública e Privada e verificar quais os aspectos da atuação docente estão sendo modificados a partir dos resultados da avaliação docentes. Os pressupostos foram que: o SINAES ao determinar a obrigatoriedade da realização sistemática da autoavaliação institucional provocou o aumento do capital científico na área da avaliação nas IES e a atuação docente está sendo repensada em função dos resultados da avaliação docente. As categorias empregadas nesta pesquisa foram: importância da avaliação, implantação e estágio atual do processo de autoavaliação nas IES, dificuldades de operacionalização; benefícios institucionais, uso dos resultados, participação e incorporação dos resultados da autoavaliação na atuação docente. Para tanto, realizamos uma detalhada pesquisa teórica sobre a constituição do Estado Avaliador, formação do campo da avaliação educacional, com ênfase nos enfoques avaliativos emancipatório e regulatório, evolução dos sistemas de avaliação da educação superior no Brasil, formulação e implantação do SINAES e a atualização das medidas implementadas pelo governo. No campo empírico, foi desenvolvido o estudo de caso comparativo sobre o processo de efetivação da autoavaliação em duas instituições de ensino superior. Participaram da pesquisa, na IES privada, dois dirigentes, 56 docentes e 318 discentes. Na IES pública, os participantes foram quatro dirigentes, 10 docentes e 35 discentes. Com o grupo dos dirigentes utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada e para o grupo dos docentes e discentes, o questionário com questões fechadas e abertas. No levantamento dos dados, incluiu, ainda, o estudo dos projetos de autoavaliação institucional e os relatórios finais do 1º e 2º ciclos avaliativos. Os resultados indicaram que nas duas IES o processo de autoavaliação vem se desenvolvendo de acordo com as seguintes fases: ano de 2004, período referente à construção coletiva da proposta de autoavaliação; 2005 a 2006, período de "euforia" institucional, sobremaneira, pela forte atuação da CPA, no cenário da instituição, no final de 2008 a 2009, o processo de autoavaliação perde destaque internamente, influenciado pelas novas orientações do Ministério da Educação para a avaliação da educação superior. Confirmamos também o pressuposto de que alguns aspectos da sala de aula relativos à atuação docente estão sendo alterados e repensados em função dos resultados da avaliação docente, bem como das atuais políticas de avaliação para a educação superior. Na IES privada, a alteração da atuação docente está mais vinculada à questão de relacionamento professor x aluno enquanto que na IES pública, a alteração está mais vinculada à questão pedagógica

Palavras-chave: Política de Pública de Avaliação; Ensino Superior; Avaliação institucional; Instituição de Ensino Superior; Autoavaliação; Avaliação docente

ABSTRACT

This thesis deals with the process of effecting the proposed institutional self-evaluation by the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), held in Higher Education Institutions (HEIs) Private and Public perceptions of its actors, and the amendment of the aspects of teaching performance in classroom from the results of the evaluation teacher. The objectives were: to understand the changing political, social and economic that have occurred in recent decades, with the backdrop of the reconfiguration of the state and its relationship with current assessment policies for higher education, understand the formation of the field of evaluation of higher education highlighting the area of institutional assessment, analyzing the origins of systems of higher education until the actual moment of implementation of the SINAES; compare the effective processes of institutional self-evaluation in Public and Private HEIs and to determine which aspects of educational performance are being modified from the results of the evaluation teaching. The assumptions were that SINAES to determine the requirement of including systematic institutional self-evaluation led to the expansion of scientific evaluation in the area of IES and teaching performance is being rethought in light of the results of teacher assessment. The categories used were: the importance of evaluation of institutions of higher education, deployment and current stage of the process of self-assessment in HEIs; difficulties of operation, institutional benefits, use of results, participation and incorporation of results of self-assessment in educational performance. We made a detailed theoretical research on the constitution of the State Assessor, training for the field of institutional assessment and the formulation of Law 10.861 of April 14, 2004. In the empirical field, we conducted a comparative study on the process of realization of self-evaluation in two institutions of higher education. The research involved in private HEIs, two leaders, 56 teachers and 318 students, in public HEIs, four officers, 10 teachers and 35 students, included also the study of the Institutional Self-evaluation of projects and Final Reports of the first and second cycles HEIs. The results indicated that the two IES, the process of self-assessment is developing according to the following phases: in 2004, a period of collective construction of the proposed self-assessment; from 2005 to 2006, a period of an institutional "euphoria", overwhelmingly, by the strong performance of the CPA; in the setting of the institution, end 2008 to 2009, the issue of self-assessment loses focus internally, influenced by new guidelines for carrying out the evaluation of higher education determined by the Ministry of Education. We also confirm the assumption that some aspects of the classroom related to teaching performance are being altered and rethought in light of the results of teacher assessment and evaluation of current policies for higher education.

Keywords: Public Policy Evaluation, Higher Education, Institutional assessment; Institution of Higher Education; Self evaluation; Teaching evaluation

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Participação dos discentes no acesso ao questionário de autoavaliação institucional no Portal Universitário IES - Privada 276
Gráfico 2 Motivação dos discentes para responder ao questionário de autoavaliação IES - Privada 277
Gráfico 3 Participação dos discentes no preenchimento do questionário de autoavaliação institucional IES - Pública 278
Gráfico 4 Motivação dos discentes para responder ao questionário de autoavaliação IES – Pública..... 279
Gráfico 5 Importância dos discentes avaliarem o desempenho docente IES -Privada..... 279
Gráfico 6 Importância dos discentes avaliarem o desempenho docente IES - Pública 279
Gráfico 7 Comunicação dos resultados da autoavaliação aos discentes da IES - Privada. 280
Gráfico 8 Comunicação dos resultados da autoavaliação aos discentes da IES - Pública. 280
Gráfico 9 Socialização pelo professor do resultado da avaliação docente em sala de aula na IES – Privada..... 281
Gráfico 10 Socialização pelo professor do resultado da avaliação docente em sala de aula na IES - Pública..... 281

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação do Sistema Nacional da Avaliação, criado de maneira segmentada a partir do Provão..... 151

Quadro 1 Perfil dos entrevistados das IES pesquisadas 35

Quadro 2 Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB 143

Quadro 3 Instrumentos utilizados na coleta de dados da avaliação de desempenho docente IES - Privada 275

Quadro 4 Aspectos da atuação docente relativos à sala de aula alterados após os resultados da avaliação docente pela percepção do discente da IES Privada..... 283

Quadro 5 Aspectos da atuação docente relativos à sala de aula alterados após os resultados da avaliação docente pela percepção do discente da IES Pública..... 284

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Sindicato Nacional)

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNRES - Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior

CF- Constituição Federal

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CEFET–MG - Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

FMI - Fundo Monetário Internacional

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

FAFI – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá

FIAP – Faculdades Integradas do Alto Paranaíba

FIES - Financiamento Estudantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória.

NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior

PAC – Programa de Avaliação Continuada

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SESu - Secretaria de Ensino Superior

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNIARAXÁ - Centro Universitário do Planalto de Araxá

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura

UNE - União Nacional de Estudantes

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT
LISTA DE GRÁFICOS
LISTA DE FIGURAS
LISTA DE SIGLAS
SUMÁRIO
INTRODUÇÃO 15
CAPÍTULO I 43
A REFORMA DO ESTADO E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR
1.1 A Crise do Estado de Bem-Estar e a Reconfiguração do Estado-Nação 44
1.2 A Crise do Estado e a Reforma Gerencial Brasileira 52
1.3 As Políticas para a Educação Superior na Era FHC 63
1.4 As Políticas para a Educação Superior no Governo Lula 71
CAPÍTULO II 80
FORMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
2.1 A Evolução Conceitual da Avaliação Educacional 82
2.2 Antecedentes e Exigências da Avaliação da Educação Superior: um Projeto do Estado Mínimo 93
2.3 Enfoques Avaliativos na Educação Superior 102
2.4 Avaliação Institucional como um Campo de Forças 106
2.5 A Autoavaliação Institucional 114
CAPÍTULO III 119
ANTECEDENTES DA ATUAL AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
3.1 Relatórios Atcon e Meira Mattos 120
3.2 PARU, CNRES, GERES 125
3.3 PAIUB 133
3.4 PROVÃO 143
CAPÍTULO IV 157
A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA - TEMPOS DO SINAES
4.1 O Processo Político de Criação do SINAES 158
4.2 Desenho Organizacional do SINAES 165
4.3 CONAES 169
4.4 Comissão Própria de Avaliação 174
4.5 Qual o Futuro do SINAES? 175
CAPITULO V 189
A PERCEPÇÃO DOS ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE O PROCESSO E AS PRÁTICAS DA AUTOAVALIAÇÃO
5.1 O Universo Privado: breve histórico do UNIARAXÁ 190
5.2 O Universo Público: breve histórico do CEFET-MG 193
5.3 A Percepção dos Dirigentes da Instituição Privada e Pública 195
5.3.1 Experiência de Avaliação Institucional Anteriores ao SINAES na Instituição Privada 195
5.3.2 Experiência de Avaliação Institucional Anteriores ao SINAES na Instituição Pública 199
5.3.3 O Processo de Construção da Proposta de Autoavaliação Institucional: na Instituição Privada 204

5.3.4 O Processo de Construção da Proposta de Autoavaliação Institucional: na Instituição Pública 210
5.3.5 Operacionalização e Adesão da Comunidade ao Processo de Autoavaliação na Instituição Privada 214
5.3.6 Operacionalização e Adesão da Comunidade ao Processo de Autoavaliação na Instituição Pública 217
5.3.7. Efetivação do Processo de Autoavaliação nas IES pesquisadas 228
5.3.8 Os impactos da Autoavaliação na Gestão das IES pesquisadas 229
5.3.9 De qual Qualidade falam as IES pesquisadas? 236
5.3.10 Perspectivas e Tendências da Autoavaliação nas IES pesquisadas 243
5.4 A Percepção do Segmento Docente da Instituição Privada e Pública 249
5.4.1 O Capital Científico produzido pelos Docentes 251
5.4.2 Os Sentidos Gerados pelo Processo de Autoavaliação 257
5.4.3 Ser e Dever Ser da Autoavaliação 260
5.4.4 A Avaliação Docente na Prática 264
5.4.4.1 Avaliação é Trabalho de Implicação 265
5.4.4.2 Impactos e Incorporação dos Resultados 270
5.5 A Percepção do Segmento Discente da Instituição Privada e Pública 274
5.5.1 Acesso, Participação, Motivação dos Discentes 274
5.5.2 Comunicação e Socialização dos Resultados da Avaliação Docente 279
5.5.3 Os Impactos da Avaliação na Atuação Docente 282
5.5.4 Expectativas e Incorporação dos Resultado da Avaliação Docente 285
CONSIDERAÇÕES FINAIS 290
REFERÊNCIAS 295
APÊNDICE 1 Roteiro de Entrevista 317
APÊNDICE 2 Termo cessão de direitos sobre a entrevista 318
APÊNDICE 3 Questionário aplicado ao docente 319
APÊNDICE 4 Questionário aplicado ao discente 320

INTRODUÇÃO

> Todo texto é produto de uma criação coletiva: a voz do seu do produtor se manifesta ao lado de um coro de outras vozes que já trataram do mesmo tema e com as quais se põe em acordo ou desacordo.
> **(SAVIOL; A; FIORIN, J.L. 2001)**

A escolha do tema dessa tese está diretamente relacionada com a minha atuação na docência e na gestão pedagógica e administrativa. O meu primeiro contato com a profissão docente foi na educação infantil, de 1ª a 4ª séries, em escolas municipais da zona urbana e rural do município de Araxá, onde atuei de 1985 até 1994. Em 2000, ingressei na carreira do magistério superior, atuando como docente no curso de Pedagogia até outubro de 2009, em uma instituição privada, o Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ). Em janeiro de 2010, fui nomeada, no cargo de professor da Educação Básica, Técnica e Profissional no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)-Campus/Uberlândia, com isso, concretizando a minha aspiração de dedicar-me exclusivamente ao magistério em nível federal[1].

No campo da gestão, a minha experiência esteve relacionada à coordenação pedagógica e à orientação educacional no Núcleo de Apoio ao Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG/ Campus-Araxá, (doravante CEFET-Araxá), no período de 1994 a 2009. Nessa instituição, tive também a oportunidade, no período de 2008 a 2009, de participar como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

No entanto, minha mais densa e sistemática experiência na área da gestão acadêmica foi adquirida nos anos de 2002 a 2009, no UNIARAXÁ, quando estive à frente das coordenações do Curso de Pedagogia e do Programa de Avaliação Continuada (PAC) no UNIARAXÁ.

Ao longo desses anos, venho de forma recorrente confrontando-me com o fenômeno avaliação educacional, ora como docente ora como gestora, julgando, decidindo e sentindo os impactos dos seus resultados na minha vida, na das pessoas envolvidas com o fenômeno e na alteração do *ethos* institucional. São, portanto, essas modificações decorrentes de como, por que, quando e para que avaliar que vêm produzindo minhas inquietações acadêmicas e levando-me a buscar os possíveis esclarecimentos.

O início dessa trajetória investigativa ocorreu, precisamente, com o meu ingresso no Mestrado e, por conseguinte, com a conclusão da dissertação intitulada**: A prática**

[1] No ano de 2009, fui aprovada, nos concursos públicos, para professor da Educação Básica, Técnica e Profissional do Instituto Federal do Norte de Minas - Campus/Januária (nomeação em outubro de 2009 e pedido de exoneração em dezembro de 2010) e no Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

pedagógica da avaliação escolar: um estudo de caso no contexto do CEFET-MG/UNED-ARAXÁ, no Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Naquela ocasião, pesquisei sobre as práticas de avaliação dos professores e suas conseqüências para a determinação do sucesso/fracasso dos alunos de uma instituição de ensino médio da rede federal de educação tecnológica. O nosso pressuposto era de que a relação do fracasso escolar estava vinculada às formas de avaliação desenvolvidas pelos professores, inseridos em um modelo de educação estabelecida e consolidada nas bases do tecnicismo. Os resultados apontaram que as concepções dos docentes da instituição sobre a avaliação, a sua formação acadêmica e o modelo pedagógico da escola promoviam práticas de avaliação acentuadamente excludentes.

Desde então, o tema avaliação, como objeto de estudo e investigação tornou-se parte da minha vida, incentivando-me ao seu aprofundamento, principalmente a partir da minha atuação na educação superior e as consequentes atuações profissionais, como treinamento e palestras para professores da educação básica da rede pública, cursos sobre avaliação educacional para coordenadores pedagógicos e, a partir de 2006, como integrante[2] do BASis, Banco de Avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A minha inserção nesses cenários contribuiu para o surgimento de outras inquietações, envolvendo agora o campo da avaliação da educação superior, de forma específica, a partir da promulgação da Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES), e com ela a prerrogativa de que as Instituições de Ensino Superior (IES), ligadas ao sistema federal de educação, deveriam implantar seus processos de avaliação institucional. Com efeito, essa decisão do MEC de tornar obrigatório para as IES a realização da autoavaliação institucional como requisito para a continuidade da oferta de educação, no caso especifico na comunidade acadêmica do UNIARAXÁ, gerou conflitos, tensões, medos, apreensão e outros sentimentos, a maioria resultantes do desconhecimento do conteúdo e dos objetivos expressos pela Lei n.10.861/2004.

As "vozes" e os "ruídos" desencadeados pela comunidade acadêmica motivou-me a levantar algumas questões: Como a gestão iria enfrentar essa determinação legal? Quais seriam os possíveis confrontos e impasses desencadeados por essa nova Lei? Como os docentes iriam reagir à avaliação? Que modelo de avaliação institucional a IES pretendia

[2] Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

construir? Quais os possíveis resultados na melhoria do ensino? Como ficariam as experiências de avaliação institucional em desenvolvimento na Instituição? Por tantas e complexas questões, e sabendo que as respostas não viriam tão facilmente, ingressei, em 2006, no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Políticas, Saberes e Práticas Educativas.

Desde então, tenho verificado e constatado que a pesquisa na área da avaliação educacional é ampla e complexa, comportando múltiplas análises e diversas perspectivas conceituais, pois a avaliação incorpora várias dimensões e abrange diferenciados sujeitos. Estudos realizados mostram que o processo de consolidação da área avaliação educacional tornou-se mais proeminente no final da década de 70, no Brasil, enquanto que, nos EUA, já havia se estabelecido desde os anos de 1950.

Há que se considerar uma distinção entre avaliação educacional, ou da aprendizagem, de avaliação institucional ou de políticas públicas, embora ambas sejam avaliações produzidas no âmbito da educação (LEITE, 2005). Enquanto a avaliação educacional preocupa-se com a aprendizagem dos sujeitos, de grupos submetidos a situações regulares de ensino, expressos na intencionalidade da prática docente, com o objetivo de aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitudes por parte de quem participa do processo de aprendizagem, as avaliações de currículo, de ensino, ou de uma modalidade de curso, também estão inseridas nessa dimensão de avaliação educacional.

Em se tratando do campo de investigação desta tese, a avaliação institucional, Belloni *et al* (2000) já pontuava que a avaliação institucional ou de políticas públicas, dedica-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado. O termo é também usado em referência à avaliação de políticas setoriais e de instituições prestadoras de serviços públicos ou para a avaliação de planos e projetos.

No entanto, foi a partir da década de 1990, que o campo de investigação da avaliação institucional ganha mais visibilidade, vindo a se materializar em um espaço propício para novos questionamentos, quanto ao papel das avaliações e os seus impactos para as instituições e a sociedade, que coincide com a alteração do modelo de Estado. As primeiras experiências de avaliação da instituição de educação superior sugiram no âmbito da pós-graduação, com caráter sistemático e contínuo, no ano de 1977, quando as instituições começaram a ter os cursos de pós-graduação avaliados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (LEITE, 1997). Contudo, isso não significa que a educação superior brasileira não teve antecedentes de ensaios avaliativos. Como bem coloca Sguissardi (1997, p. 46-47):

> É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

As publicações do meio acadêmico voltadas para o estudo da qualidade da educação superior no Brasil apontam os anos 1980 como o início do despontamento da temática Avaliação Institucional. De fato, Gadotti (1995, p.1) certifica que, no Brasil, a cultura e a prática da avaliação institucional são recentes. "O tema avaliação institucional aparece mais recentemente nas discussões acadêmicas a partir dos anos 80, a quase totalidade da literatura referente à avaliação educacional diz respeito à aprendizagem do aluno e trata dos instrumentos de avaliação".

A intensificação do debate e de proposta de se avaliar a qualidade da educação superior, propositalmente, articula-se ao novo formato de Estado, em que se inaugura o Estado Avaliador. No entanto, ainda que de forma isolada, podemos verificar que algumas universidades já vinham vislumbrando e colocando em pauta a questão da avaliação institucional. Balzan (1995), Goergem (1996), Morosini (1997), Dias Sobrinho (2000) e outros autores conferem que a avaliação das instituições de ensino superior é um assunto praticamente novo para a comunidade acadêmica e setores vinculados à questão da qualidade educacional da sociedade brasileira. Belloni (1999, p.36) confirma também que a intensificação da consolidação da avaliação na educação superior, com relação ao debate e às tentativas mais significativas de implementação de processos avaliativos nas instituições de educação superior, no Brasil, datam do início da década de 1980.

Os campos da avaliação da educação superior e avaliação institucional vão se consolidar, na década de 1990, vindo a se materializar em um novo espaço de discussão que coincide com a alteração do modelo de Estado de Bem-Estar Social para o Estado Avaliador. A desconstrução daquele modelo e a construção deste e, por conseqüência, seus impactos na estruturação do Estado concorrem para determinar a formulação das políticas públicas para a educação superior, que será objeto de estudo do primeiro Capítulo dessa tese.

A avaliação das instituições passa a ter assento central nas políticas educacionais em curso no país, constituindo em um dos elementos estruturantes de sua concretização, no bojo das demais políticas públicas empreendidas pelo Estado neoliberal. Essas políticas, mormente as de avaliação, ganharam caráter de universalidade e homogeneidade, para garantir o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados nos planos governamentais. É possível perceber que a avaliação da educação

superior no Brasil encontrou dificuldades para se firmar como uma política de Estado para garantir a qualidade e a melhoria da educação oferecida.

A intensificação de pesquisas sobre esse campo decorre, sobretudo, porque a avaliação institucional, desde o início dos anos 1990, vem acumulando experiência e ganhando consistência; até então, ainda não se tinha concebido como um processo coerente e global. Belloni (2003, p.9) já afirmava sobre a existência de poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja da implementação de políticas públicas, como objeto de investigação.

Alie-se a isso o fato de que a avaliação de instituições tem sido objeto recorrente nos programas dos últimos governantes no Brasil, principalmente no período de 1995 a 2002, que compreende a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com Paulo Renato de Souza à frente do Ministério da Educação (MEC), a qual gestão atribuiu centralidade à avaliação no conjunto de suas ações. O modelo de avaliação da educação superior, neste período governamental, pautou-se no emprego de uma prova que por si só teria o poder de gerar a qualidade do ensino. Este procedimento ficou nacionalmente conhecimento por Provão e tornou-se referência para se estabelecer a classificação entre as Instituições de Educação Superior. A lógica que permeia esse modelo de avaliação baseia-se no emprego de um único instrumento de coleta de dados, na desconsideração da diversidade dos projetos pedagógicos, bem como da missão de cada IES.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma das primeiras medidas no campo educacional, mormente, da avaliação da educação superior, foi a elaboração de uma proposta de avaliação das instituições que fosse mais abrangente e contemplasse todas as dimensões e aspectos, considerando a missão, as finalidades e os objetivos, respeitando as especificidades de cada instituição, do que o simples emprego de uma avaliação baseada no desempenho dos discentes a partir de uma prova, como era feito por meio do Provão, com forte apelo classificatório das IES.

A proposta envidada pelo governo do presidente Lula foi transformada na Lei n.10.891, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Com a implantação do SINAES, as IES passaram a ter uma crescente preocupação em implantar ou aperfeiçoar e ampliar os processos de avaliação institucional com vista a atender ao preconizado por essa lei.

Atualmente, as IES estão obrigadas a procederem à avaliação de todos os setores da instituição. O SINAES, enquanto um sistema, é formado por três componentes principais: a

avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o ENADE[3]. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

A implantação do SINAES, em 2004, trouxe desafios para as IES que tiveram que implementar e desenvolver os seus processos de autoavaliação, contribuindo para o estabelecimento de uma nova dinâmica no interior das instituições. De acordo com a Resolução CONAES[4] nº 01, de 11 de janeiro de 2005, as Universidades teriam até 31 de agosto de 2006 para entregarem os relatórios finais de autoavaliação institucional. Essa movimentação interna nas IES pode indicar que a avaliação tem dado indícios que vem ultrapassando amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a que se dirige como tanto se desejou, ou também que este movimento é circunstancial.

O SINAES, enquanto uma política pública de avaliação da educação superior, assume uma posição pelo menos em nível conceitual, de uma proposta teórico-metodológica de avaliação orientada a "apoiar a formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação superior" (DIAS SOBRINHO, 2004, p.709).

O governo, mediante a determinação de que as IES deveriam, a partir da promulgação da Lei n. 10.861/04, implantar e desenvolver seus próprios processos de avaliação interna ou autoavaliação, a despeito daquilo que foi apreendido da proposta inicial, detalhada e explicitada para a comunidade acadêmica, por meio do documento elaborado pelo INEP, denominado *SINAES - Sistema de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação*[5] (SINAES, 2007), desconsiderou as experiências de avaliação institucional que vinham se consolidando em várias IES e também desprezou os limites de inúmeras instituições de ensino superior que ainda não haviam começado seus programas de avaliação ou das que haviam, de forma incipiente.

No documento denominado *SINAES - Sistema de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação*, (SINAES, 2007) tem-se a referência de uma nova proposta de avaliação da educação superior que combina regulação e emancipação após um intenso período de avaliações conduzidas pelo poder estatal, exclusivamente de cunho regulatório,

---

[3] Lei n. 10.861/2004, Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

[4] A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.

[5] Título anterior do documento: SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. (2003).

cujo objetivo era de estratificação da qualidade de ensino ofertado pelas IES. Entretanto, o meu pressuposto é o de que o modelo de avaliação sugerido pela proposta do SINAES pautou-se na percepção da instituição universitária como uma entidade abstrata ou congelada em uma forma ideal, e não como Dias Sobrinho (2000, p.9) defende uma "instituição que seja pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças".

Reforçou ainda mais essa perspectiva acerca da proposta do SINAES, minha participação em três eventos[6] nacionais, que tiveram como objetivos comuns a divulgação e a socialização da Lei do SINAES e sua operacionalização para gestores e presidentes das Comissões Própria de Avaliação (CPAs) das IES. Além disso, tais eventos almejaram promover a interação e integração entre as instituições de educação superior participantes. Nesses espaços, estavam representantes das entidades ligadas ao ensino superior, em sua maioria defensores das instituições privadas e que, de maneira clara, expressaram sua preocupação, ansiedade, desconfiança com mais essa imposição, via legislação, pelo Ministério da Educação (MEC). Os representantes dessas instituições, bem como os representantes das CPAs mostraram-se bastante incomodados e desrespeitados com essa ação do Governo, visto que foram desconsideradas as experiências e as práticas inovadores existentes nas várias IES.

A partir desse contexto, vi-me desafiada e motivada a estudar de maneira mais organizada como as IES iriam se comportar após a determinação pela Lei n.10.861/2010 de que elas estariam obrigadas a implementar e desenvolver seus próprios processos de avaliação institucional.

Para tanto, o primeiro procedimento foi o ingresso, em 2006, por meio de processo seletivo, no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que apresentei como proposta a investigação acerca de como as Instituições de Ensino Superior, com o conjunto de atores institucionais, gestores, docentes e discentes, iriam implementar essa política de avaliação da educação superior e os prováveis efeitos da autoavaliação institucional na atuação do docente. A sustentação dessa temática procedeu-se pelo resultado do levantamento das teses publicadas, no período de 1997 a 2005, no Portal da

[6] Foram os seguintes eventos: a) Seminário promovido pelo MEC, "Roteiro de Auto-Avaliação Institucional: orientações gerais", de 27 a 29 de setembro/2004, em Belo Horizonte, em que se reuniram as IES da região Sudeste, com exceção do Estado de São Paulo; b) Seminário promovido pela LOBOS & ASSOCIADOS, " A Prática da Avaliação das IES", de 16 a 18 de maio/2005, São Paulo, reuniram-se mais 30 instituições de ensino superior; c) Encontro promovido pela Carta Consulta/EDITAU, "Encontro para construção de instrumentos de avaliação institucional", de 22 a 23 de agosto de 2005, em Belo Horizonte, reuniram-se mais de 50 instituições de ensino superior.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[7], onde identifiquei 20 resumos de teses cujas abordagens privilegiaram questões como: as concepções teórico-conceituais da avaliação institucional; as conseqüências do processo de implantação do Programa de Avaliação da Universidade Brasileira (PAIUB) para as IES; os efeitos dos resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC) na regulação dos currículos dos cursos; a criação de modelos teóricos de avaliação institucional para as IES e a criação de modelo de avaliação para as atividades de extensão. Não localizei, mediante a leitura dos resumos, pesquisas cujo objetivo estivesse relacionado a compreensão e a interpretação dos impactos dos resultados do processo de autoavaliação na atuação docente.

A presente pesquisa tornou-se ainda mais pertinente para a área da avaliação institucional, pelo resultado de um dos estudos de Souza (2003, p. 176), segundo o qual: "existe a necessidade da realização de estudos empíricos para verificar os efeitos e impactos de políticas de avaliação, uma vez que a iniciativa deste tipo de pesquisa é recente." Ainda, nesse sentido, o autor Amilton Barreto de Bem, apresentando o resultado da sua tese[8], fez a indicação de que "sejam realizadas pesquisas junto aos professores e alunos para investigar o efeito dos resultados das avaliações dos professores no melhoramento da qualidade do seu ensino, ou seja, investigar a validez de uso dos resultados das avaliações dos alunos, por parte dos docentes" (BEM, 2004, p.271).

O levantamento da produção acadêmica no portal da CAPES, bem como a sugestão dos autores citados anteriormente, sinalizaram a pertinência dessa investigação, indo além, em razão da ação temporal que envolveria a coleta de dados da pesquisa empírica, o levantando dos primeiros resultados da autoavaliação institucional, produzido pelas IES, a partir da implementação do SINAES.

Por tudo isso, a pesquisa sobre a implantação, a execução e o uso dos resultados da autoavaliação institucional pelas IES, faz emergir um espaço de probabilidades de geração de novos conhecimentos sobre os plausíveis impactos dessa política na reestruturação do discurso dos autores institucionais e na organização universitária e, por conseqüência, na atuação docente. Confiantes nos resultados, a fim de lograr êxito com essa pesquisa, igualmente, presumi algumas dificuldades decorrentes desse desafio, tais como: a) a minha

---

[7] Este levantamento sobre a produção acadêmica de teses sobre o tema avaliação institucional na educação superior foi realizado em agosto de 2006, quando elaborei o projeto de pesquisa para o doutorado.

[8] BEM, Amilton Barreto de. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente:** proposta metodológica e estudo de Caso**.** 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade, Santa Catarina, 2004.

inserção e envolvimento em todas as fases da autoavaliação institucional em uma das IES pesquisadas; b) a insegurança e a incerteza da comunidade acadêmica, com relação a real intenção do MEC com relação à proposta do SINAES, se teria continuidade essa política, bem como em observância aos seus princípios iniciais; c) a carência de estudos comentando, analisando e interpretando as várias dimensões da Lei n. 10.861/2004 e seus desdobramentos; d) a suspeita de que as IES teriam condições materiais e humanas para cumprir integralmente todas as fases do ciclo avaliativo.

No sentido de minimizar essas dificuldades, propus um plano de trabalho que contemplou as seguintes ações, quase todas executadas: a) participação em eventos sobre o tema, SINAES; infelizmente não houve, por parte do MEC/INEP, a oferta de uma seqüencia de encontros à semelhança daqueles realizados no lançamento da proposta do SINAES; b) acompanhamento, no site do MEC/SESU/INEP, da veiculação de notícias oficiais, no período correspondente à implantação do SINAES até o ano de 2009; c) levantamento permanente, nos periódicos *on line*, de publicações sobre o tema avaliação da educação superior[9].

Tendo em vista complementar o levantamento dos resumos de teses sobre avaliação institucional no Portal da CAPES (1997 a 2005), realizei uma nova busca, agora mais restritiva, sobre o tema sistema de avaliação da educação superior, colocando em evidência a implementação do SINAES. Nessa etapa, localizei mais 15 teses[10], concluídas nos anos de

[9] Acompanhei as publicações sobre o tema, nos sites dos principais eventos científicos e deparei-me com um número relativamente significativo de publicações, no entanto o que me chamou atenção foi a consistência desses trabalhos, evidenciando a consolidação da pesquisa brasileira neste campo do conhecimento.

[10] **(2005)** BLASI, Jacqueline de. A avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, Chile e México.. 01/01/2005, (UNICAMP);
(**2006)** MUSIS, Carlo Ralph de. Avaliação institucional no ensino superior: aspectos instituintes. 01/12/2006, (USP);
(2007) VOLPATO, Gildo. Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 01/12/2007, (UNISINOS),
REAL, Giselle Cristina Martins. A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil. 01/03/2007, (USP),
LARA, Marcos Rodrigues de. Avaliação institucional: em busca de um currículo crítico-emancipatório em construção. 01/10/2007, (PUC/SP),
RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa. Auto-avaliação e planejamento participativos no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): em busca de saberes e da mudança de cultura institucional. 01/07/2007, (UFC),
BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 01/08/2007, (PUC/SP),
SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. A institucionalização da Avaliação da Educação Superior: uma análise comparada do Brasil e do México. 01/07/2007, (UNB),
SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: Articulação Imprescindível. 01/05/2007, (UNESP-Marília),
SILVA, Tattiana Tessye Freitas Da Silva. Configurações da Ação do Estado na Educação Superior – Processos de Regulação e Avaliação Institucional no Brasil (1853 – 2004). 01/06/2007, (UFRS);

2005 a 2008, contudo, desse conjunto somente dois estudos tiveram como foco a análise dos resultados da autoavaliação institucional na atuação docente[11].

Pelas questões evidenciadas anteriormente, essa tese sobre a efetivação do processo de autoavaliação institucional, conforme proposto pelo SINAES para as instituições públicas e privadas, revela-se pertinente para o atual momento da política de avaliação da educação superior, bem como importante para o campo da avaliação institucional, ao abordar uma nova temática, a Lei n. 10.861/2004. Acredito, também, no valor científico e social, pois esta tese difere das outras pesquisas, ao ter como objeto a análise do processo de implantação, desenvolvimento e execução da autoavaliação institucional em dois universos investigativos diferenciados, tomando como referência os impactos dos resultados da autoavaliação na atuação docente.

Sendo assim, o SINAES enquanto proposta de avaliação institucional fundamentada em princípios democráticos, pretende resgatar importantes elementos da autoavaliação ou avaliação interna institucional, como por exemplo, colocando em evidência a participação de todos os segmentos da instituição como forma de garantir o envolvimento e, por conseqüência, a continuidade do processo avaliativo, criando a cultura da avaliação.

A referência acima, mais a necessidade de se atentar para o aspecto de que muitas IES já vêm implementando programas de autoavaliação institucional, e que praticamente todos esses programas envolvem subprojetos ou uma dimensão que se refere à avaliação docente realizada pelo discente, e a IES toma esta avaliação em uma concepção pedagógica e formativa, precisa ser considerado no campo dos estudos sobre políticas de avaliação. O pressuposto é de que o modelo de autoavaliação institucional volta-se para a melhoria da ação pedagógica do docente, e, por conseguinte, tem um reflexo em todas as demais dimensões da universidade. Este é o novo panorama que deslinda para as IES não só dilemas e conflitos, mas abre espaço para a construção de outras formas de se pensar sobre as finalidades da educação superior e o seu corolário, a atuação docente.

(2008) STUDER, Caren Elisabeth. Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o *habitus* de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de S. Paulo. 01/03/2008, (UNESP-Araraquara),
FONSECA, Denise Grosso da. Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA. 01/01/2008, (UNISINOS),
FÉLIX, Glades Tereza. Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal. 01/02/2008, (UFRS),

[11] As teses das autoras: ASSIS, Lucia Maria de. Avaliação institucional e prática docente na educação superior: tensões, mediações e impactos. 01/12/2008, (UFG) e LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. 01/02/2008, (UNICAMP).

Frente a isso, a **questão central** dessa tese é: Como as instituições de ensino superior pública e privada estão efetivando o processo de autoavaliação institucional proposto no SINAES na percepção de seus atores institucionais e quais os aspectos da atuação docente relativos à sala de aula que estão sendo alterados, modificados e/ou ressignificados a partir dos resultados da avaliação docente?

Assim, o **objetivo geral** é, a partir da formação do campo da avaliação da educação superior no Brasil, compreender o processo de efetivação da autoavaliação institucional proposta no SINAES para as instituições de ensino superior pública e privada, em sua relação com a atuação docente, por meio da comparação entre as diferentes instituições, na perspectiva dos atores institucionais.

Os objetivos específicos são os seguintes:

1) Compreender o contexto das reformas administrativa e educacional no Brasil a partir das transformações político-social-econômicas ocorridas nas últimas décadas, tendo como pano de fundo a reconfiguração do Estado e a sua relação com as atuais políticas de avaliação para a educação superior.
2) Registrar, conceitualmente, a evolução da formação do campo da avaliação da educacional, destacando a constituição dos enfoques de avaliação institucional, regulatório e emancipatório.
3) Analisar de que forma o Estado brasileiro vem estabelecendo padrões de avaliação para a educação superior desde as primeiras iniciativas até o marco da política de avaliação da educação superior, a efetividade do Exame Nacional de Curso (ENC), como mecanismo de regulação da educação superior a partir de meados dos anos 90.
4) Analisar, a recente política de avaliação da educação superior, a Lei de n.10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na tentativa de perceber os determinantes ideológicos que permeiam o texto legal, indicando as concepções e os indicadores estabelecidos à luz do referencial teórico e da legislação pertinentes.
5) Comparar o processo de implantação, desenvolvimento da autoavaliação institucional realizado na IES privada e pública na percepção dos atores institucionais e com base nos projetos de autoavaliação e relatórios referentes aos 1º e 2º ciclos do SINAES e verificar quais os aspectos da atuação docente estão sendo modificados a partir dos resultados da avaliação docente em contextos diferenciados.

Em vista desses objetivos, levantamos dois **pressupostos básicos** que se constituíram no núcleo gerador das afirmações:

1) O SINAES, ao determinar a obrigatoriedade de se realizar sistematicamente a autoavaliação institucional, provocou o aumento do capital científico na área da avaliação nas IES.

2) A atuação docente na sala de aula está sendo alterada, modificada, e/ou repensada em função das políticas de avaliação para a educação superior das últimas décadas e dos resultados da autoavaliação institucional proposta pelo SINAES.

O quadro acima delineado na questão central, nos objetivos geral e específicos e nos pressupostos básicos, acabou por definir as **estratégias metodológicas** da pesquisa em oito momentos.

Num primeiro momento, no âmbito teórico, realizei **a revisão da literatura** específica[12] nas áreas da reestruturação do papel do Estado frente às transformações do capitalismo e das políticas públicas de avaliação para a educação superior, com foco na interpretação da Lei n. 10.861/2004. Todas essas leituras subsidiou-me no aclaramento dos aspectos filosóficos, políticos e ideológicos que permeiam a avaliação, e permitiu-me conhecer de que forma este campo do conhecimento foi se estabelecendo nas últimas décadas. Sendo assim, no estudo da formação do campo da avaliação da educação superior e suas implicações para as instituições e sociedade, os autores mais referenciados nessa tese foram: Barreyro (2008), Barreyro; Rothen (2006, 2008), Belloni (1989), Coêlho (2000, 2003), Dias Sobrinho (1997, 2000, 2002, 2003, 2004, 2008a, b), Dias Sobrinho; Balzan (2000), Lampert (1995, 2008) Leite (1997, 2002, 2005, 2008), Morosini (1997, 2007), Polidori (2009), Ristoff (1999, 2000, 2003, 2006), Rothen (2006), Rothen; Barreyro (2009a), (Sguissardi,1997).

Diante do entendimento da avaliação enquanto fenômeno inserido em uma conjuntura histórica, que está fortemente condicionada por aspectos políticos, sociais e econômicos, foi necessário compreender em qual quadro histórico este fenômeno emerge, quais os fatores que o determinam e como um específico tipo de Estado define sua políticas, funções e prerrogativas. Para esse esclarecimento, os autores mais evidenciados foram: Anderson (1995), Catani; Oliveira (2002), Carvalho (2005), Cunha (2003, 2007), Dourado

[12] A revisão, nesse trabalho, foi considerada um meio (por exemplo, na formulação da presente pesquisa), e não uma finalidade em sim, como alguns pensam . "Os pesquisadores iniciantes acreditam que o propósito de uma revisão de literatura seja determinar as *respostas* sobre o que se sabe a respeito de um tópico; não obstante pesquisadores experientes analisam pesquisas anteriores para desenvolver *questões* mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico" (YIN, 2005, p.28)

(2000, 2001a, 2002, 2008), Dourado; Catani; Oliveira (2003), Gomes (2003), Fonseca (2006), Höfling (2001), Mancebo (2006, 2008), Otranto (2006a,b), Silva Junior (2002, 2003, 2005), Sguissardi (2000, 2005, 2006), e demais autores que discutem as modificações por que o Estado brasileiro tem passado em virtude da alteração do padrão de acumulação do capital e sua relação com as atuais políticas para a educação superior. O esforço realizado na tarefa de síntese desse conhecimento produzido a várias mãos e que atravessa décadas, é resultante de análises baseadas na perspectiva dos estudos contextuais. Quem esclarece essa perspectiva é Dias Sobrinho (2000):

> Os estudos contextuais adquirem hoje grande importância. Por exemplo, nas áreas científicas se considera de grande valor o conhecimento da história da ciência e a compreensão de amplos aspectos contextuais. Em lugar de esquemas rígidos, hoje são considerados imprescindíveis os sistemas abertos, flexíveis e dinâmicos de aprender e conhecer. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Escotet (1992) *apud* Dias Sobrinho (2000) confirma que, para participar ativamente das transformações, a primeira exigência é compreendê-las, entender a sua natureza, os seus mecanismos e seus impactos e conseqüências.

> O estudo da mudança tem sua profunda razão de ser no fato de que tanto o indivíduo como a sociedade, estão muito longe de ser fatores rígidos e invariáveis; antes, pelo contrário, sua realidade está em seu devir. As rápidas mutações, em ritmo de vertigem, que se registram no panorama cultural, social e científico da sociedade contemporânea dão origem à insegurança e sua seqüela de ansiedade e angústia, traços típicos do homem de nosso tempo. Nestas condições de mutação permanente, é difícil ao homem de hoje sentir a terra abaixo dos pés. Esse sentimento de insegurança que se impõe à sua existência compromete gravemente o sadio desenvolvimento de seu potencial humano. (ESCOTET, 1992, p.50 *apud* DIAS SOBRINHO, 2000, p. 22)

Num segundo momento, no âmbito empírico, **desenvolvi a pesquisa de campo** numa perspectiva qualitativa, uma vez que, conforme explica Minayo (1992), esse tipo de pesquisa incorpora

> a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significante em sua singularidade (MINAYO, 1992, p.10).

A propósito, Bogdan; Biklen (1994) aclaram essa abordagem, enumerando cinco características inerentes e irrecusáveis a uma proposta de investigação de cunho qualitativo: 1) os dados recolhidos são apresentados por meio de palavras ou imagem, utilizando citações com base nas informações recolhidas durante o trabalho de campo, que se desenvolve em forma de "garimpagem"; 2) os dados são analisados de maneira indutiva, pois não recolhem dados para verificar hipóteses pré-estabelecidas; 3) o pesquisador sente-se seguro para recorrer o tempo todo à matriz teórica que sustenta o seu trabalho, que ainda não está pronto,

mas que vai sendo construído e reconstruído ao longo da pesquisa; 4) o interesse do pesquisador é pelo processo, mais do que pelo resultado, o importante é como os sentidos são produzidos, a pesquisa adquire mais valor pela trajetória interpretativa que foi possível empreender do que pelos resultados alcançados; 5) o significado, de importância vital na abordagem qualitativa, pois o pesquisador preocupa-se com o que chamam de perspectivas participantes, ou seja, como os envolvidos com a pesquisa dão sentido àquilo que eles experimentam, ao modo como interpretam as suas experiências, ou melhor, o sentido produzido por cada um relativo ao seu meio através da cultura estabelecida no seu ambiente natural.

Considerando, ainda, que a abordagem qualitativa oferece diversos caminhos para a investigação, para a condução dessa pesquisa, o caminho escolhido foi o método do estudo de caso. Baseado na literatura produzida por Yin (2005)[13], os motivos que levou-me a optar por esse método se condicionam por três fatores: a) o tipo de questão de pesquisa proposta; b) a abrangência do controle sobre eventos comportamentais; c) o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos. Estas condições são atendidas nessa investigação, conforme se verifica: a pesquisa é uma questão do tipo "como" sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos; a questão central desdobra-se na outra do tipo "qual", que na verdade, é a forma de investigação na linha "quanto" ou "quantos". A utilização das duas estratégias de forma atraente em uma única pesquisa é também aceita por Yin (2005, p.28), "você também pode utilizar mais de uma estratégia em qualquer estudo dado (por exemplo, um levantamento em um estudo de caso ou um estudo de caso em um levantamento). Até aqui, as estratégias não são mutuamente exclusivas.

A despeito das severas críticas que este método suscita, sendo até mesmo estereotipado como o "parente pobre" entre os métodos de ciência social, para Yin (2005):

> Não obstante, o estereótipo dos estudos de caso como método deficiente, estes continuam a ser utilizados de forma extensiva em pesquisas sociais – incluindo as disciplinas tradicionais (psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, história e economia) e as áreas com orientação prática, como planejamento urbano, administração pública, política pública, ciência da administração, trabalho social e educação. (...) . Além disso, os estudos de caso são cada vez mais um lugar-comum até mesmo em pesquisa de avaliação, supostamente a esfera de ação de outros métodos, tais como levantamentos e pesquisa quase-experimental (YIN, 2005, prefácio).

Yin (2005,) aponta o fim desse "mal-estar" ao afirmar que "a pesquisa empírica avança quando vem acompanhada pelo pensamento lógico, e não quando é tratada como

[13] A base metodológica da presente tese está fundamentada nas publicações: YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

propósito mecanicista ou de coleta de dados" (Prefácio, XIII). Ainda segundo o autor, um estudo de caso deve ter como características a investigação de

> um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não está claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e dados e a análise de dados (YIN, 2005, p.32-33)

Lembrando, ainda, que o pensamento que orienta as análises é o indutivo e a dependência das observações empíricas para a análise da política de avaliação e para os questionamentos teóricos, ou seja, afastando o propósito de qualquer teorização alargada, decidimos metodologicamente empregar mais de um estudo de caso, partindo das condições que poderão influenciar a execução desta política e os seus efeitos, permitindo um conjunto de dados mais ricos e importantes, análises mais abrangentes e interpretações mais válidas. Yin (2005) orienta essa perspectiva e aconselha que se se fizer essa escolha,

> (...) é melhor preferir projetos de casos múltiplos a projetos "de um único caso", suas chances de fazer um bom estudo de caso serão melhores do que usar um projeto de caso único. (...) os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais. (...) As conclusões analíticas que independentemente surgem dos dois casos, da mesma forma que ocorre com dois experimentos, serão mais contundentes do que aquelas que surgem apenas de um caso único (ou experimento). Em segundo lugar, é provável que os contextos dos dois casos distingam-se até certo ponto. Se sob tais circunstâncias variadas você ainda puder chegar a conclusões comuns a partir de ambos os casos, elas terão estendido de forma incomensurável a capacidade externa de generalização de suas descobertas, novamente em comparação àquelas retiradas de um único caso. (YIN, 2005, p.75-76)

Baseada na articulação proposta por Nisbet e Watt (1978) *apud* Ludke; Andre (1986)[14], a pesquisa passou por três etapas, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistiu na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Considerando-se seus respectivos momentos, o *design* da pesquisa foi executado da seguinte forma:

1) ampliação e sistematização permanente da literatura referente ao objeto de estudo, em especial, o campo da avaliação da educação superior e das políticas públicas para a educação superior;

2) levantamento e análise da legislação referente à avaliação da educação superior;

[14] De acordo com Ludke; André (1986), a estratégia do estudo de caso como método de pesquisa,), autoriza o pesquisador a manter-se atento a novos elementos que surgem; ter a habilidade de revelar a multiplicidade das dimensões presentes numa determinada empiria; a relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor possa fazer as suas "generalizações naturalísticas"; a posicionar-se frente às divergências teóricas, revelando ainda o seu próprio ponto de vista.

3) levantamento e análise de documentos (oficiais e não-oficiais, publicações científicas, artigos de jornais, periódicos e outros) sobre o tema avaliação institucional;

4) análise dos projetos de autoavaliação das IES pesquisadas;

5) análise dos relatórios de autoavaliação do 1º e 2º ciclos do SINAES produzidos pela CPA de cada IES;

6) realização de entrevistas semiestruturadas com os dirigentes (reitor e diretor), diretora de graduação, presidente de CPA com a finalidade de levantar a percepção deles sobre o processo de implantação e implementação da autoavaliação;

7) aplicação de questionários com questões abertas ao grupo de docente de cada IES;

8) aplicação de questionário com questões fechadas e abertas ao grupo de discente de cada IES.

*Num terceiro momento***,** ainda no âmbito empírico, foi realizada **a pesquisa documental,** pela análise dos documentos institucionais como os projetos de autoavaliação e os relatórios finais de autoavaliação do 1º e 2º ciclos do SINAES produzidos pela CPA das IES investigadas e encaminhados à CONAES. O estudo desses documentos teve como objetivo a sua comparação com os documentos: Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (BRASIL, 2004a) e Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições (2004b), com vista a verificar se as políticas e avaliação produziram uma homogeneidade ou possibilitaram a (re) invenção de práticas de avaliação nas IES. As questões básicas que orientaram a análise dos documentos foram:

1) Qual foi a proximidade/distanciamento das propostas de autoavaliação das IES pesquisadas em relação à que é encontrada e sugerida pelo SINAES?

2) Quais foram os princípios, os objetivos e a concepção de autoavaliação delineados pela CPA das IES nos projetos de autoavaliação?

3) Qual foi a abordagem conceitual empregada nas análises expressas nos Relatórios finais do 1º e 2º ciclos das IES?

4) Quais foram as estratégias, orientações e/ou recomendações produzidas e possivelmente identificadas nos Relatórios finais do 1º e 2º ciclos das IES?

Num quarto momento, ainda no âmbito empírico, **a entrevista semiestruturada,** como uma técnica de coleta de informações, permitiu-me formular questões direcionadas ao

levantamento da opinião dos atores institucionais sobre o processo de implantação e execução da autoavaliação nas respectivas IES pesquisadas.

O objetivo da entrevista é contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.14). Como técnica, é muito empregada em pesquisas que adotam o estudo de caso como método investigativo devido às vantagens que apresenta:

> Primeiro, permite aos informantes descrever o que consideram significativo ou importante, usando seus próprios critérios e suas próprias palavras, sem ficar restritos a determinadas categorias fechadas. Segundo, admite que o entrevistador esclareça os informantes sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas. Terceiro, esse instrumento permite – devido ao relativo grau de homogeneidade dado pelo roteiro comum – a possibilidade de comparações, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas do que seria possível mediante entrevistas não estruturadas ou, ao contrário, perguntas estruturadas (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 35).

Além dessas vantagens, Salvador (1980) também reafirma e amplia o uso da entrevista, visto que permite ao pesquisador a coleta de dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, somente podendo estes ser fornecidos por determinadas pessoas. Ainda a respeito da pertinência metodológica da entrevista, Rosa; Arnoldi (2006) consideram que o seu uso deve ser feito pelo pesquisador quando precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna.

A utilização dessa técnica habilita a formulação de questões tanto restritivas quanto ampliativas para que o entrevistado se sinta livre para se expressar, recorrendo sempre que necessário à sua memória, já que os fatos seriam relembrados. Outra consideração importante sobre essa técnica é possibilitar a homogeneidade devido ao padrão das perguntas, entretanto, nessa pesquisa, por se tratar de três tipos de informantes, foi necessário um ajuste no roteiro original (Apêndice 1). Os temas do roteiro original da entrevista foram:

1) a importância de se avaliar a educação superior;
2) a concepção e a função que a autoavaliação institucional assume na IES;
3) a forma de participação no processo de autoavaliação da IES;
4) as ações desenvolvidas pela IES para a implantação do processo;
5) de que forma e quem apresenta os resultados da avaliação do desempenho docente;
6) a confiabilidade no processo de avaliação institucional;

7) as ações desenvolvidas após a apresentação dos resultados.
8) as dificuldades encontradas para a implantação e o desenvolvimento da autoavaliação.

A realização e a transcrição das entrevistas aconteceram no período de março a agosto de 2009. Quanto à data de coleta das informações, as entrevistas variaram muito devido à agenda de alguns gestores e à necessidade de deslocamento, visto que duas entrevistas tiveram que ser realizadas no CEFET-MG, na cidade de Belo Horizonte. Na realização das entrevistas, utilizei gravador, mediante o consentimento dos seis entrevistados, que permitiram o emprego integral das informações e a publicação dos nomes, conforme termo de aceite de participação (Apêndice 2). As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados, com exceção da entrevista com a ex-reitora do UNIARAXÁ, que preferiu ser entrevistada na sua residência. O tempo de duração das entrevistas variou de 40 a 60 minutos, dependendo da experiência do entrevistado com esse tipo de enquête. Observei que os entrevistados com mais familiaridade na concessão de entrevistas e com mais tempo de experiência na área da gestão institucional produziram um discurso mais denso e consubstanciado. No processo de transcrição das entrevistas, contei com a ajuda de uma aluna[15] do curso de Pedagogia do UNIARAXÁ. Este trabalho resultou em vários textos, posteriormente integralmente utilizados na análise. Os textos originários das transcrições, numa média de cinco laudas para cada entrevistador, além das anotações que pude fazer quando da realização das entrevistas, garantiram-me, no momento do tratamento dos dados, análises mais próximas das realidades investigadas.

Num quinto momento, **de escolha do universo empírico**, a definição pelas Instituições, Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), de forma específica, o Campus-Araxá, (doravante denominado nessa pesquisa por CEFET-Araxá), levou em consideração:

1) os critérios de Estudo de Caso, segundo Yin (2005);
2) a experiência de avaliação institucional anterior à obrigatoriedade da Lei n. 10.861/2004;
3) o tipo de organização e estrutura acadêmico-administrativa: uma instituição é de natureza pública federal e a outra é uma fundação de direito privado[16].

[15] Esta aluna foi minha orientanda nos projetos de iniciação científica no UNIARAXÁ nos anos de 2008 a 2009. Este trabalho de transcrição das fitas, somente foi deliberado para a discente, após o seu treinamento e a aluna está bem familiarizada com a técnica da transcrição, utilizando-a, na transcrição das aulas, durante todo o curso.

[16] Trigueiro (2000, p.53) faz uma interessante e muito apropriada observação quanto à escolha de instituições de educação superior privada, "as políticas públicas educacionais buscam uma homogeneidade, desconsiderando o

Propositalmente, essa diferença permitiu-me o conhecimento do processo de desenvolvimento da autoavaliação em duas realidades bem distintas, embora as referências do SINAES e o documento de Orientações Gerais para o Roteiro da autoavaliação das Instituições que destina-se às Comissões Próprias de Avaliação e à comunidade acadêmica, como guia para a organização do processo de autoavaliação, não façam exigências distintas;

4) a posição geográfica, no mesmo espaço onde resido e atuo profissionalmente;
5) o estudo e a compreensão do *locus* do próprio pesquisador, principalmente em IES de pequeno porte e com ausência de tradição em pesquisa, o que fazem com que essa seja uma boa oportunidade de divulgação da pesquisa e aproximação do pesquisador aos participantes da comunidade;
6) o último critério, tão importante quanto os demais, mas que metodologicamente constitui-se um risco e um desafio no campo da ciência, é que todas as fases da pesquisa e, por conseguinte, sua execução e materialização na forma deste trabalho foram resultantes da incontestável ligação entre os sujeitos participantes da pesquisa com a pessoa da pesquisadora, docente, presidente da CPA do UNIARAXÁ e membro da CPA do CEFET-MG. Isso favoreceu a construção de trocas e *insights* num processo comunicativo e flexível entre os participantes. Com as propícias observações de Gatti (2005), as interações que se produziram constituíram em objetos de análises na busca de explicações para o problema, no entanto não são explicações meramente descritivas ou opinativas correntes, mas sim aprofundadas por eixos conceituais mais densos.

O estudo desses dois contextos específicos permitiu-me estabelecer comparações sob diversas perspectivas, cujo enfoque de interpretação configura o que Trivinõs (2006) chamou de Estudos Comparativos de Casos. Essa perspectiva enriquece a pesquisa qualitativa, especialmente se ela se realiza na perspectiva histórica. Melhor explicando, esta linha de investigação segue, em geral, "os passos do método comparativo, descrevendo,

---

contexto das instituições superiores privadas. Verifica-se, como conseqüência de muitas iniciativas e medidas de Políticas Públicas voltadas para o ensino superior - sobretudo no que concerne à sistemática de avaliação – relativo empobrecimento de nossa capacidade de resposta às demandas por novos conhecimentos e pela ampliação do Mercado profissional, ao se induzir ao seguimento de modelos únicos e de padrão hegemônico para o funcionamento e a organização do ensino superior no Brasil (TRIGUEIRO, 2000, p.53).

explicando e comparando por justaposição e comparação propriamente dita os fenômenos" (TRIVINÕS, 2006, p.136).

Num sexto momento, **da escolha do segmento empírico,** enquanto atores**,** a definição dos sujeitos da pesquisa considerou:

a) o segmento gestor (dirigente máximo[17], diretora de graduação[18] e presidente de CPA[19]);

b) o segmento docente;

c) o segmento discente.

O segmento gestor foi escolhido como sujeito da pesquisa de acordo com a participação dos atores institucionais no sistema de tomada de decisão, desenho e/ou implementação da autoavaliação de cada instituição pesquisada. Para esse segmento, o procedimento de coleta dos dados foi a entrevista com roteiro semiestrutural. Entrevistamos quatro atores institucionais da IES pública: um diretor geral, duas diretoras de graduação e uma presidente de CPA. Na IES privada, a realidade foi diferente, pudemos contar somente com a participação de dois atores institucionais: uma reitora, que participou ativamente do processo de autoavaliação e dirigiu a instituição até o final do ano de 2008, e o reitor eleito em 2009, época em que a pesquisa ainda estava sendo realizada. O Quadro 1 mostra o perfil

[17] Ator fundamental no processo de desenvolvimento da autoavaliação institucional, ele é a referência de como os demais atores se comportarão frente ao processo. Nessa pesquisa, realizei entrevista tanto com o reitor atual do UNIARAXÁ, bem como a ex-reitora, pois foi no mandato dela que o processo iniciou e corporificou. Entrevistei o Diretor do CEFET-MG, pois é o dirigente máximo, e toda a política institucional é definida no âmbito da Direção Geral, embora nos três campi, que oferecem curso de graduação, contam com um Diretor de unidade, mas as diretrizes do processo de autoavaliação estão estreitamente concentradas no Campus I, em Belo Horizonte, local dos órgãos superiores do CEFET-MG.

[18] Ator fundamental no processo principalmente porque está diretamente ligado aos resultados do desempenho docente, sendo responsável pelas diretrizes macro da IES para a área de ensino. Infelizmente, no UNIARAXÁ, o órgão, a Pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão, setor responsável pela execução das políticas de ensino e acompanhamento do trabalho docente, ficou vago, no inicio de 2008, por opção da gestão não foi feita a nomeação de nenhum docente para ocupar o cargo vago. As funções foram redistribuídas entre os setores; e a maioria das funções ficou a cargo da reitora. Somente, no início de 2009, houve a designação de um docente para assumir o cargo em acumulação com o de vice-reitor. Considerando o período de investigação dessa pesquisa, 2004 a 2009, procuramos pelo docente detentor das prerrogativas de ser entrevistado, no entanto o mesmo não foi encontrado, diante disso, a entrevista com esse ator não foi possível de ser realizada. A falta desse depoimento não trouxe comprometimento para a interpretação do processo de implantação e implementação da autoavaliação, conforme esclarecemos, a reitora era de fato quem conhecia, acompanhava e decidia todas as questões referentes a gestão pedagógica da instituição com o apoio das assessorias educacional e jurídica e do setor de coordenadoria da graduação.
Na instituição CEFET-MG, esse setor existe, denominado por Diretoria de Graduação sendo exercido por um docente, indicado pelo Diretor Geral. Frente ao período destacado de investigação, foram dois os docentes responsáveis pelas atividades desse setor. Realizei a entrevista com as duas diretoras.

[18] Ator fundamental nesse processo - o presidente -, que em conjunto com os demais membros da comissão coordenaram o processo de autoavaliação institucional. Foi entrevistada a presidente da CPA da IES pública. Ela esteve integrada ao processo desde a sua implantação e foi responsável pela coordenação dos trabalhos de elaboração dos Relatórios Finais do 1º e 2º ciclos encaminhados à CONAES. A presidente da CPA da IES privada é a pesquisadora nessa investigação.

de cada entrevistado e informa o código que foi criado para facilitar no momento da análise e comparação das entrevistas.

QUADRO 1
PERFIL DOS ENTREVISTADOS DAS IES

Nome do entrevistado Código	Data da Entrevista	Local de realização da entrevista	Cargo que ocupava na época da pesquisa/2009 Tempo de instituição (TI)	Justificativa da escolha
Flávio Antônio dos Santos **DIRF/01**	17/03/2009	CEFET/Araxá	Diretor-Geral TI=17 anos	Dirigente máximo da Instituição acompanhou a criação, consolidação e o atual estágio do processo de autoavaliação
Ivete Peixoto Pinheiro Silva **DIRG/02**	17/03/2009	CEFET/Araxá	Diretora de Graduação TI= 17 anos	Coordenadora da dimensão ensino de toda a Instituição e participa ativamente da consolidação do processo autoavaliação
Suzana Lanna B.Coelho **DIRG/01**	01/08/2009	CEFET/ MG	Professora e membro da CPA TI= 16 anos	Diretora de Ensino da Graduação, na época da criação e implementação do processo de autoavaliação (2003 a 2006).
Maria Auxiliadora Ribeiro **DIRP/01**	25/08/2009	Residência	Ex-reitora do UNIARAXÁ TI=30 anos	Dirigente máximo da Instituição, na época da criação, consolidação do processo de autoavaliação
Valter Gomes **DIRP/02**	17/04/2009	UNIARAXÁ	Reitor TI= 17 anos	Acompanhou bem o processo de criação da autoavaliação, quando pró-reitor de administração, hoje, é o reitor
Ana Abel Aparecida Batistela **PCPA**	01/08/2009	CEFET/MG	Presidente da CPA TI=10 anos	Responsável pela condução do processo de autoavaliação desde a sua criação, em 2004

Legenda: DIRF- Dirigente máximo instituição federal
DIRG- Diretora de Graduação da instituição federal
DIRP- Dirigente máximo instituição particular
PCPA – Presidente da Comissão Própria de Avaliação da IES federal
Elaboração própria

O segmento docente foi escolhido como sujeito da pesquisa, considerando que o nosso objeto está relacionado à percepção que esses atores institucionais têm sobre o processo de institucionalização da avaliação institucional e como os resultados da avaliação docente são utilizados pelos próprios docentes. O critério definido para os sujeitos, docentes, da IES privada e pública, foi único - o docente ter participado pelo menos de um processo de autoavaliação institucional. O universo docente do UNIARAXÁ era constituído por 86 docentes, a participação na pesquisa foi de 56 docentes o que correspondeu o percentual de 65%; no CEFET-Araxá, o universo era de 18 docentes[20], participaram 10 docentes correspondendo a 55%.

O segmento discente destacou-se pela sua importância, por serem eles os sujeitos capazes de tecer considerações de como o processo de autoavaliação é desenvolvido,

[20] Docentes que tiveram disciplinas avaliadas pelos discentes nos 1º e 2º semestres de 2006 e 1º semestres de 2007 e 2008.

sobretudo em relação a se os resultados são efetivamente utilizados pelos docentes e pela instituição. Sendo assim, não é possível desconsiderar esta participação, como atestam alguns pesquisadores em relação à participação dos estudantes em pesquisas cujo teor envolve o levantamento de opinião sobre o desempenho do docente. Os critérios para os sujeitos, discentes da instituição privada, UNIARAXÁ, foram os seguintes: a) alunos matriculados nos últimos períodos de todos os cursos oferecidos pela Instituição; b) ter participado pelo menos de dois processos de autoavaliação e c) estar freqüentes no dia da aplicação dos questionários[21]. A amostra inicial era composta por 471 discentes, conforme dado informado pela Secretária Acadêmica do UNIARAXÁ; participaram respondendo ao questionário, 318 discentes, o que equivale à cobertura de uma amostragem de 68%.

No caso dos sujeitos, discentes da instituição pública, CEFET-Araxá, o critério foi outro, devido à especificidade dessa realidade, um único curso: a) discentes de todos os períodos desde que já tivessem participado do processo de autoavaliação. A amostra inicial era composta de 81 discentes[22], conforme dado informado pela Seção de Registro Escolar do CEFET-Araxá; responderam ao questionário 35 discentes, o que equivale a uma amostragem de 43%.

Num sétimo momento foi de ***aplicação do questionário,*** como instrumento de coleta de dados dos segmentos docente e discente. Para o **segmento docente**, foi aplicado um questionário somente com questões abertas (Apêndice 3), envolvendo temas como: conceituação de modelos avaliativos (SINAES, ENADE e autoavaliação institucional); expectativas positivas e negativas da autoavaliação; contribuições da autoavaliação para atuação, legitimidade, aceitação e sentimentos desencadeados em relação ao resultado da autoavaliação docente. Tendo em vista a garantia do rigor metodológico, adotei diversas estratégias para assegurar um universo de participação significativo, considerando que metodologicamente esta tese trabalhou os dados de forma intensa. Na instituição privada, UNIARAXÁ, a distribuição aos docentes do questionário em envelope nominal com as orientações[23], aconteceu, durante o Seminário de Pesquisa, na primeira semana de março de

[21] Os questionários foram aplicados no horário de aula, no dia 17 de março de 2009, a todos os alunos presentes, dos seguintes períodos e cursos da instituição: 5º período/Pedagogia, 3º período/ Recursos Humanos, 3º período/ Sistemas para Internet, 3º período/ Gestão Comercial, 4º período/Administração Noturno, 5º período/ Ciências Contábeis, 5º período/ Direito Noturno, 5º período/ Sistemas de Informação, 3º período/Gestão de Agronegócios, 5º período/ Ciências Biológicas, 7º período/Educação Física, 7º período/ Enfermagem e 5º período/ Fisioterapia.

[22] Alunos matriculados e cursando disciplinas no 3º, 5º, 6º e 7º períodos, os alunos do 2º período participaram uma única vez do processo.

[23] A data e o local para devolução estavam definidos nos questionários, até o dia 21 de março de 2009, na Coordenadoria de Graduação, setor responsável pela parte pedagógica e de ensino da IES pesquisada, o qual, inevitavelmente, os professores precisam freqüentar. O outro local, a sala onde fica a coordenação dos cursos que integram o Instituto de Educação, é também estratégico devido ao seu acesso localizado na entrada principal

2009. Neste momento, aproveitei para solicitar aos docentes o apoio à pesquisa na medida em que os esclarecia[24], resumidamente, sobre as finalidades da investigação. Para aqueles professores que não foram contatados, encaminhei os envelopes para os coordenadores de curso fazerem a distribuição[25]. Ao todo, foram entregues 86 questionários; considerando as dificuldades na devolução, somente 47% foram devolvidos na data marcada e 20%, no último prazo, no final do mês de abril de 2009. Embora tenha empregado diversas estratégias, somente foi possível recolher 56 questionários, um percentual de 65% da amostragem.

Na instituição pública, CEFET-Araxá, o procedimento de distribuição aos docentes[26] dos questionários foi alterado para o encaminhamento via e-mail[27]. Do total de 18 questionários distribuídos, foram devolvidos 10, sendo que os docentes que não o devolveram eram a maioria substitutos[28].

Para o **segmento discente,** foi *aplicado um questionário* com cinco questões fechadas e oito abertas (Apêndice 4). Os temas das questões fechadas estavam relacionados ao processo de autoavaliação como: a) freqüência de acesso ao questionário; b) motivação; c) grau de importância da avaliação do docente; d) devolução dos resultados; e) comentários/socialização dos resultados. Os temas das questões abertas foram direcionados para a verificação do impacto dos resultados da autoavaliação institucional, no seu componente avaliação docente, no que se refere aos subtemas: i) atuação do docente: alteração nas aulas, mudança de comportamento; expectativas após o resultado; ii) atuação da gestão: incorporação dos resultados nas ações acadêmico-administrativas.

---

do Centro Universitário. Na escolha dos lugares para devolução, preocupei, também, em verificar o funcionamento nos três turnos, para evitar que se o professor encontrasse o setor fechado, e assim desistisse de retornar.

[24] Esta atitude foi previamente planejada, considerando a própria experiência e a indicação da literatura específica, visando a garantir o máximo possível de devolução dos questionários.

[25] Foi percebido que essa estratégia não foi produtiva, pois a maioria dos questionários encaminhados dessa forma, não foi devolvida. Continuamos a insistir para que os professores devolvessem os questionários, para estrategicamente o que realizamos ligações e encaminhamos-lhes e-mail, reiterando a solicitação de participação frente a sua importância para a nossa investigação.

[26] Os professores selecionados foram aqueles que ministraram aulas no curso de graduação (Engenharia de Automação Industrial) e que tiveram disciplinas avaliadas pelos discentes, nos 1º e 2º semestres de 2006 e no 1º semestre de 2007 e 2008, períodos de aplicação do questionário de autoavaliação institucional.

[27] A forma de distribuição dos questionários foi modificada, em atendimento à solicitação de um professor do CEFET-Araxá, isso racionalizou o tempo de tabulação dos dados, pois as respostas já estavam digitadas. É possível afirmar que em pesquisa que envolve esse perfil de participante é recomendável que o encaminhamento seja feito por e-mail. O que garantirá a devolução é a forma de abordagem junto aos respondentes. Assim como no UNIARAXÁ, no CEFET-Araxá, aqueles que participaram da pesquisa o fizeram com bastante empenho e interesse, isso se deveu muito ao vínculo profissional que construí nessas instituições, bem como ao reconhecimento dos participantes diante a nossa postura científica.

[28] O que deveria ser um regime de exceção tornou prática recorrente para cobrir afastamento de docentes efetivos por motivo de aposentadoria ou para capacitação.

Como forma de minimizar a resistência dos participantes devido à extensão do questionário, adotou-se algumas estratégias[29] para a instituição privada que foi fundamental para que a coleta dos dados fosse realizada de maneira tranqüila e confiável, gerando uma quantidade de dados com validade e confiabilidade para posterior tratamento estatístico e interpretativo com base em informações seguras. O procedimento de aplicação dos questionários na instituição pública também foi diferente, os questionários foram aplicados na primeira semana do mês de maio e contou com a minha participação, mesmo assim, tivemos algumas dificuldades.[30]

*Num oitavo momento***, da análise dos dados coletados,** cabe ressaltar que esta etapa considerou que a análise refere-se a um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo do pesquisador um desdobramento na organização, seleção e categorização do material, tomando cuidado para que o "encontrado" não se confunda com o que se espera, ou se gostaria que aparecesse (GATTI, 2005). Na interpretação dos dados empíricos levantados mediante o uso das entrevistas semiestruturadas e as respostas abertas do questionário docente e discente, a técnica empregada foi da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997) e Minayo (1992).

Para Bardin (1997, p.43), a Análise do Conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens". Com esse entendimento, Minayo (1992) também traduz o que se entende por Análise do Conteúdo, como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Nessa técnica, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o pesquisador busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Esta visa alcançar, através de uma

[29] Realizei o treinamento de 10 discentes do curso de Pedagogia para a aplicação dos questionários nos períodos selecionadas. O resultado apontou que a aplicação de instrumento de coleta de dados realizado por equipe composta de aplicadores de mesmo segmento, contribui muito para a motivação dos participantes da pesquisa, bem como o aumento do envolvimento dos sujeitos. Outra estratégia, foi ligar para os professores e explicar os motivos das aplicação do questionário no horário de aula.

[30] As dificuldades com a aplicação do questionário e a disposição dos discentes foram: a) os discentes do 3º período participaram uma única vez do preenchimento do questionário de autoavaliação; b) a especificidade do curso, Engenharia de Automação Industrial, vários alunos não queriam interromper suas atividades para responder o questionário; c) a ausência desse tipo de investigação no cotidiano da instituição. No entanto, àqueles que responderam a pesquisa, procuraram fazer com atenção.

vigilância crítica em um nível mais aprofundado, os significados manifestos dos enunciados analisados, superando o senso comum e o subjetivismo. Dessa forma, os seus procedimentos técnicos, ao se analisar um enunciado, devem integrar as estruturas semânticas ou lingüísticas, entendidas como significantes, às estruturas sociológicas ou psicológicas a que correspondem os significados caracterizados pelo contexto cultural, psicossocial e a compreensão de todo o "processo de produção da mensagem" (BARDIN, 1997). A análise do Conteúdo trabalha com a materialidade lingüística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação, fixando-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste, tão somente espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.

Bardin (1977) aconselha que a organização da análise do conteúdo seja feita seguindo as seguintes fases 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A mencionada autora descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da Análise do Conteúdo. Triviños (2006) também colabora com o esclarecimento de como proceder à interpretação dos sentidos passados pelos entrevistados, orientando que o investigador, ao adotar a análise de conteúdo como método, deverá trabalhar, através de seu suporte teórico e de informações histórico-culturais, os pontos de vista do entrevistado, advertindo ser importante o respeito às perspectivas individuais ou grupais desses pontos de vista. O autor chama a atenção para o trabalho de interação dos materiais, durante o qual não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto do texto. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.

Com relação aos depoimentos, os dados foram analisados quanti-qualitativamente, visando obter a descrição significativa do conteúdo sistemático e objetivo, permitindo a inferência de conhecimentos relativos ao processo. Para a tabulação dos dados levantados nos questionários aplicados aos docentes, apliquei o mesmo procedimento adotado para a análise das entrevistas, mas fiquei atenta, também, para a realização do levantamento da freqüência do emprego das palavras nos depoimentos. Esta ação permitiu-me detectar o grau de aproximação dos discursos que os sujeitos da pesquisa têm entre si. Com relação ao

tratamento dos dados originários dos questionários dos discentes, o procedimento seguiu essa mesma linha, contudo, para as questões fechadas foi utilizado o tratamento estatístico da ferramenta, o Excel.

Na elaboração do relatório de interpretação dos resultados, dediquei-me cuidadosamente para que as inferências e as conclusões fossem, tanto quanto possível, seguidas das evidências em que foram alicerçadas. Sendo assim, a maioria das discussões apresentadas no capítulo quinto está ilustrada com passagens significativas extraídas dos depoimentos dos dirigentes, presidente de CPA, docentes e discentes das duas instituições, de situações observadas e apreendidas durante o processo de trabalho de campo. Foi tomada a devida precaução em valorizar ao máximo esses depoimentos, pois os sujeitos da pesquisa são os que efetivamente colaboraram para a construção deste trabalho. Todos os depoimentos destacados fora do corpo do texto receberam uma identificação numérica no sentido de permitir a rápida referência e, ao mesmo tempo, quantificar o número de depoimentos empregados no trabalho.

Por fim, todas essas formas de compreender a realidade convergem no sentido de possibilitar a interpretação das políticas de avaliação da educação superior em tempos do SINAES, identificando os sentidos da autoavaliação na perspectiva dos dirigentes, dos docentes e dos discentes. Para tanto, a presente tese está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo, *A Reforma do Estado e Política Educacional para o Ensino Superior,* apresenta uma reflexão sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social, focando a reforma do Estado brasileiro inserida em um amplo movimento de transformações engendradas na dinâmica da mundialização do capital e na relação das mudanças geridas pelas políticas educacionais no campo da educação superior em uma era de ressignificação da produção do conhecimento. Identifica as relações existentes entre a reforma do Estado e as tendências da educação superior traduzidas pelas políticas públicas educacionais.

O segundo capítulo, *Formação do Campo Teórico da Avaliação Educacional,* faz uma revisão da evolução do campo teórico da área da avaliação educacional, a partir de estudos já produzidos, no sentido de demonstrar a origem dessa área e, posteriormente, sua ampliação. Os primeiros ensaios se deram no campo da avaliação da aprendizagem, ou também conhecida como avaliação escolar, todavia devido às constantes formas de modificação de produção e acesso ao conhecimento, a função da educação tornou-se mais ampla e complexa, impulsionando o surgimento de novos objetos avaliativos. No centro deste capítulo está a discussão a respeito dos elementos definidores da constituição e materialização da avaliação da educação superior, merecendo especial espaço de reflexão acerca da

consolidação do campo da avaliação institucional, a discussão dos enfoques avaliativos: regulatório e emancipatório, bem como da dimensão autoavaliação institucional, que são instituídos e/ou construídos nas/pelas universidade.

O terceiro capítulo, *Antecedentes da Atual Avaliação da Educação Superior,* analisa de que forma o Estado brasileiro vem estabelecendo padrões avaliativos, criando estratégias e procedimentos para avaliar a educação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior em atendimento às demandas e às exigências da própria organização e estruturação da sociedade. Para tanto, desenvolvi uma análise contextual das políticas de avaliação da educação superior, implementadas pelo poder público e materializadas na forma de programas de avaliação. O levantamento produzido conduziu ao estudo das primeiras iniciativas de avaliação da educação superior, caminhando para as experiências de avaliação mais sistematizadas como: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que antecederam o estabelecimento das prerrogativas do Estado Avaliador para, finalmente, destacarmos o marco da política de avaliação da educação superior, a efetividade do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido PROVÃO, como mecanismo de regulação da educação superior a partir de meados dos anos 90.

O quarto capítulo, A *Política de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Tempos do SINAES*, expõe quais foram os condicionantes que determinaram a vigente política de avaliação da educação superior, materializada, na promulgação da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), trazendo "utopia" à comunidade acadêmica, por sinalizar um "novo tempo de avaliação". Para tanto, recorri ao estudo detalhado da Lei envolvendo a fase de elaboração e a construção da proposta identificando elementos fundamentais como: os princípios, as diretrizes, as características, as competências do órgão de coordenação e supervisão e os procedimentos estabelecidos para as Instituições de Ensino Superior. E, ainda, contribuir para atualização do debate sobre as tendências dessa política, apresentando as últimas medidas implementadas pelo Estado.

O quinto capítulo, A Percepção dos Atores Institucionais sobre o Processo e as Práticas da Autoavaliação, aborda o estudo de caso comparativo de duas instituições de educação superior: o UNIARAXÁ, instituição privada, e CEFET-Araxá, instituição pública. Descreve e analisa de maneira densa e bastante exemplificativa o processo de criação e desenvolvimento da autoavaliação realizada nas IES, pela percepção dos seus atores institucionais e com base no estudo dos projetos de autoavaliação e dos relatórios finais de

autoavaliação do primeiro e do segundo ciclos das duas IES. Além disso, apresenta de que forma os resultados são incorporados e utilizados pelos docentes. Os instrumentos de coleta de dados empregados foram entrevistas realizadas com seis atores institucionais responsáveis pela condução da implantação e consolidação da autoavaliação, e questionários aplicados a 56 docentes e 318 discentes da IES privada e 10 docentes e 35 discentes da IES pública.

Nas considerações finais, apresento a síntese do resultado alcançado, na expectativa de contribuir com os estudos e pesquisas da avaliação institucional no âmbito da educação superior.

CAPÍTULO I

A REFORMA DO ESTADO E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

> A sociedade torna-se uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.
>
> **(CHAUÍ, M, 2003)**

O objetivo desse capítulo é compreender a reforma do Estado brasileiro inserida em um amplo movimento de transformações engendradas na dinâmica da mundialização do capital e na relação das mudanças geridas pelas políticas educacionais no campo da educação superior em uma era de ressignificação da produção do conhecimento. Identifica, ainda, as relações existentes entre a reforma do Estado e as tendências da educação superior traduzidas pelas políticas públicas[31] educacionais, nas últimas três décadas.

A fim de alcançar nosso objetivo, o texto seguiu a seguinte linha de raciocínio: 1) reflexão sobre a crise do Estado de Bem-Estar[32] e o surgimento do Estado Mínimo[33], que inaugura um novo modelo de sociedade estabelecida nos princípios do neoliberalismo[34]; 2) apresentação dos bastidores e dos protagonistas da reforma gerencial no Brasil, bem como suas influências para a configuração da política educacional nas últimas décadas, 3) análise breve da materialização das políticas educacionais no campo da educação superior no período

---

[31] Para o presente estudo, as políticas públicas são entendidas como o "Estado em ação" (GOBERT; MULLER, 1987 apud HOFLING, 2001); o Estado implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Nessa percepção, para Afonso (2001, p. 17), o Estado será entendido como "organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social".

[32] Tipo de organização política e econômica em que o Estado (nação) é o agente do bem estar social por meio da garantia de serviços públicos e proteção à população. Para Sousa Santos (1999, p. 244) "é a forma política mais acabada do reformismo nos países centrais do sistema mundial", o mesmo que o Estado Desenvolvimentista nos países semiperiféricos e periféricos.

[33] Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho via políticas sociais.
(http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm. Acesso em 16 out 2008)

[34] Para adensamento sobre o impacto da concepção de Estado mínimo nas políticas educacionais no Brasil, ver Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (1994); **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo (1996); Pablo Gentili (Org.), **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública (1997); Marilena Chauí (2001); **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária (2001);, **Escritos sobre a universidade** (2001); João dos Reis Silva Jr., **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC** (2002).

correspondente aos presidentes Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso e 4) caracterização dos aspectos gerais evidenciados nas atuais políticas para educação superior no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como referência à compreensão do processo de formulação da atual política de avaliação para a educação superior, a ser densamente tratada no capítulo quarto.

Cabe neste trabalho uma consideração importante, não há que se confundir, imediatamente, política com a etapa de normatização, com atividades de elaboração e/ou de aplicação de uma determinada regulamentação. O sentido posto nesta discussão sobre política educacional é que embora se expresse, a partir de um dado instante, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação (NAGEL, 2001, p.2).

1.1 A Crise do Estado de Bem-Estar e a Reconfiguração do Estado-Nação

Nas últimas três décadas, o modelo de Estado de Bem-Estar Social passou por um intenso processo de reestruturação resultante da crise mundial[35], que assolou os países de economia capitalizada. Os impactos dessa crise estrutural do capital tiveram interferência direta nas funções do Estado e na forma de organização da sociedade com conseqüências imediatas para a redefinição do papel da educação, principalmente da educação superior. Conforme aponta Harvey (2004),

> no espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetos da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta (HARVEY, 2004, p. 140).

No campo político houve a alteração substancial da forma de organização e atuação do Estado. O modelo de Estado de Bem-Estar Social ou intervencionista, que vigorou no Ocidente até meados dos anos de 1980, representou um pacto social entre o trabalho e o

[35] Cf. Harvey (2004, p.140) "a profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante topor da "estaglação" (estagnação da produção de bens e alta inflação dos preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em conseqüência, as décadas de 1970 e 1980 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político.

capital, que, originado no início do século XX, foi fortemente impulsionado, após o término da II Guerra Mundial, pelo *New Deal*[36].

No campo econômico, assistiu-se à modificação no padrão de produção e, em conseqüência, nos padrões de consumo da sociedade. Os resultados incididos foram "transformações radicais nas formas de produção da vida humana em todas as suas dimensões, em razão da própria racionalidade histórica da formação econômico-social contemporânea" (SILVA JUNIOR, FERRETTI, 2004, p.27).

No padrão Estado-Providência, as políticas sociais e econômicas voltam-se para a produção de subsídios que tentam equalizar a produção da desigualdade, segregação e exclusão (SOUSA SANTOS, 2006). Esse autor salienta ainda os vários pressupostos, que permeiam esse modelo:

> [...] em primeiro lugar, é formulado à escala das sociedades nacionais. Os seus protagonistas e os interesses que eles representam estão organizados a nível nacional: sindicatos nacionais, burguesia nacional, Estado nacional. Ainda que o capitalismo, enquanto modo de produção seja transnacional, a produção da sociedade tem lugar privilegiadamente em nível nacional. O espaço tempo nacional tem uma primazia total sobre os espaços-tempo regionais, locais ou supranacionais. Por sua vez o Estado nacional tem uma primazia total na regulação desse espaço-tempo. O objetivo-alvo da providência estatal é a população nacional, as famílias e os indivíduos e a maioria das políticas tem por objetivo garantir a reprodução estável de famílias estáveis biparentais em que o homem ganha o salário familiar num emprego com segurança (SOUSA SANTOS, 2006, p. 286).

Destarte, a história tem demonstrado que o modo de produção capitalista em qualquer época, quando se vê ameaçado na sua lucrativa acumulação, "necessita constantemente de transformações, imprescindíveis à sua própria manutenção" para o que cria diversas estratégias na tentativa de superação da crise (SILVA JUNIOR, 2002, p.23). Mazzuchelli (1985), ao explicar os sentidos das crises e as tendências gerais do capitalismo, afirma que as contradições são imanentes à sociedade capitalista e as crises exteriorizam essas contradições, possibilitando ao capital abrir um novo ciclo momentâneo de reorganizações. A crise[37] vivida pelo capitalismo no final dos anos 1960 estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva.

A partir de 1970, essa intensa crise mostrou sintomas claros de uma nova configuração e dinâmica da produção e acumulação do capital, denominada por Chesnais (1997), de mundialização do capital. Influenciando a recomposição das funções do Estado as

---

[36] Refere-se ao conjunto de medidas em forma de programas implementados nos EUA durante o Governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt (1933-1937), com o intuito de sanear a economia norte-americana e dar assistência aos lesados pela grande depressão.

[37] Essa premissa é baseada nos estudos de Chesnais (1996 e 1998), Harvey (2004) e Antunes (1999).

políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, adotadas pelos Estados capitalistas no final da década de 1970, provocaram uma mobilidade e fluidez do capital sem precedentes atingindo um grande número de países:

> A partir de 1978, a burguesia mundial, conduzida pelos norte-americanos e pelos britânicos, empreendeu em proveito próprio, com maiores e menores graus de sucesso, a modificação internacional e, a partir daí, no quadro de praticamente todos os países, das relações políticas entre as classes. Começou então a desmantelar as instituições e estatutos que materializavam o estado anterior das relações. As políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram um após o outro, desde o advento dos governos Tchatcher em 1979 e Reagan em 1980, desenvolveram ao capital a liberdade que havia perdido em 1914, para mover-se e desdobrar-se à vontade no plano internacional, entre países e continentes (CHESNAIS, 1997, p.13).

Neste sentido, o capitalismo vive um processo de centralização internacional do capital industrial, que Chesnais (1997, p. 26) explica como uma manifestação do capital sob a forma de produção quantitativa e qualitativa do movimento de centralização e concentração do capital industrial. Nesse cenário, o capitalismo financeiro internacional inaugura uma crise estrutural que torna as contradições do capital mais acirradas. A lógica do neoliberalismo e a democracia global vêm reforçar a ideia de uma era que, para se reorganizar, urge por mudanças, reformas estruturais: os chamados ajustes estruturais.

No início dos anos 1970, agravou-se o quadro de instabilidade em decorrência da eclosão da crise do petróleo de 1973. A diminuição da oferta deste insumo energético fez aumentar os gastos com energia das nações industrializadas. Em médio prazo, ocorreu o aumento dos juros em âmbito financeiro internacional, o que contribuiu para o encarecimento dos empréstimos aos países periféricos. A crise atingiu sobremaneira a economia norte-americana com reflexos no mundo todo. A partir de então, as bases do modelo Keynesiano/Fordista foram questionadas[38].

Com o aprofundamento da crise de valorização do capital, todo o processo de regulamentação do pós-guerra que vigorava nos países desenvolvidos começou a se desmantelar. A política *keynesiana* pós-guerra e a formação do Estado de Bem-Estar Social e seus reflexos até a década de 1980 foram incapazes de garantir a restauração da lucratividade para o processo de acumulação capitalista. A fim de recompor o seu poder hegemônico, o capital pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso do modelo Keynesiano/Fordista, cujas consequências foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político nas décadas de 1970 e 1980.

[38] No Brasil, no final dos anos de 1970, a economia esteve marcada pelo rápido e substancial crescimento da dívida externa e do processo inflacionário, e pelo início do processo recessivo com aumento do desemprego e do arrocho salarial para a classe trabalhadora.

Em decorrência da crise estrutural do capitalismo, o próprio capital iniciou um intenso processo de reorganização da forma de produção, conhecida na literatura como processo de reestruturação produtiva, ou seja, a passagem do modelo fordista para um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinta, denominado por Harvey (2004) de "acumulação flexível".

A estratégia empregada pelo capital para enfrentar a grave crise vivida no final dos anos 1970 foi a de provocar a alteração da relação entre o Estado x capital, Estado x sociedade civil, Estado x mercado. Diante dessa contextualização, o Estado foi caracterizado como ineficiente, intervencionista em áreas desnecessárias, inibidor do progresso e da modernidade, improdutivo, deficitário, logo necessitava de reformulações nas suas ações e políticas. Silva (2003, p. 66) preconiza que nesse período "[...] a reforma do Estado surgiu como alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento [...] foi dada a largada para uma nova hegemonia neoliberal, disseminando-se para o resto do mundo a política de revalorização do mercado, numa retrospectiva atualizada do liberalismo do século XIX."

O Estado passou, então, a adotar um novo padrão de gerenciamento provocando profundas alterações na vida da população. Junto à nova configuração que o Estado assumiu de mínima interferência nas questões diretamente ligadas à prestação de serviços de cunho social (educação, saúde, previdência social), o capital se reorganizou alterando o padrão de produção, antes fundamentado na base de produção mecânica e no gerenciamento vinculado à rigidez de rotinas e fracionamento das funções, para o padrão reconhecido por acumulação flexível[39].

Os princípios ideológicos consubstanciados no modelo de acumulação flexível são a rapidez de mudança, a fluidez e a incerteza, interconectados em todos os espaços da vida social. Harvey (2004) esclarece que o atual padrão capitalista - regime de acumulação flexível,

> se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2004, p.140)

[39] A acumulação flexível é caracterizada, conforme Harvey (2004), por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, além de um movimento chamado, pelo autor, de compressão espaço/tempo, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do fordismo.

Diferentemente, no fordismo, o modelo de produção anterior, o regime de acumulação flexível apresentou novas formas de organização do trabalho: flexibilidade organizacional, produção de produtos diferenciados e personalizados e intensa disseminação de tecnologias de base microeletrônica. As transformações radicais implementadas no plano da economia estenderam sua atuação a outros campos, surgiram funções e uma nova missão para a educação superior. Segundo Carvalho (2005),

> esse conjunto de transformações era representativo de um sistema de maior amplitude, ou seja, as mudanças não estariam ocorrendo apenas nos processos produtivos, e sim nos de regulação social e no metabolismo social do capitalismo (CARVALHO, 2005, p.24).

Essa etapa de reorganização do capital provocou denso impacto em todas as dimensões da organização da sociedade, podendo ser, resumidamente, assim apresentada:

> a base produtiva foi significativamente alterada por meio do desenvolvimento científico, a economia em sua dimensão micro reestruturou-se em face de seu movimento e do que se realizou com a universalização do capitalismo no âmbito macro, alterando de forma radical as relações entre as grandes corporações, bem como seu próprio paradigma organizacional e de gestão (SILVA JUNIOR, FERRETTI, 2004, p.27).

O esgotamento do modelo econômico do pós-guerra, apregoado pelos defensores das lições da *London School of Economics* e da Escola de Chicago, completou os motivos precedentes para que o capital conduzisse as modificações necessárias para a implementação do ideário neoliberal[40].

"O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicados e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas" (ANDERSON, 1995, p.11). Como assinala Silva Júnior (2002),

> a alusão crítica ao Estado de bem-estar social já indicava desde logo as orientações da mudança do Estado, dado o caráter inexorável atribuído à universalização do capitalismo. Para a periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para a sociedade civil, daí o elogio às organizações não governamentais, o que foi chamado de democrática descentralização (SILVA JÚNIOR, 2002, p.47).

Desta maneira, o capital supera esta crise atuando concomitantemente em duas frentes, conforme explica Silva Júnior (2002):

> a crise do Keynesianismo e da social-democracia no século XX, fechando mais um estágio do capitalismo, impôs um deslocamento do capital para os setores nos quais este nunca estivera e os quais nunca organizara segundo sua lógica. A tão

[40] Os teóricos neoliberais, contrários ao Estado-social, apregoam que o Estado tem apenas uma função: garantir, através de seu aparato, o livre mercado. Estas ideias já foram defendidas pelo liberalismo clássico do século XVII, mas o Estado neoliberal tem um diferencial: o descompromisso com as questões sociais, afetando a saúde, educação, infraestrutura, segurança e a política previdenciária da coletividade.

> falada transição do fordismo ao presente momento é fundada nesse deslocamento. Isso impõe a mudança das estruturas sociais, posto que deslocamento é geográfico – assim o capitalismo alarga-se no planeta – e é temporal, isto é, há apostas em rentabilidades maiores com mudanças a serem realizadas (hegemonia do capital financeiro). A articulação desses dois deslocamentos ocorre acrescida do deslocamento social, que, em geral, faz-se para áreas outrora públicas, o que impõe um acentuado processo de privatização (SILVA JUNIOR, 2002, p.48).

Dada a hegemonia política e econômica dos Estados Unidos, tais orientações são seguidas, conforme aquele país, por meio de ações mediadoras das agências multilaterais: na economia (BIRD)-Banco Mundial e (FMI)-Fundo Monetário Internacional; na educação (UNESCO)-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; na política (ONU)- Organização das Nações Unidas; nas ações bélicas (OTAN)-Organização do Tratado do Atlântico Norte e na comercialização (OMC)- Organização Mundial do Comércio, que elegeram e produziram os preceitos da reformulação do papel do Estado e das finalidades da Educação.

A partir das orientações desses organismos multilaterais foi montada uma agenda, ao final da década de 1980, ou seja, um conjunto de recomendações, conhecido como *Consenso de Washington*[41], que estabelecia:

> equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos (SGUISSARDI, 2006 a, p.1026).

De acordo com Silva Junior (2002), a matriz orientadora do Estado deriva da racionalidade do movimento da sociedade no presente estágio do capitalismo, quando o capital põe-se em todas as esferas sociais, estabelecendo, assim, o império do privado para as instituições por meio de diversos processos.

Com isso, o Estado de Bem-Estar Social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, juntamente com seu respectivo "pacto social", numa conjuntura de mundialização do capital[42], condição imprescindível de expansão dinâmica do capital com o objetivo de superação de suas crises.

---

[41] O economista John Williamson elaborou a síntese das ideias que circulavam pelos bastidores das instituições internacionais e no governo norte-americano, em reunião na cidade de Washington no ano de 1989. Essa reunião ficou conhecida como Consenso de Washington, a qual tinha como objetivo discutir as *reformas necessárias* para a América Latina.

[42] Para CASTELLS (1999), embora os termos economia global e mundialização do capital podem ser usados como sinônimos esta última é entendida como um modelo de produção e de acumulação de capital que avança mundialmente, mas guardando diferenças nacionais, de acordo com as possibilidades e características do Estado-

O suporte teórico desse movimento, o projeto neoliberal, opera no deslocamento do conceito de igualdade social, categoria absoluta que se manifesta em reais situações, garantida devido à obrigatoriedade do Estado de intervir na dinâmica das relações cidadão x mercado, para o campo da equidade que é um conceito relativo. Segundo Frigotto (1995), para Hayek, a igualdade social, imposta pelo Estado totalitário, leva à servidão, sendo saudável em uma sociedade alicerçada no individualismo exacerbado haver a desigualdade, que é um processo natural. Podemos afirmar que, para Hayek, o tema "luta de classes", a partir do exposto, se torna vazio, sem nenhum significado, tendo apenas indivíduos que devem ser respeitados quanto às suas diferenças e que tentam viver dignamente dentro dos limites que suas capacidades permitem.

Todos estes pontos até aqui esboçados chocavam-se frontalmente com o modelo pós-guerra dos anos de 1940 e não obtiveram eco em sua época. Somente após três décadas, as ideias que defendiam o capital baseadas na liberdade do indivíduo foram ouvidas e frutificaram, fato auxiliado pela decadência do Estado de Bem-Estar Social e pelas contínuas e graves crises econômicas iniciadas em 1973 (GENTILI, 1997). Estas crises apresentavam a fórmula que mais tarde seria a ideal para a introdução das medidas neoliberais: longa e profunda recessão, seguida de baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, cujas raízes, segundo Hayek, estavam "localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais" (ANDERSON, 1995, p. 10).

A forma de atuação do neoliberalismo impressionou pelo seu poder de corrosão das instituições e pela maneira com a qual atingiu e mobilizou milhares de adeptos. É constatado nas palavras de Anderson (1995, p.22) que "trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua margem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional". Nessa ótica, o neoliberalismo designa uma tendência hegemônica contemporânea e

> não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, 'reinventando' o liberalismo, mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX (DRAIBE, 1993, p. 86).

---

nação. Economia *global* é aquela com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real e em escala planetária. Isso não quer dizer que ela abarque todos os territórios e processos econômicos do planeta, nem que inclua todas as pessoas, embora seus efeitos, positivos ou negativos, afetem a todos.

As características principais do "novo credo" são, portanto, a desestatização e suas conseqüências drásticas, entre elas, a mais dura é a perda da soberania nacional, ou seja, "trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (ANDERSON, 1995, p.9).

O livre-mercado é apontado pelos partidários da não intervenção do Estado como o guardião da equalização das relações entre indivíduos e oportunidades advindas da estrutura de produção (HÖFLING, 2001). Para o neoliberalismo, não é papel do Estado:

> [...] decidir sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidades – em outras palavras, (não lhe cabem) medidas que pretendem controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido (...) Com efeito, faz parte de a atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças auto-reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...] (HARVEY, 2004, p.275 - 470).

Contudo, é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um "bom clima de negócios", para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para "pastagens" mais verdes e lucrativas (HARVEY, 2004, p.160).

O alcance das ideias neoliberais transcendeu muito ao anunciado, pois seus resultados são visíveis praticamente em todo o mundo[43]. Anderson (1995), ao realizar um balanço do projeto neoliberal, sobre o futuro dos países que ainda não sofreram a influência neoliberal, afirmou: "tudo que podemos dizer é que este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado" (ANDERSON, 1995, p.22).

A liturgia empreendida pelos neoliberais era a de que "um mundo globalizado e sem fronteiras econômicas possibilitaria a todos não somente o acesso a produtos e serviços mais baratos e de melhor qualidade, mas também a obtenção de créditos mais baratos" (CARVALHO, 2005, p. 23).

Hoje, temos um Estado "modificado pela ruptura do antigo compromisso histórico e, portanto, pela ruptura do equilíbrio político prévio entre as forças sociais que se antagonizam

[43] Países como o Japão, Coréia, Formosa, Cingapura, Malásia, embora capitalistas, ainda, resistem à influência do poder ideológico do neoliberalismo. (ANDERSON, 1995).

no curso do movimento (permanente) de transformação social" (SOUZA, 1994, p.39 apud VERISSÍMO, 1999, s/p.).

Anderson (1995) afirma que quanto ao seu objetivo maior de aumento das taxas de crescimento da economia, o neoliberalismo foi desagradavelmente ruim, fracassou. Uma das razões é que o capital deixou de ser utilizado para investimentos em parques produtivos, e passou a ser empregado em especulação financeira, facilitada pela desregulamentação promovida neste setor. No entanto, na produção da elevação da desigualdade, o neoliberalismo foi bastante eficaz.

> [...] Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas (ANDERSON, 1995, p.22-23).

Para este mesmo autor, a implementação do ideário neoliberal ocorreu de forma sistemática e em nível mundial, variando somente no que tange à intensidade do seu poder de destruição do tecido social. No Brasil[44], teve início nos governos de Collor de Mello (Março/1990-Dez/1992) e de Itamar Franco (Dez/1992-Jan/1995), mas se efetivou concretamente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (Jan/1995-Jan/2003), e contrariando as expectativas, o governo do atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (Jan/2003-Jan/2011) tem seguido os preceitos dessa doutrina.

1.2 A Crise do Estado e a Reforma Gerencial Brasileira

Vimos que uma das principais mudanças ocorridas nas últimas décadas foi referente ao papel do Estado-Nação, que, na sociedade global, não só é redefinido de acordo com os

[44] Em referência ao artigo de OLIVEIRA (1995), o "neoliberalismo à brasileira" possui em sua essência a velha e clássica concepção de liberalismo existente que se difere do liberalismo europeu. O liberalismo brasileiro, assim como nos países da América Latina, traz em si simbolismos de um autoritarismo ditatorial. Especialmente no Brasil, o esperado pacto social pelo desenvolvimento é, hoje, um pálido simulacro do projeto que constava na agenda dos governos eleitos pelo povo. "O Ornitorrinco", uma metáfora empregada por um dos nossos mais expressivos intelectuais, para falar das economias e sociedades da periferia capitalista, traduz o nosso atual processo histórico: "não há a possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte (...). O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão" (OLIVEIRA, 2003, p.150 *apud* FRIGOTTO, 2006, p.31).

princípios neoliberais, mas perde algumas de suas prerrogativas econômicas, políticas, culturais e sociais, debilitando-se[45].

Foi precisamente a partir da década de 1980, que o Brasil vai vivenciar uma situação freqüentemente designada como "crise do Estado". O uso desta expressão está atrelado a um falso consenso por guardar sob um mesmo título diversas crises simultâneas, como a fiscal, a econômica, a política, e a crise do modelo burocrático de gestão pública. A proposta de mudança do modelo de administração pública constituiu-se no elemento estruturante das reformas administrativa e educacional.

É então, a partir de 1995, que se vislumbra uma nova realidade para o Estado Brasileiro, antes desse período, a gestão Pública era marcada por ser bastante centralizada e burocrática. A partir da reforma administrativa brasileira de 1995, o Estado está abandonando algumas funções e assumindo outras. Pimenta (1998) compreende que o processo de transformação do Estado tem sido um movimento sistemático, evolutivo, cíclico e que nem sempre responde às verdadeiras demandas da população:

> Durante toda a sua evolução, o Estado Moderno tem assumido funções e responsabilidades que são retornadas posteriormente à sociedade, o que pode estar caracterizando um processo cíclico de evolução da civilização, onde o Estado tem um papel catalisador na busca da prosperidade econômica e da justiça social, constantemente assumindo funções e devolvendo-as à sociedade (PIMENTA, 1998, p.173)[46].

Essa predisposição do Estado, conduziu-o a abandonar algumas funções e a assumir outras, provocando a definição de "um novo papel, onde o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático" (PIMENTA, 1998, p. 173-174). Este novo modelo de administração gerencial definiu-se, a partir da segunda metade do século XX, como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, que, por sua vez, apontava os problemas associados aos modelos das administrações anteriores. Pimenta (1998, p. 174) destacou oito princípios básicos que direcionaram esse processo de reforma gerencial no Brasil: a desburocratização, a descentralização, a transparência, o *accountability*, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão" e justificou-os como sendo "Os princípios gerais da atual reforma gerencial no Brasil são totalmente compatíveis com a análise dos impactos das grandes tendências mundiais no processo de transformação do Estado" (PIMENTA, 1998, p.

[45] Conforme Ianni (1992).
[46] Cf. PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out.1998, p.173-199.

198). Pimenta (1998), afirma que a reforma teve como princípio fundamental a questão da autonomia, pois, a partir dela, as tendências autoritárias da burocracia desapareceriam. Quanto às características dessa reforma, esse autor destaca que ela teria três dimensões:

> [...] a institucional-legal, a cultural e a dimensão-gestão. A dimensão institucional-legal é composta pelas mudanças necessárias no arcabouço normativo e legal da administração pública; a cultural é baseada na mudança de valores burocráticos para gerenciais; e a dimensão-gestão coloca em prática as novas idéias gerenciais e oferece à sociedade um serviço público efetivamente mais barato, mais bem controlado e com a melhor qualidade" (PIMENTA, 1998, p. 188).

Com o fim do regime militar, abertura política e o país vivenciou a conquista da promulgação da Constituição Federal de 1988. As eleições presidenciais marcaram claramente duas alternativas antagônicas de enfrentamento da crise, dois projetos de sociedade, duas propostas de recomposição orgânica do Estado, de redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, Estado e mercado, Estado e distribuição de renda, Estado e desenvolvimento.

A chegada ao poder presidencial de Fernando Affonso Collor de Melo[47], juntamente com a elite conservadora do Brasil, inaugurou o que Sguissardi (2006, p.1026) denominou de "modernização conservadora", indicando o caminho à reestruturação do Estado em bases neoliberais com a promessa de inserir o Brasil no patamar dos países desenvolvidos e modernos e com avançado desenvolvimento tecnológico.

Com um projeto de "desconstrução[48]da nação", Collor deu início à implantação do modelo inaugurado por Thatcher, que defendia a tese neoconservadora de que não há sociedade e sim indivíduos, lógica que passou a se constituir no emblema implícito das políticas neoliberais no plano econômico, cultural, político e educacional. A estratégia do governo Collor foi o emprego do discurso que desqualifica as instituições públicas, desenhando uma imagem para a sociedade de que a atual crise do Estado é em consequência da intensa participação do Estado em setores para os quais o Estado não é essencial. Soares (2003) aponta o Estado como o provedor da "mercantilização dos serviços sociais":

> [...] a intervenção do Estado no social também é vista como pouco recomendável", devendo ser substituída por um tipo de "mercado" especial em que cabem desde a grande seguradora financeira (que passa a garantir previdência social e saúde para os que podem pagar pelo seguro) até o chamado

[47] Collor recebeu a influência de um amplo movimento político e social que teve ativa participação no fim do governo militar e principalmente na promulgação de uma Constituição amplamente democrática e comprometida com a ideia de implantar políticas de bem estar social.

[48] O Brasil diante do seu processo civilizatório não conseguiu implantar o modelo de Estado (Estado de Bem-Estar Social) que estava sendo "desconstruído". Cf. Podemos sinteticamente apresentar que o processo histórico de desenvolvimento no Brasil, segundo Oliveira (2003) apud, Frigotto (2006, p.31) definiu-se por um tipo de desenvolvimento "que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela".

> "terceiro setor", que também inclui uma vasta gama de "atores"[...] A mercantilização dos serviços sociais – mesmo os essenciais, como saúde e educação – também é vista como "natural": as pessoas devem pagar pelos serviços para que estes sejam "valorizados" (SOARES, 2003, p.12).

A retomada do desenvolvimento econômico somente seria possível por meio da reforma do Estado, conforme prescrevem os partidários do neoliberalismo, mediante a minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (DOURADO, 2002).

A reforma do Estado brasileiro implementada, logo na entrada do governo Collor, estava fundamentada, em um primeiro momento, na retórica da dicotomia entre o "velho" e o "novo", o "antigo" e o "moderno".

> O velho era o Estado engessado, grande nas funções sociais, regulamentador e responsável pelo controle de significativa parcela do setor de produção, em especial da indústria de base. O novo foi apresentado como o Estado mínimo, resultante de um mundo globalizado em que as exigências são a incorporação de processos informacionais e tecnológicos à produção cada vez mais personificada. A liturgia empreendida pelos reformadores era a de que "um mundo globalizado e sem fronteiras econômicas possibilitaria a todos não somente o acesso a produtos e serviços mais baratos e de melhor qualidade, mas também a obtenção de créditos mais baratos" (CARVALHO, 2005, p. 22-23).

No discurso de posse do presidente Collor, em 15 de março de 1990, identificamos o escopo de realizar um governo para romper com as velhas estruturas política, econômica e social vigentes no Brasil. Nota-se a consagração da "mão santa do mercado", pois para ele "a economia de mercado é forma comprovadamente superior de geração de riqueza, de desenvolvimento intensivo e sustentado" (MELO *apud* GARCIA; GASTALDI FILHO, 2007, p. 17). Entusiasmado com a posse, Collor reafirma suas promessas, mesmo sabendo que, em sua maioria, não seriam cumpridas:

> O Congresso receberá a partir de amanhã, 16 de março de 1990, as primeiras propostas específicas corporificando essa visão e essa estratégia de modernização do Brasil, de reforma do Estado, de recriação das bases do nosso desenvolvimento econômico e social. (MELO, *apud* GARCIA; GASTALDI FILHO, 2007, p. 17).

> [...] São eles: democracia e cidadania; a inflação como inimigo maior; a reforma do Estado e a modernização econômica; a preocupação ecológica; o desafio da dívida social; e, finalmente, a posição do Brasil no mundo contemporâneo. (MELO, *apud* GARCIA; GASTALDI FILHO, 2007, p. 17).

> Uma das tônicas do Brasil moderno há de ser a participação ativa nas grandes decisões Internacionais. Não por pretensão de hegemonia ou por vontade de poder, que a tradição brasileira repele. Mas porque, hoje, a interdependência exige que todo ato de governo seja uma permanente combinação de variáveis internas e externas. (MELO, *apud* GARCIA; GASTALDI FILHO, 2007, p. 17).

O governo de Collor, aproveitando-se dos acontecimentos externos e às voltas com a persistência da inflação elevada e com o fracasso das sucessivas políticas de estabilização, mediante um programa de cunho ortodoxo, implantou o *Plano Brasil Novo*, que ficou conhecido como *Plano Collor* (anunciado à Nação, eloquentemente, um dia após a sua posse em 16/03/1990)[49].

As medidas anunciadas, dentre outras, incluíram o bloqueio da liquidez dos haveres financeiros[50], contemplando também "um amplo leque de iniciativas em áreas diversas, como política de rendas, finanças públicas, reforma do Estado, política cambial, comércio exterior[51]." O objetivo foi o de deter a inflação e, ao mesmo tempo, lançar as bases de um ajuste estrutural neoliberal para a economia brasileira, por meio de instrumental monetarista e conservador.

No campo da reforma administrativa, no dia 15 de março de 1990 foi apresentado o programa de governo, denominado Diretrizes de Ação do Governo Collor. O objetivo expresso no documento consistia na "racionalização do setor público, recuperando-se a capacidade e gestão e controle de suas atividades". A sua execução deveria contemplar "a correção das distorções e ineficiências embutidas que deram causa à desarticulação interna, com a prevalência de unidades descentralizadas e o crescimento exagerado do corporativismo (...) "A apropriação do Estado por segmentos de sua própria burocracia contrapõe-se aos interesses globais da sociedade" (BRASIL, 1990). O documento "*Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional*" apresentado pelo Presidente Fernando Collor, em suas linhas gerais, pretendia realizar mudanças profundas em suas instituições, através da reconstrução das relações econômicas, sociais e políticas, procurando inserir o Brasil num quadro de relações internacionais mais favoráveis (CARVALHO, 2006).

A reforma do Estado foi colocada, já no início do governo Collor como, prioridade, iniciando-se um processo de privatização de empresas públicas. No campo da educação, quanto à reforma do ensino superior, as medidas visavam prioritariamente às universidades

---

[49] Com vistas a novos ajustamentos da economia, em fevereiro de 1991, foi editado o Plano Collor II com foco na redução dos controles financeiros, liberalização parcial dos preços e tarifas, novo plano de tabelamento (tentativa de desindexação), nova fixação de câmbio, seguida de novo surto inflacionário, mas sem substituição ou correção de moeda.

[50] Medida Provisória 168, 15/03/1990, depois Lei n. 8.024, 12/4/1990.

[51] Cf. Carvalho (2006, p.103)"O conjunto das medidas anunciadas no dia 16/3 está na edição extra da *Gazeta Mercantil* de 17/3/1990 (n.19.299). O livro *Plano Collor de estabilização econômica* (1990) apresenta os documentos legais do Plano Brasil Novo, inclusive as diversas Medidas Provisórias já transformadas em leis aprovadas pelo Congresso. Há um bom resumo do plano em Zini Jr. (1993, p. 308-316). A maior parte das publicações da época concentrou-se nas medidas monetárias, caso da coletânea organizada por Faro (1991) e publicada como edição especial da *Revista Brasileira de Economia* (v. 45, ed. especial, jan./1991). Outras duas coletâneas interessantes são: Tavares *et al*. (1990) e Oliveira (1991)".

federais, o objetivo era a redução dos gastos, o impedimento de contração de pessoal para a recomposição do quadro em função de aposentadorias. No campo ideológico, o ataque foi ao cerne da universidade pública, ou seja, a universidade era tida como "improdutiva", pois dependia de grande soma de recursos do governo para se manter e, no final, as suas ações privilegiavam a elite. O objetivo dessas críticas era transferir a responsabilidade pela educação superior para a esfera privada, pois a educação na agenda neoliberal não respondia mais como bem público.

A reestruturação do papel e da função da educação superior está de forma bem clara contemplada nas propostas do Banco Mundial[52] (SIQUEIRA, 2004). É notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do trinômio privatização, diversificação e mercantilização da educação[53].

Ainda que o projeto do governo Collor, para o campo da educação superior, se traduzisse no ataque à universidade pública, considerada pouco produtiva e elitizada, em conformidade com o pensamento do Banco Mundial (desde este período já se verifica uma contínua e sistemática ofensiva dos organismos multilaterais para descaracterizar o modelo de universidade garantido pela CF/88), este não obteve pleno sucesso devido ao quadro de mobilização em que a sociedade civil se encontrava, também, devido à recente discussão e aprovação da nova Constituição e do debate em torno da elaboração da nova lei nacional de educação (BRZEZINSKI, 1997).

No tempo em que o desmonte da máquina administrativa estava sendo traduzido, ocorreu o *impeachment* do presidente Collor decorrente dos processos e acusações de corrupção. Em seu lugar, assumiu o vice, Itamar Franco (1992-1994), político tradicional com fortes laços com o setor agrícola e com o empresariado industrial nacional. Neste curto período de governo do presidente Itamar, houve uma desaceleração no processo de privatização das empresas estatais e redução da minimização do Estado.

---

[52] Segundo Siqueira (2004, p.132) " as principais questões levantadas para o ensino superior brasileiro foram: o custo das instituições federais; o sistema de gestão e administração das instituições federais; a supervisão do ensino privado; e o financiamento do sistema de ensino superior". Para maior aprofundamento sobre as orientações do Banco Mundial, consultar BANCO MUNDIAL**. Higher education reform in Brazil**. Washington, D.C.: The Word Bank, Population and Human Resources Division/LACR, 1991. (draft-confidential).

[53] No campo do ensino superior, houve uma tentativa de aumento das matrículas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da oferta de mais vagas nos cursos já existentes e da criação de cursos noturnos.

Podemos inferir que nos períodos de 1990-1994, as ações implementadas por Collor e Itamar Franco foram mais direcionadas para a recomposição das funções do Estado no que se refere ao modo de intervenção na economia. A reforma do Aparelho Estatal não avançou significativamente, a alteração do modelo de administração pública e sua relação com a sociedade civil entrou no bojo das reformas do sucessor de Itamar Franco, presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC[54]) é distinguido por ser o responsável pela concretização das políticas de desregulamentação econômica, abertura de mercado, privatizações e redução dos investimentos na área social, reforma do Aparelho Estatal e, principalmente, pelo notório e sistemático processo de sucateamento e desconfiguração da missão da universidade, com a redução do financiamento para a manutenção e custeio das instituições federais de ensino e não abertura de vagas para recomposição do quadro de servidores em função da aposentadoria.

O pensamento reformista presente no discurso e nas propostas de governo do presidente FHC, começou a se materializar com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), através de decreto presidencial, em janeiro de 1995, instituído para implementar ações no sentido de efetivar a reforma do Estado, prioritariamente a reforma do Aparelho Estatal.

Historicamente, dois fatos marcaram a efetivação da Reforma do Estado brasileiro no governo do presidente FHC. Primeiro, a publicação, pelo ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, em novembro de 1995, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), documento que resultou numa profusão de atos político-administrativos com impactos imediatos de mudanças no âmbito do Estado e da administração pública no Brasil. Segundo, a realização de um seminário promovido pelo próprio MARE, em 1996, com apoio das Nações Unidas, do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento, cujo foco temático consistiu na necessária reforma do Estado e na mudança de paradigma da administração pública em face da reestruturação do capitalismo imposto no final da década de 1970 (SILVA JUNIOR, 2002, p.53).

---

[54] Nos bastidores do cenário político, no entanto, um projeto de inserção subalterna do país à economia global e com a permanência ou no agravamento da desigualdade social estava sendo materializado. Fernando Henrique Cardoso, no exercício de cargos importantes no governo de Itamar, inicialmente como ministro das Relações Exteriores e, posteriormente, como ministro da Fazenda, mostrou convergência com as ideias de reforma do Estado e de ampliação do setor privado. No Ministério da Fazenda, com o apoio de uma equipe com experiência de assessoria nos organismos internacionais, implantou o Plano Real como parte de uma política mais abrangente para a efetivação da Reforma do Estado, que viria a ser consolidada com a sua vitória nas eleições presidenciais em 1994.

Quando titular do Ministério da Reforma do Estado e da Administração Federal, Bresser Pereira assim argumentava sobre a necessidade de uma "nova administração pública":

> A abordagem gerencial, também conhecida como "nova administração pública", parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades, tanto na área social quanto na área científica e tecnológica. E para isso é necessário que o Estado utilize práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 7).

Depois de analisar os condicionantes históricos dos paradigmas de administração pública já existentes – o patrimonialista e o burocrático –, e de criticá-los, Bresser Pereira (1996) assim se manifesta sobre o que propõe para a administração do aparelho de Estado em construção:

> Como a administração pública burocrática vinha combater o patrimonialismo e foi implantada no século XIX, no momento em que a democracia dava seus primeiros passos, era natural que desconfiasse de tudo e de todos – dos políticos, dos funcionários, dos cidadãos. Já a administração gerencial, sem ser ingênua, parte do pressuposto de que já chegamos a um nível cultural e político em que o patrimonialismo está condenado, que o burocratismo está condenado, e que é possível desenvolver estratégias administrativas baseadas na delegação de autoridade e na cobrança a posteriori de resultados (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 272).

O PDRAE foi elaborado pela MARE e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou. A sua preparação, construção, teve como referência o diagnóstico do atual contexto no qual o Brasil estava submerso. A exposição dos motivos que levaram à adoção e à implementação das medidas estabelecidas neste documento está expressa da seguinte forma:

> A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, MARE, 1995, p.5)

O documento faz a seguinte sinalização para a esfera da administração pública federal, extensiva às esferas estadual e municipal, prescrevendo que é preciso

> criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema

> introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a magnitude e a complexidade dos desafios que o País passou a enfrentar diante da globalização econômica. A situação agravou-se a partir do início desta década, como resultado de reformas administrativas apressadas, as quais desorganizaram centros decisórios importantes, afetaram a "memória administrativa", a par de desmantelarem sistemas de produção de informações vitais para o processo decisório governamental. (BRASIL, MARE, 1995, p. 6)

Conforme apresenta Sacristán (1996), o sentido da reforma era da mobilização social, ou seja, de provocar nos receptores a sensação que de fato ocorreriam mudanças com os projetos de reforma. O tom do discurso que moldura a reforma é sempre de apelo e invocação, e a intenção é atingir a subjetividade do indivíduo. Vale conferir a matiz do discurso do presidente na apresentação do plano à sociedade:

> O desafio de implementar integralmente essa reforma, contudo, é imenso e exigirá a dedicação e o entusiasmo de todos. É nosso dever dar uma resposta urgente e eficaz à população, que, ao me eleger Presidente da República, acreditou na capacidade deste Governo de mudar o Brasil, criando um modelo de justiça social, em que o direito a uma vida com dignidade lhe seja garantido. (BRASIL, MARE, 1995, p. 8)

A concepção do PDRAE está vinculada à modificação da função do Estado, à negação do Estado promotor de desenvolvimento social e interventor na esfera produtiva, à compreensão do neoliberalismo. Tudo isso acarretou o endividamento e um desenvolvimento artificial, tornando insustentável a sobrevivência do Estado, para a defesa do determinismo da prevalência do mercado ao lado do Estado. "Sem dúvida, num sistema capitalista, Estado e mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos" (BRASIL, MARE, 1995, p.6).

A partir da reforma, um novo conceito e uma nova concepção de administração surgiu, a administração gerencial. No entendimento dos formuladores do plano, a alteração do modelo de gestão por si promoveria o ajustamento financeiro do país, resolveria os problemas com relação ao déficit público, e de uma maneira "suave", conduziria o Brasil para o grupo dos países com economia estável. Podemos perceber um reducionismo na futura forma de condução das funções do Estado. Agora, seria preciso

> dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL. MARE, 1995, p. 7).

A implementação e execução das diretrizes do PDRAE custou ao Brasil um alto preço tanto financeiro quanto nos campos social, educacional e político. Na arena de custos

operacionais, foi preciso obter junto ao BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento – um empréstimo da ordem de US$ 114 milhões, que seriam utilizados no Programa de Modernização do Poder Executivo Federal (PIMENTA, 1998). Isso seria compensando diante dos objetivos a serem alcançados:

> a) a redução dos custos, assim como o melhoramento do controle de resultados dos órgãos federais, mediante a revisão de metas institucionais e a implantação de novas estruturas administrativas;
> b) uma melhor gestão e desenvolvimento de recursos humanos do governo federal;
> c) o aperfeiçoamento dos sistemas e dos recursos tecnológicos da administração federal;
> d) um melhor atendimento ao cidadão e uma comunicação mais fluida entre o governo e a sociedade civil para consolidar e direcionar a reforma do setor público (PIMENTA, 1998, p.195).

No modelo de administração pública gerencial, a modernização do Aparelho de Estado ou administração pública[55] é produzida a partir da reestruturação das funções prioritárias do Estado, constituídas nos quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos, os quais o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso[56] do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não-governamental). Tal lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional. Fica perceptível que as políticas educacionais formuladas e implementadas seguiram, no sentido estrito o cumprimento do que foi estabelecido como objetivos para o setor dos serviços não-exclusivos. É interessante conferir na íntegra o que foi instituído:

> ▫Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de "publicização", transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária.
>
> ▫Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços.

[55] O aparelho do Estado ou administração pública *lato senso*, compreende (a) um núcleo estratégico ou governo, constituído pela cúpula dos três poderes, (b) um corpo de funcionários, e (c) uma força militar e policial (BRASIL, MARE, 1995, p. 41).

[56] O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o "poder extroverso", ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites (BRASIL, MARE, 1995, p.45).

> ▫Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social.
>
> ▫Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações.
>
> ▫ Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor (BRASIL, MARE, 1995, p.47).

O princípio orientador da reforma espelhou-se no conteúdo que o documento estabeleceu para a população brasileira. Enquanto a Constituição Federal/1988 traduziu seu texto no sentido de perceber e de assegurar os direitos fundamentais de homens e mulheres, ou seja, a plena cidadania, o documento do PDRAE engendrou mecanismos contrários à efetivação desse pressuposto. De acordo com ele o cidadão é:

> O contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão cliente estão sendo atendidas (BRASIL, MARE, 1995, p.17).

A proposta de reforma do Estado não incluiu todos os cidadãos, apenas o "cidadão-cliente", isto é, aquele com potencial de consumidor, que pode escolher os serviços e pagar por eles. Já que a lógica da administração gerencial é a do mercado, quem determina é o consumidor pelas leis do mercado, sendo, portanto, um projeto assumidamente excludente.

O governo FHC logrou êxito na maioria das medidas consubstanciadas no PDRAE, modificando de forma substancial a relação entre o público e o privado, abrindo os precedentes para uma ampla e profunda reforma no setor educacional. A concepção de gestão gerencial promoveu ainda o fosso da exclusão social. A reforma do Estado serviu bem aos interesses do mercado e da elite conservadora e privatista do Brasil.

> Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social. (DOURADO, 2002, p.236).

1.3 As Políticas para a Educação Superior na Era FHC

Na discussão acerca da formulação e implementação das políticas para a educação superior, tomamos como referência a agenda governamental[57], o octênio presidencial de FHC (1995-2002), durante o exercício dos dois ministros das pastas economia e educação, responsáveis pela continuidade de pensamento e ação do referido governo (SGUISSARDI, 2006).

A implantação das reformas do Estado Brasileiro e da Administração Estatal, no início dos anos 1990, trouxe conseqüências diretas para o agendamento e a determinação do conteúdo das reformas educacionais, tendo como pano de fundo a ação do pensamento neoliberal. No PDRAE, está explícita essa orientação "(...) a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica" (BRASIL, MARE, 1995, p. 4).

Segundo Silva Junior; Ferretti (2004), a reforma do Estado brasileiro foi produzida fundamentada nas teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, lançando as bases para a formulação e a implementação de políticas no campo da educação superior vinculada a essa perspectiva.

> O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada. (BRASIL, MARE, 1995, p. 17).

Esse processo é chamado no documento de "publicização", e o documento logo se apressa em explicar o termo, a fim de que não se tenha dúvidas quanto às novas funções que o Estado passaria a assumir naquele momento.

> Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, MARE, 1995, p. 13)

---

[57]De acordo com Carvalho (2007, p.1), a agenda governamental é entendida como uma lista de problemas, assuntos e temas que chamam a atenção do governo e dos participantes visíveis (Presidente, altos burocratas, congressistas e outros) que atuam junto ao governo. (Kingdon, 1995). (...) "denominada de agenda institucional ou formal é entendida como aquele conjunto de pontos explícitos elevados à consideração ativa e séria dos *decision-makers*" Ampliando a diferenciação a "agenda sistêmica é composta nitidamente de pontos abstratos e gerais, enquanto que a política governamental tende a ser mais específica, concreta e limitada a um certo número de questões em pauta" (p.1)

A modernização administrativa, preconizada pelos princípios da reforma gerencial, associada aos princípios neoliberais puseram em marcha a (re) elaboração da visão eficientista e produtivista dos anos de 1960. No campo da educação superior, esta visão foi ressignificada e adquiriu uma nova roupagem no conteúdo da agenda da reforma, passando a ser incorporada nos conceitos avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização que foram paulatinamente introduzidos no contexto educacional através de legislações esparsas. Os documentos enfatizam a necessidade de máxima diversificação institucional e flexibilização curricular. A ênfase direciona-se à criação de cursos de curta duração e à distância, de forma a substituir o modelo de universidade que associa ensino e pesquisa. No geral, instituições privadas, de qualidade duvidosa, têm oferecido vagas ociosas em cursos de curta duração pós-secundários (SGUISSARDI, 2000).

As análises de Frigotto reafirmam que o campo educacional refletiu, tanto estruturalmente quanto nas conjunturas, o modelo de reforma do Estado. "Há uma ampla expansão em todos os níveis de ensino, mas por seu conteúdo e forma produtivista e mercantilista dominante, trata-se, como sustenta a tese de Algebaile (2004), de um sistema que se "amplia para menos" (FRIGOTTO, 2006, p.49), na contramão do projeto da Constituição de 1988.

> A década de 1990 não só interrompeu a travessia para um projeto de democracia popular como retomou, de forma mais radical, a tradição do liberalismo conservador. (...) a eleição de Collor de Melo e seu projeto de modernização conservadora iniciaram o desmanche das conquistas da década anterior. Mas foram os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso e seus ministros mais importantes – Pedro Malan, da Fazenda, e Paulo Renato de Souza, da Educação – que efetivaram as reformas de consentimento associado e subordinado à nova (des) ordem do capital e plasmaram, uma vez mais, a "modernização conservadora" ou a modernização do arcaico" (FRIGOTTO, 2006, p.48-49).

Neste mesmo sentido, caminham as análises de Barroso (2005) quando se refere ao neoliberalismo educativo:

> No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de "encorajamento do mercado (BARROSO, 2005, p. 741).

Barroso (2005) explica o termo "encorajamento do mercado", que podemos verificar na implementação das políticas do governo FHC, sob a tutela de uma profusão de medidas jurídico-administrativas que continua no governo Lula.

> Este "encorajamento do mercado" traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica ("globalização"); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc) e modelos de

> gestão empresarial, como referentes para a "modernização" do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (BARROSO, 2005, p.741).

No governo FHC, as políticas para a educação superior foram demarcadas de acordo com os cânones da escola reformista-liberal e estavam totalmente ajustadas às recomendações dos organismos internacionais[58]. Contaram, em especial, com a participação efetiva de especialistas,[59] originários da academia brasileira com respaldo nacional e internacional e com a visão de Administração Pública produzida pelos documentos da reforma.

Podemos verificar que a partir da redefinição do papel do Estado, os projetos de política educacional foram formulados considerando dois movimentos contraditórios: (a) um de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresentava nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional e (b) no conteúdo dos projetos de descentralização.

Em favor da educação básica[60], durante os oito anos do governo FHC, as suas referências desfavoreceram a universidade pública brasileira. Procederam a uma contínua e sistemática campanha de desmonte do modelo de universidade concebido pela Reforma Universitária de 1968 e ratificado pela CF/88. As críticas foram elaboradas com base em diversas teses[61] de que a gestão da universidade seria ineficiente, existiria um excesso de níveis de decisão colegiada, o tripé ensino, pesquisa e extensão era muito oneroso para o Estado, pois consumia grande parte do orçamento, inviabilizando a atuação do Estado nos outros níveis que abrangiam um número maior de cidadãos. Atacaram também a forma de organização didático-pedagógica da universidade; era preciso então reformar a educação superior. A universidade não respondia mais com agilidade e prontidão às demandas de formação e qualificação profissional. O ensino superior deveria ser visto como bem antes

---

[58] Segundo Fonseca (1998) "O Banco Mundial tem assistido o setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. Esta assistência foi realizada por meio de seis projetos de co-financiamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente ditas, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados, entre eles, a educação.

[59] Cf, Cunha (2005) apud Frigotto (2006) esclarece que os documentos da reforma foram elaborados a começar por " Paulo Renato de Souza, Cláudio de Moura Castro, João Batista de Araújo e Guiomar Namo de Melo (a mais neófita), de profissionais com vínculos orgânicos com as instituições internacionais, mormente o Banco Mundial, de onde emanavam as diretrizes básicas da reforma" (p.45)

[60] A prioridade de atendimento com a contemplação de recursos foi com relação à educação básica, leia-se ensino fundamental, cumprindo as orientações do Banco Mundial. A prioridade era o atendimento desse nível, foram utilizados os meios mediáticos para o convencimento da população. Um país só se tornaria menos desigual se o Estado promovesse ações que visassem à educação de todas as crianças na idade de 7 a 14 anos. A garantia do acesso e da permanência somente se efetivaria por meio de recursos disponibilizados. Com esse escopo, o Estado deveria priorizar e disponibilizar a maior parte dos recursos para esse setor, e não para o setor da educação superior, que consome a grande parcela dos recursos da área da educação e contemplaria a elite (FONSECA, 1998).

[61] Cf. Sguissardi (2006, p.1036-1037).

privado que público, de acordo com as lições prelecionadas pelos defensores do mercado[62]. Este responderia a muitas das condições identificadas como características de um bem privado, não podendo, portanto, ser considerado um bem público: "(...) razão de suas condições de *competitividade* (oferta limitada), *excluibilidade* (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e *recusa* (não é requerido por todos). (...), porque os *consumidores* em geral estariam bem informados a respeito e os provedores, mal informados, estariam dadas "as condições ideais para o funcionamento das forças do mercado" (SGUISSARI, 2006, p. 1037-1038).

> Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido. Em contrapartida, essas políticas acarretam a secundarização de projetos de educação não-formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (DOURADO, 2002, p.240).

Nessa etapa do processo civilizatório, as formas de produção inventadas pelo capital exigem a instauração de novos formatos de qualificação, perfis de formação múltiplos, a montagem de um quadro extenso de competências necessárias ao exercício da produtividade. Não se esquecer que nessa nova dinâmica produtiva, não se opera mais com unidades padrão, mas sim unidades referentes, por isso mesmo, há redução dos postos de trabalho e a intensificação de produção de novos saberes.

> O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva, mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva (HARVEY, 2004, p. 151) .

Desse modo, a universidade assume, diante da reforma, o *lócus* privilegiado para a constituição de um *novo ser,* apto a responder às demandas postas pelo ideário neoliberal e pela globalização.

> O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p.59).

[62] Conforme artigo, Sguissardi (2006) , World Bank (1998, p. 5).

Some-se a isso o fato, apontado por Sguissardi (2000), de que as recentes reformas por que vêm passando a educação superior, mormente, no período da gestão dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, guardam importantes similitudes com recomendações de organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial, o qual, por considerar a educação o maior investimento, se imagina banco da educação (DEMO, 2002).

A partir da leitura do documento produzido pelo Banco Mundial *La enseñanza superior:* las leciones derivadas de la experiencia (1995), Sguissardi (2000) e Dourado (2002) apresentaram as orientações-chave para reformar o sistema de ensino superior dos países em desenvolvimento, a saber:

> 1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e eqüidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando à busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições nãouniversitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p.240).

As orientações acima chamam a atenção pelo que elas têm em comum: a subjacência à lógica mercantil segundo a qual a educação é prestação de serviço que deve submeter-se às leis de mercado como qualquer outra mercadoria, em detrimento do seu caráter de bem público e direito fundamental. O ensino universitário passa, então, a ser definido "como um bem antes privado que público, espécie de quase-mercadoria no quase mercado educacional" (SGUISSARDI, 2003, p.15) e, consequentemente, como mais um meio de acumulação capitalista. Como afirmou Cury (1997) a atual reforma da educação superior está estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia.

Na mesma direção, apontam Dourado; Catani; Oliveira (2003):

> A reforma da educação superior, nos dois mandatos de FHC (1995-2005), teve por base uma política de diversificação e diferenciação que associou três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p.92).

As políticas de diferenciação e diversificação da educação superior acentuam e exercitam os pressupostos fundamentais do projeto societal neoliberal, pois elas dão ao Estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação, supervisão e controle, permitindo promover maior competitividade no sistema e entre os sistemas.

Essas estratégias convergem no objetivo maior da reforma da educação superior nos últimos anos – a privatização dos serviços educacionais, ou seja, a "deserção" do Estado em face da produção e provisão de bens e serviços de natureza pública, até há pouco tempo assegurados por ele. "Essa deserção traduz, de facto, uma vontade política de privatização dos serviços públicos por parte de um Estado que, paulatinamente, vai abandonando a sua vocação solidária e de promoção da igualdade social, em benefício do individualismo, da concorrência e do mercado. (CABRITO, 2004, p.980).

Nesse ponto, cabe a perspectiva de Marilena Chauí (1999) sobre a reforma:

> a *Reforma do Estado,* pano de fundo do "novo modelo" de universidade, que "encolhe" o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

O acesso à educação superior, no Brasil, sempre foi uma questão emblemática na sua história da educação. Segundo Cunha (2000), a consolidação da educação superior brasileira sempre enfrentou uma difícil conciliação entre expansão e democratização do acesso. Observam-se vários movimentos de expansão e de contenção da oferta desse nível de ensino. Até os anos 1950, a educação superior era organizada com base em institutos isolados e majoritariamente de natureza jurídica privada. Após a LDB de 1961 e com o golpe militar de 1964, o processo expansionista assumiu feição predominantemente privatista, apoiado pelas políticas liberalizantes adotadas pelo Conselho Federal de Educação – CFE (CUNHA, 2000). Conquanto a década de 1980 se mostrasse uma década de grande estagnação econômica, na esfera social verificou-se uma acentuada mobilização e articulação da sociedade civil exigindo mudanças em todas as esferas. Nesse período, iniciou-se no país uma forte movimentação a favor da redemocratização da educação. Esse processo foi precedido por intensa luta por parte dos estados,[63] das regiões sudeste e sul, aliada à crescente organização da sociedade civil, procurando redefinir políticas públicas na área da Educação.[64]

No campo do acesso ao ensino superior, entretanto, esse movimento não resultou numa expansão significativa. Verificou-se que, no final dos anos 1980, e início dos anos 1990 houve certa estagnação na oferta de vagas, não obstante ter havido a criação de IES vinculadas ao Poder Público estatal e municipal (DOURADO, 2001).

---

[63] Segundo Cunha (2001) apud Palma Filho (2005, p.8) " os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, tendo elegido governos de oposição ao regime militar, buscaram caminhos para a afirmação política de setores progressistas da sociedade civil em processo de democratização.

[64] Essas políticas estariam voltadas para "ampliar as oportunidades educacionais, pensando o processo educacional comprometido não mais com o local de trabalho, mas sim com o avanço da democracia e da igualdade, ou seja, atrelado à escola ao processo educacional formativo do cidadão." (PALMA FILHO, 2005, p.30).

Já, nos anos de 1995-2002, houve um intenso movimento expansionista da rede privada de educação superior. É justamente este modelo que propiciou o avanço do paradigma de avaliação da educação superior pautado, via de regra, na avaliação do desempenho dos alunos. Em linhas gerais as características desse contexto podem ser assim sintetizadas:

> 1. Fortalecimiento y expansión del aparato legal; proliferación de leyes, decretos y otros instrumentos normativos.
> 2. Evaluación centralizada en el Ministerio de Educación, con intento de garantía de calidad y eficiencia.
> 3. Fragmentación, flexibilización y heterogeneidad, para responder más completa y ajustadamente a las demandas diversificadas del mercado.
> 4. Abandono del principio de no disociación del trinomio enseñanza-investigación-extensión; el MEC consideraba que la superación del "mito" de la no disociación sería necesaria para liberar la creación de nuevos tipos de IES, expandir el sistema y ampliar las posibilidades de absorción de matrículas.
> 5. Estímulo al desarrollo del sector privado, en la lógica de la expansión, diversificación, competitividad, eficiencia y modernización.
> 6. Cambios en el *ethos académico* y en la percepción del papel social de la educación superior (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 492).

Hermida (2006) lembra que, do ponto de vista jurídico, o processo de reforma da educação nacional teve início com a aprovação da nova Constituição Federal, que contempla capítulo para tratar de questões específicas relacionadas com a educação nacional. As forças aliadas ao governo FHC conseguiram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), complementada por um conjunto de leis, decretos, portarias e medidas provisórias, em substituição ao projeto original (Projeto de lei n° 1.258) que vinha sendo discutido amplamente pela sociedade.

Dentre os principais dispositivos jurídicos da "legislação complementar à LDBEN", aprovados no governo de Fernando Henrique Cardoso, relativos à educação superior,

> A lei que determinou a mudança radical na escolha de dirigentes das universidades federais (Lei nº 9.192/95), alterando a composição do colégio eleitoral e permitindo recondução de reitores e diretores aos respectivos cargos, a ser ocupados por docentes adjuntos ou titulares; a Lei nº 9.131/95, que regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, resultando, desde a edição da Portaria nº 249/96 do MEC, nos *exames nacionais de cursos* (ENC-Provão); o Decreto nº 2.026/96, definindo os procedimentos para avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos (DOURADO, 2002, p. 242).

Ampliando e atualizando a lista elaborada por Dourado (2002), temos o Decreto 3.860/2001 que revogou o Decreto 2.026, continuando, porém a dispor sobre a organização da

educação superior e a avaliação de cursos e instituições, a Lei nº 9.257/96[65] e as Portarias 637/97[66]; 638/97[67], 640/97, 641/97[68] e 1.466/2001.[69]

Com relação à política educacional voltada para o ensino superior, a partir dessa concepção, Dourado (2002) nos ajuda a revelar os indicativos dessas orientações presentes no PNE do MEC, que seriam:

> a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. Destacam-se, ainda, no referido documento, a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e privada (DOURADO, 2002, p. 243-244).

Mas o que estamos assistindo, sem dúvidas, é ao implemento a conta-gotas de uma profunda reforma na educação superior brasileira, favorecendo a esfera privada. No dizer de Sguissardi (2006), são "reformas pontuais" tais como:

> a) a gradativa desresponsabilização do Estado financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistemas de *avaliação*, regulação, controle e credenciamento;
> b) o estímulo e as facilidades para a criação e expansão de IES privadas sem e com fins lucrativos;
> c) a indução a que as IES públicas sejam organizadas e geridas à semelhança de empresas econômicas;
> d) a valorização da *qualidade* acadêmica em moldes administrativo-gerenciais e empresariais: produto, custo/benefício;
> e) o incentivo à competição intra e interinstitucional;
> f) a manutenção das IFES sem autonomia de gestão financeira e as tentativas de aprovação de instrumentos legais que instituíssem um modelo de autonomia distinto do constitucional, isto é, *autonomia financeira* em lugar da *autonomia de gestão financeira*;
> g) o implemento à diversificação das fontes de financiamento, mediante, entre outras medidas, a criação de FAIs, a cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e doações da iniciativa privada;
> h) o implemento à diferenciação institucional – *universidades de ensino*, em especial –, além de carreira docente por instituição, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica (vide GED) (SGUISSADI, 2006, p. 1038-1039)[70].

---

[65] Criação do Conselho Nacional para a Ciência e Tecnologia (CCT) teve como missão melhorar a competitividade brasileira, estimular a pesquisa e o comércio da mesma.
[66] Normatiza "os procedimentos para credenciamento das IES que pleiteiam estatuto de universidade privada.
[67] Estabelece os procedimentos para autorização e implementação de cursos fora da sede por universidades.
[68] Alteram os princípios de autonomia universitária propostos na Constituição de 1988.
[69] Define critérios para autorização de cursos fora de sede por universidade.
[70] Tais teses parecem de fato que estão servindo de moldura para o desenho de outro modelo de ensino superior, não só no Brasil, mas em todo mundo, que supere o modelo napoleônico (ou humboltiano). Este "modelo de ocasião" tem recebido o nome de " modelo da universidade mundial do Banco Mundial" ou de "modelo anglo-saxão" (SGUISSARDI, 2006).

O quadro geral da educação superior está descrito, conforme Sguissardi ; Silva Jr. (2001) como um nível de ensino que passa a ser explorado pelo capital de serviços, empresas educacionais que exploram o setor no contexto do movimento de saturação/expansão, provocado pela própria racionalidade do capital e pela necessidade de expansão. Dias Sobrinho; Brito (2008) reforçam o que foi demonstrado, ao afirmar que uma profusão de medidas jurídico-administrativas, com destaque para a natureza qualitativa, combinados com as medidas recomendadas pelo Consenso de Washington, que sintetizaram, no final da década de 1980, as recomendações de organismos como FMI e Banco Mundial, e face à desmobilização da sociedade civil ocorrida na década de 1980, produziram o campo fértil para a reforma da educação superior:

> Distintos fenómenos y dispositivos legales combinados crearon el escenario favorable a la libre expansión del sector privado, en los años del Gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de entre ellos: a) flexibilización de los medios con control de resultados a través de una prueba y un análisis de las condiciones infraestructurales básicas; b) concesión de autonomía universitaria también a las instituciones privadas que demostraban buenos desempeños en los instrumentos de evaluación y control; c) cuadro de escasez de presupuestos públicos; d) devaluación de las IES públicas; e) alza de la demanda de educación superior en razón de la intensificación de los procesos de urbanización, del crecimiento de la escolarización en niveles precedentes y del valor económico de los títulos superiores. (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 491)

Cabe analisar, após admitir que a resistência dos atores sociais e políticos, vinculados ao meio acadêmico, impediu a implementação de parte dessas investidas, em especial, a extinção da gratuidade e a transformação das universidades em organizações sociais, o alcance do prolongamento dessas políticas no governo do atual presidente Lula (2003-2009)[71].

1.4 As Políticas para a Educação Superior no Governo Lula

A despeito das evidentes continuidades entre a era FHC e as políticas públicas do governo Lula, é preciso admitir a tendência do resgate da educação como bem público pelos seguintes fatos: "Nunca antes na história deste país", o orçamento aprovado para o setor educacional foi o maior dentre todos da história da educação no Brasil; a definição dos critérios para o estabelecimento do piso salarial dos professores da educação básica caminha para o estabelecimento de modo a ser compatível com o valor da profissão; governo federal

[71] As discussões apresentadas a seguir foram baseadas nos autores que analisaram a política educacional no governo Lula: TRÓPIA (2009), SOUZA JUNIOR ; DANTAS (2009), CARVALHO (2007), LEHER (2004, 2007), OTRANTO (2006 a;b), SGUISSARD (2006), SILVA JÚNIOR (2005, 2006), SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA; MANCEBO (2006), SILVA JR; SGUISSARDI (2005) e NEVES, *et al* (2004).

não só colabora com os municípios, mas apóia financeiramente a educação infantil; a educação de jovens e adultos é de fato uma política de Estado; a formação precarizada para trabalhadores precarizados deixou de ser o eixo das políticas de educação profissional; a expansão da educação superior pública está se processando de maneira consistente e com a garantia dos recursos humanos e financeiros para sua concretização; a avaliação da educação tende a caminhar para os preceitos de uma avaliação formativa e emancipatória promotora da melhoria dos processos institucionais e do *ethos* acadêmico; a universidade busca desenvolver por meio da autoavaliação, a regulação é um processo inserido no sistema de avaliação da educação e como processo suas fases são contempladas efetivamente, cumprindo o que a CF/88 determina com relação à garantia da qualidade da educação; a lógica da formação do cidadão brasileiro no modelo de competência e empregabilidade, denunciando a visão utilitarista da educação foi subvertida, no seu lugar aparece a lógica da formação para o exercício pleno da cidadania, enfatizando sua importância para a criação e/ou consolidação de uma real democracia.

No entanto, infelizmente, Leher (2004) considera outra perspectiva, quando prefaciou o livro "Reforma universitária no governo Lula: reflexões para o debate",

> Há uma década atrás, seria um despautério dizer que as políticas defendidas pelo governo Lula pudessem assumir a feição do seu antecessor. Entretanto, hoje em dia, a partir do exame rigoroso dos documentos que encaminham as reformas, comprova-se que de fato "Lula da Silva opera uma política de mão única como se não fosse possível qualquer alternativa ao pensamento neoliberal" (LEHER, 2004, Prefácio).

Durante a campanha, o candidato Lula lançou um documento denominado "Carta ao povo brasileiro[72]", no qual aponta a urgência de se encerrar o anterior ciclo econômico e político: "mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a justiça social que tanto almejamos", e complementa: "o sentimento predominante em todas as classes e em todas as regiões é o de que o atual modelo esgotou-se" (SILVA, 2002, p.1).

Percebe-se claramente de como seria conduzida a política econômica, e, por conseguinte, as demais políticas. Não seria possível, de um lado, uma política econômica restritiva, "dura", de cunho liberalizante, de combate ao *déficit* público, ajuste fiscal, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio e

[72] Este documento, datado de 22 de junho de 2002 e contendo dez compromissos básicos do futuro governo Lula, romperia com o pensamento tradicional petista e inauguraria " uma perspectiva mais técnica da condução da política econômica, objetivando a criação de um ambiente seguro para os investimentos produtivos. "A "Carta" constituiu um instrumento "fundador", sendo paradigmática de uma transição efetivamente realizada, mas curiosamente não explicitada nos anais e crônicas do partido. De fato, a "Carta" deve ser identificada como um documento de ruptura, e talvez duplamente, tanto no sentido de proposta para um novo caminho político, mas também ruptura com "tudo aquilo que estava ali", isto é, com as velhas crenças do PT". (ALMEIDA, 2004, s/p) http://www.espacoacademico.com.br/038/38pra.htm/ acessado em: 20/01/2010

incentivo aos investimentos externos e, de outro, a promessa de criação de políticas sociais. De que forma realizaram as rupturas tão urgentes e esperadas pelo povo brasileiro? Como acentua o candidato Lula, "há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social" (SILVA, 2002, p. 4).

> Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O que se desfez ou se deixou de fazer em oito anos não será compensado em oito dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação (SILVA, 2002, p.2).

Souza Júnior; Dantas (2009) analisam o governo de Lula e afirmam que a sua postura, para o enfrentamento da conjuntura herdada, foi a da não condução da economia via choque ou medidas de impacto que pudessem comprometer a credibilidade do Brasil frente aos seus credores, ou seja, sem rupturas.

> A crise econômica presente na posse de Lula fez com que esta transição transcorresse de forma lenta e gradual, com a manutenção de elementos fundamentais da ortodoxia econômica do governo anterior e até mesmo aprofundamento tais como a elevação da taxa de juros e do superávit primário de 3,75% para 4,5% como medidas de controle da crise econômica, o que impactou negativamente tanto as taxas de crescimento do país1 como os gastos públicos. Essa política foi flexibilizada já a partir de 2004, com a queda consecutiva da taxa de juros, uma maior flexibilização da execução do superávit primário do setor público e ampliação dos investimentos públicos e dos gastos sociais (SOUZA JUNIOR E DANTAS, 2009, p.2),

No campo da educação, Silva Junior (2005)[73] trata o panorama educacional, acenando que inicialmente, até o momento, as reformas educacionais em curso no país, estão sendo "reatualizadas", caracterizadas por profunda regressão, com outras roupagens, com pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo

[73] Em se tratando da forma como o governo Lula se comunica com a sociedade civil, há indicação da retomada do diálogo, "Lula procurou o diálogo para governar, mostrando, neste caso, uma aparente ruptura com FHC" (SILVA JÚNIOR, 2005, p.22). As políticas formuladas no governo Lula e, em curso até a presente data, têm gerado reações e entendimentos divergentes entre os estudiosos, Kuenzer (2006) chama de "leitura ideológica da ideologia" presente nos textos. Ou seja, a maioria das interpretações da realidade é realizada no nível subjetivo, sem que se tome a prática social como referência para análise. Estas considerações importam no sentido de que é sugestivo ampliar o modelo metodológico de investigação no campo das políticas educacionais. Assim como Kuenzer (2006), Libâneo (2008) e outros autores, afirmamos também a necessidade de confrontar, permanente e dialeticamente, pensamento e realidade, tendo em vista a apreensão do real como totalidade em movimento, em sua complexidade, para que a partir desse movimento de ida e vinda se possa comparar e avaliar os impactos das políticas educacionais. É esse resultado que permitirá a leitura mais próxima da realidade, gerando conhecimentos para a formulação de políticas que de fato resultem na melhoria e na valorização da educação.

Libâneo (2008) também engrossa o coro dos que acreditaram na ruptura, no entanto, "não é ainda desta vez que temos um Plano para salvar a educação, ou como disse o presidente Lula, uma revolução na educação. Ainda não temos políticas educacionais para livrar a escola brasileira da sua degradação, que ponham termo ao empobrecimento intelectual da formação de professores e das crianças e jovens" (LIBÂNEO, 2008, p.177).

Já para Souza Júnior; Dantas (2009):

> Embora haja concordância que existam indicadores de continuidade de políticas, em aspectos importantes da política econômica, diversos outros elementos apontam para mudança quanto ao papel do Estado no provimento da educação superior. É necessário, portanto, uma análise crítica da atual política para o setor que vá além da visão meramente ideológica, vertente importante da construção do conhecimento e da ação política, porém insuficiente para dar conta da apreensão do concreto em sua totalidade (SOUZA JÚNIOR; DANTAS, 2009, p.1).

Segundo os autores Souza Júnior; Dantas (2009), ao contrário da gestão do presidente FHC (1995-2002), cujo modelo de desenvolvimento estava fortemente influenciado pelas propostas oriundas do "Consenso de Washington", o governo do presidente Lula acenou para a implementação de projetos sociais,

> apesar do rígido controle orçamentário vigente, houve uma significativa ampliação de recursos em diversas áreas, a exemplo dos gastos com assistência social, que subiram de R$ 11,6 bilhões de reais para 25,2 bilhões de 2003 a 2006; com direitos de cidadania, que foram elevados de R$ 544 milhões para R$ 1,1 bilhão; com habitação, que subiram de R$ 168 milhões para R$ 1,3 bilhões e com organização agrária, de R$ 1,9 bilhões para R$ 4,8 bilhões de reais (Dados obtidos no sítio da Secretaria do Tesouro Nacional (STN) do Ministério da Fazenda. Valores atualizados segundo o IGP-DI do período) (SOUZA JUNIOR ; DANTAS, 2009, p.3),

A despeito das diferentes interpretações acerca das tendências atuais, parece ser consenso entre os autores que a política do governo Lula para a educação superior originou-se a partir de dois temas centrais: a avaliação, por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, instituído pela Lei n. 10.861/04, e pelo projeto de expansão e reestruturação da educação superior pública. O *start* da reforma, como alguns críticos preferem denominar de "reforma universitária fatiada", ocorrreu a partir do Decreto de 20/10/03, que criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) cujo objetivo é analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (SILVA JÚNIOR, 2006; OTRANTO, 2006a, 2006b e CARVALHO, 2007).

Sguissardi (2006a), em balanço da educação superior durante os três anos e meio do governo do Lula, aponta alguns indicadores de que houve muito mais continuidades que rupturas entre FHC e o atual governo.

> O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006a, p. 1039).

O caráter pragmático e utilitarista das propostas em curso vai ao encontro do ajuste das políticas para o setor da educação superior, como pode-se verificar com a edição, no final do ano de 2004, da Lei n. 10.973, aprovada em 02 de dezembro, denominada Lei de Inovação Tecnológica, com características nítidas de promover a privatização interna da universidade. Percebe-se esta intenção na análise do seu conjunto de artigos, que entre outros pontos, destaca a abertura para transferência de tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas; a incubação de empresas nas instituições públicas; o uso comum dos recursos humanos e materiais; a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado.

Nessa seara, foi sancionada a Lei n. 11.079, da Parceria Público-Privada (PPP), aprovada em 30 de dezembro de 2004, que remete à iniciativa privada as atribuições públicas referentes a todos os tipos de empreendimentos e gestão, inclusive para os serviços públicos sociais, como saúde e educação. A principal justificativa é a falta de recursos públicos para investimentos. Mais uma evidência de que se busca a adaptação do *ethos* acadêmico às exigências do capital, concretizando o alargamento do espaço de atuação do setor mercantil em detrimento do encolhimento do campo público.

Outra medida a fim de justificar a iniciativa governamental de ampliar o acesso à educação superior foi a elaboração da Lei n.11.096, sancionada em 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), para garantir o cumprimento do que foi estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação (PNE). Atrelados a isso, ocorreu a reestruturação do Financiamento Estudantil (FIES), e a ênfase na educação a distância. Esses mecanismos de acesso em massa à educação superior contribuem para o fortalecimento da ideologia da igualdade educacional, na corrida pelo diploma. O ensino de massa[74] na educação superior, tem se dado em contextos de ações governamentais populistas, em que se conhecem as reais condições de oferta desse ensino, cujos reflexos são percebidos pelos egressos em suas tentativas de inserção no mercado de trabalho.

No governo Lula, as políticas para a educação superior assumem destaque e importância diante das expectativas advindas da proposta de avaliação para a educação superior expressa no programa de governo da coligação "Lula Presidente". A proposta

[74] Cf. Gomes ; Moraes (2009).

governamental era a de que a "avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor" (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.959). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi implantado, em 2004, como política de avaliação da educação superior no governo Lula para avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos alunos no início e no final dos seus cursos. A partir do próximo capítulo, as discussões e interpretações estarão focadas, preponderantemente, na política de avaliação da educação superior, ou seja, o nosso estudo será a respeito dos impactos dessa política no *ethos* de duas modalidades de instituições de educação superior do Estado de Minas Gerais: pública e privada.

Devido ao destaque que esses mecanismos assumem no contexto da reforma universitária, como alguns críticos preferem denominar "reforma universitária fatiada" ou "reformas pontuais"[75] para a adaptação do sistema de educação superior, consideramos importante, sem empreender uma discussão pormenorizada, tão somente mostrar em linhas gerais os elementos constitutivos de alguns desses mecanismos.

O PROUNI[76] enquadra-se como ação estatal prioritária do governo Lula – articulado à operação da política fiscal, bem como ao mecanismo indireto de renúncia fiscal às Instituições de Ensino Superior privadas. Esta política se originou no quadro de esgotamento do crescimento do setor privado, que apresentou um enorme crescimento no número de instituições, cursos e matrículas, de forma desordenada e com o comprometimento da qualidade do ensino superior. A formulação dessa política está atrelada à criação de condições para a sustentação financeira das instituições privadas já existentes. Constitui em uma política de pseudogarantia da democratização do acesso, juntamente com o Financiamento Estudantil - FIES (reeditado no governo Lula) e consubstancia apenas a transferência de recursos públicos para o setor privado, ou a legalização da sonegação de impostos dessas instituições, recursos que deveriam estar sendo aplicados na expansão da oferta no setor público.

Os impostos que deixam de ser recolhidos em função das prerrogativas do programa significam um segundo FIES destinado ao financiamento das instituições privadas, recursos extremamente necessários às instituições públicas. Nesse sentido, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) aponta para a manutenção da lógica da política

[75] Segundo Sguissardi (2006, p.1034), "as "reformas pontuais", não dependeram necessariamente de uma lei específica mas de uma série de instrumentos legais e de medidas como a redução dos recursos financeiros, garantidores da mudança, tiveram como pano de fundo (...) teses defendidas em especial pelo BM ao longo das décadas de 1980 e 1990".

[76] Para aprofundamento consultar Mancebo (2004), Carvalho (2005, 2006), Carvalho (2007), Catani; Gilioli (2005), Catani; Hey; Gilioli (2006).

educacional presente no projeto de reforma universitária, quando mantém a centralidade nas mudanças gerenciais, redução do financiamento público, estabelecimento das parcerias público-privadas e a política de pseudogarantia de acesso dos pobres à universidade.

Segundo Pacheco; Ristoff (2004, p.9), "há quem argumente que a simples transferência às universidades públicas das verbas do Financiamento Educacional (aproximadamente 830 milhões) – hoje destinadas a alunos que estudam em instituições privadas – seria suficiente para criar aproximadamente 150 mil novas vagas nessas instituições, ou seja, seria possível mais que duplicar as 124.196 vagas nas graduações oferecidas nas instituições federais".

Há de se pensar que esta solução pontual de acesso à universidade poderá trazer futuramente riscos sérios para a consolidação de um país realmente democrático. O benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema (muitos não têm condição de prosseguir com estudos devido à questão da manutenção e, que talvez, haja uma chance real de ascensão para poucos que estudaram no seleto grupo de instituições privadas de qualidade, restando aos demais a sorte do mercado de subempregos ou integração ao mercado de reserva.

Essa colagem das atuais políticas de educação de transferência de recursos públicos - à semelhança das sugestões do BIRD, via *vouchers*, bolsas, financiamentos e direcionados aos negros, carentes, portadores de necessidades especiais, índios, é justificada, duplamente, pela prioridade na focalização do gasto público e pela eficiência e maior produtividade do segmento privado (CARVALHO, 2006). Estas políticas materializaram-se na seguinte legislação: Lei n. 11.070, de 30 de dezembro de 2004 - institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública; Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004 - trata dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com isso viabiliza e facilita a aproximação universidade-empresa, conduzindo a universidade à perda do seu poder de autonomia, e a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 - institui o PROUNI.

No segundo mandato de Lula, continuamos a assistir a intensificação de uma política para a educação superior que optou por legitimar a herança do governo social-democrata, mantendo intocável o espaço criado pelo neoliberalismo e aceitando transitar dentro dos marcos estruturais previamente fixados de cunho antidemocrático, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva. Neste período, continuou o governo com as "reformas pontuais", com a edição do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com

o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Esta medida coloca em evidência a lógica da elevação das taxas de acesso ao ensino superior, sem levar em consideração fatores endógenos e exógenos da universidade pública. A criação do Programa Universidade Aberta do Brasil - (UAB), em 2006, teve por objetivo implantar um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com estados e municípios. "A atualização do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, e recentemente do Banco de Professores-equivalentes constituem um conjunto de medidas voltado ao desmonte do modelo de universidade pública brasileira e sua substituição por variados modelos de formação superior" (TRÓPIA, 2009, p.5).

No entendimento de Mancebo (2008), embora houvesse uma grande expectativa da sociedade em relação à reversão da herança deixada pelo governo FHC, especialmente, no quadro de empresariamento da educação superior, a dinâmica privatista permaneceu no governo Lula.

> No mesmo diapasão em que houve um compromisso desse governo quanto à continuidade dos padrões político-administrativos adotados pelo governo anterior em relação ao capital financeiro internacional – vistos como pressupostos da governabilidade e do fim da vulnerabilidade externa do país; na educação, também não se assistiu a nenhuma grande ruptura; antes, a quase continuidade das teses defendidas e postas em prática pelo governo anterior. (MANCEBO, 2008, p.4)

Sguissardi (2006) reconhece que, no governo Lula, até o ano de 2006, ainda se mantém a lógica privatista da educação superior, consequência dos processos de diversificação e diferenciação institucionais naturalizados, na década de 1990 e intensificados a partir do segundo governo FHC. De acordo com este autor,

> o setor privado (instituições de ensino superior [IES] particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) passou a responder por 74,14% das 4.676.646 matrículas em cursos presenciais. Se considerarmos os dados relativos apenas às IES particulares, elas respondem por 1.924.166 matrículas, enquanto as IES públicas (federais, estaduais e municipais) respondem por apenas 1.209.304 matrículas em cursos presenciais, em 2006 (SGUISSARDI, 2006, p. 895)

Infelizmente, o que estamos assistindo é o sistema universitário, no Brasil, sendo desenhado de acordo com as orientações do Banco Mundial, pois é constituído por mais de 90% das instituições que possuem apenas seu o compromisso com o ensino, chamadas de neoprofissionais. A tendência que se apresenta é a de que, mesmo as universidades que se dedicam à pesquisa (modelo humboldtiano), acabem sucumbindo, tornando-se universidades heterônomas, ou seja, a agenda de pesquisa e de criação de novas carreiras são estabelecidas à

força dos interesses do mercado (SGUISSARDI, 2006). E, talvez, estejamos correndo um demasiado risco ao nos empolgar com todas essas medidas de revitalização da universidade pública, em decorrência do longo período em que as IFES figuraram marginalmente no orçamento dos governos anteriores e longe da perspectiva de milhares de jovens brasileiros.

A universidade pública que a população merece não será a universidade pública para todos os brasileiros. O futuro é bastante incerto; parece que a reversão de tais tendências não ocorrerá, ainda, neste governo, que mobilizou tanta esperança. O quadro da educação superior no Brasil vai se desenhando acentuando o formato de uma expansão via transferência de recursos públicos para o setor privado, celeridade na formação com ênfase nos cursos tecnológicos[77] e na educação a distância.

Entendemos que esse quadro parece se situar, como enfatizado por Mancebo; Silva Júnior; Oliveira (2008), nos marcos de

> continuidade de medidas tomadas anteriormente, mas aprofundadas a partir dos anos 1990, a partir de um viés neoliberal: neoliberal-conservador (no governo Cardoso) e neoliberal-populista, mais ao estilo do governo Lula da Silva, a ponto de levar a população de baixa renda a sentir-se contemplada por certa dose de "justiça social" (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2008, p.25)[78].

Ao longo desse capítulo, deslindamos elementos macroestruturantes que nos auxiliam a compreender, nesse quadro, o contexto de reestruturação do Estado e seus agentes reformadores, a trajetória do processo de recomposição do Estado brasileiro, via reforma gerencial e suas inflexões na área educacional, destacando, especialmente, a organicidade das políticas para a educação superior no Brasil nas três últimas décadas. No próximo capítulo, apresentamos como questão nuclear as discussões das exigências e prerrogativas que asseguraram a avaliação da educação superior, tornar-se o instrumento central das reformas da educação superior, como o projeto do Estado Mínimo, nas últimas décadas. No entanto, por questão de suporte à compreensão da formação do campo específico da avaliação da educação superior, para tanto, retomamos as primeiras discussões considerando a formação do campo da avaliação educacional, para depois destacarmos avaliação da educação superior.

---

[77] É uma modalidade de curso que foi criado com a finalidade estreita de atender ao mercado. É bastante interessante, perceber como o próprio mercado faz o anúncio de "venda" desse curso. "O curso tecnológico é ideal para pessoas que não têm tempo a perder, para aqueles que precisam ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho e ainda para os formados que queiram melhorar seu currículo. Este tipo de educação superior é feito em dois ou três anos e, quando feito em instituições particulares, custa 1/3 da graduação comum. Isto porque eles foram feitos pensando na demanda ininterrupta do mercado de trabalho. Quando certo tipo de profissional é requisitado, logo surge um curso que possa moldá-lo às exigências do negócio. Fonte: http://www.alunosonline.com.br/vestibular/tecnologicos/acessado em 12/02/2010.

[78] Como sinaliza Leher (2004, p.870): "o governo de Lula da Silva, por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida".

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

> Esperamos que este texto seja também um instrumento conceitual que dê mais consistência epistemológica e ética às nossas práticas acadêmicas e às ações de caráter político. Nessa direção, uma das coisas mais importantes é compreender os solos em que se enraizaram os pensamentos e ações, precisamente para que possamos melhor reconhecer a validade dos pensamentos e ações que se inscrevem em dimensões públicas.
>
> **(DIAS SOBRINHO, J., 2003)**

O objetivo deste capítulo é realizar uma revisão da evolução do campo teórico da avaliação educacional, a partir de estudos já realizados, a fim de demonstrar a ampliação e consolidação desse campo em novos cenários que produzem diferentes conflitos e tensões, com destaque para a avaliação da educação superior.

Os primeiros estudos sobre o alcance do fenômeno avaliativo produziram a organização do campo da avaliação da aprendizagem, também conhecida como avaliação escolar. No entanto, devido às constantes formas de modificação de produção e acesso ao conhecimento, a função da educação tornou-se mais ampla e complexa, impulsionando o surgimento de novos objetos avaliativos como: avaliação de sistemas, avaliação do currículo, avaliação de programa, avaliação docente, avaliação de instituição, avaliação de política educacional.

Hoje, há uma ativação das funções da avaliação, intensificação dos usos dos resultados, aumento do sentido público e ampliação para as instituições e sistemas, estabelecendo-se, conforme afirma Dias Sobrinho (2003, p.43) "uma indústria tentacular e solidamente profissionalizada". Nesse sentido, a avaliação caminha e se consolida em um campo cheio de tensões e conflitos, carregando sempre as marcas dos contextos em que se desenvolvem. Posto que é importante abordar, nesse espaço, a evolução do campo da avaliação da aprendizagem, devido a sua gênese das demais modalidades de avaliação, a ênfase é na apresentação e discussão a respeito do desenvolvimento da avaliação institucional, identificando as finalidades, objetivos, estruturação e os enfoques avaliativos: regulatório e emancipatório que são instituídos e/ou construídos nas/pelas universidades[79].

[79] Estaremos empregando o termo universidade em referência " a uma instituição historicamente definida e com características universais já estabelecidas. No mínimo, essa instituição significa complexidade, universalidade de áreas, formação humana e produção cientifica com qualidade. Embora tenhamos sempre em mente as especificidades da educação superior em geral, muito do que faremos constar aqui certamente poderá ser

A apresentação da formação do campo teórico da avaliação educacional na presente tese fundamenta-se no trabalho de Dias Sobrinho (2003) que utilizou como referência a periodização adotada na obra de Stufflebeam; Shinkfield (1982). Este autor caracteriza a evolução da avaliação nos seguintes cinco períodos: 1) pré-tyler, 2) a época tyleriana, 3) a época da inocência, 4) a época do realismo e 5) a época do profissionalismo. A periodização do campo da avaliação educacional é utilizada como forma de produzir melhor compreensão de como e quais os fatores históricos e ideológicos contribuíram para o estabelecimento desse campo de investigação. Por isso mesmo, Recktenvald (2005, p.41) esclarece que: "a caracterização em cinco períodos da evolução do conceito de avaliação educacional não é uma unanimidade entre os autores", pois o trabalho de Esmaniotto; Silva (2004) aponta quatro períodos distintos". No estudo, realizado por Ribeiro (2002), sobre a consolidação do campo da avaliação educacional, no Brasil, a autora estabeleceu quatro períodos: 1) a influência do modelo norte-americano na avaliação da aprendizagem escolar no Brasil; 2) a elaboração do pensamento crítico brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem: balanços e perspectivas; 3) a avaliação da aprendizagem escolar: o embate continua na década de 90 e 4) o discurso sociológico apontando caminhos. No que se refere à formação do campo específico da avaliação da educação superior as análises tomaram como base os autores Leite (2005), Dias Sobrinho (2000, 2003).

O pressuposto é o de que a avaliação, nos primeiros momentos da formação desse campo, estava orientada quase que exclusivamente para a verificação da aprendizagem, focada no levantamento do rendimento individual. A ênfase estava no produto, no quanto o avaliado "guardou" das informações transmitidas pelo avaliador, com o uso exclusivo de testes objetivos elaborados de acordo com a sofisticada teoria de preparação de testes objetivos. O campo se amplia e volta-se para a questão da avaliação do currículo e programas em função dos objetivos escolares; o sentido da avaliação passa a se preocupar se os objetivos estabelecidos foram cumpridos, evoluindo, posteriormente para a incorporação da categoria de julgamento de valores e abrindo-se à negociação e à participação, nesse sentido a avaliação da educação superior, segue essas tendências.

---

transferido, feitas as adaptações, para instituições educativas de outros níveis. Afinal, a essência de todas elas é a educação" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 53-54).

2.1 A Evolução Conceitual da Avaliação Educacional

O emprego da avaliação pelo homem, como forma de verificar qual a real situação do objeto, sempre esteve presente na história da humanidade. Essa faculdade humana é ontológica e remete à condição do ser humano, por se tratar de um ser em contínuo aperfeiçoamento. A literatura específica aponta que, há mais de 2 mil anos, se tinha notícia de que na China, exercitava-se o emprego de exames para selecionar os serviços públicos. Na Grécia, os cidadãos praticavam a docimasia, uma forma de avaliação para verificar as aptidões morais dos possíveis candidatos a funções públicas (DIAS SOBRINHO, 2003).

A avaliação é, por conseguinte, uma ação inerente à atividade humana e está intrinsecamente relacionada à questão do poder, pois implica sempre uma determinada escolha em oposição à outra, devido à sua natureza e aos papéis valorativos, dinâmicos e políticos que ela assume. Não obstante, a prática de avaliação se mostra pródiga, sendo utilizada em diversificados espaços onde há situações ou pessoas em permanente processo de conhecimento. Foi na educação que a avaliação "encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.15).

A avaliação, da forma como se estabelece e pelas funções que assume tal como a praticamos hoje, com elevada complexidade e ampliação de funções e dimensões, é resultante de uma trajetória que teve seu início no final do século XIX, quando já era praticada com base em recursos técnicos e científicos de forma sistematizada, numa concepção de medida com os objetivos de seleção e classificação. Infelizmente, esta concepção de avaliação orientada para os conceitos de medida, seleção e classificação tem- se constituído no modelo mais valorizado não só no interior das salas de aula, mas também nos domínios mais amplos da administração pública, "quase chegam a definir a própria avaliação", como assevera Dias Sobrinho (2003, p.15).

O primeiro período da avaliação educacional ficou conhecido por período pré-Tyler e atravessou os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX (Dias Sobrinho, 2003). Saul (1995) salienta que os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem foram empreendidos pelo americano Robert Thorndike e que esta forma de avaliar ficou identificada como uma marca indelével empregada pelo sistema educacional. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003, p.148-149) aponta que a "mais antiga tradição da avaliação escolar se dirigia a avaliar indivíduos, julgando especialmente a respeito da

conformidade dos conhecimentos e atitudes que cada um se mostrava capaz de demonstrar. Depois foram incorporadas as avaliações de currículos e de programas específicos."

Esses estudos tomam a avaliação da aprendizagem como referência, conhecida também avaliação por medida, avaliação cognitiva, avaliação do rendimento escolar ou avaliação da sala de aula, enfatizando a mensuração como elemento único do ato de avaliar. O processo avaliativo da aprendizagem do discente encerra-se no ato de medir; há, portanto, um reducionismo nesse conceito de avaliação (RIBEIRO, 2002).

A avaliação cognitiva, como expressa Robert Thorndike, tem como função medir o rendimento escolar, que:

> fundamenta-se em uma concepção orientada para medir as habilidades e aptidões dos alunos em consonância com os pressupostos epistemológicos, definidos e defendidos pela Psicologia Experimental. Avaliar se confunde com medir. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, apresentando-se como suporte para isso um paradigma positivista (RIBEIRO, 2002, p. 24).

Souza (2000) informa que, no Brasil, a sistematização dos estudos sobre a avaliação cognitiva começa com uma defasagem de mais de duas décadas em relação aos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, que se traduziram eminentemente pela influência do caráter psicopedagógico das pesquisas norte-americanas. A avaliação "centra-se com grande evidência na elaboração e aplicação de testes, aproveitando-se de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras áreas" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.16). É nesse período que se dissemina o conceito de psicometria, pois a avaliação confunde-se com medição e se insere basicamente no campo de psicologia. Portanto, tratava-se,

> então, basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimento, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. O foco principal eram os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.18).

A concepção de avaliação, neste período, tem o mesmo sentido de medir. A intenção do ato avaliativo era o de somente dizer por meio de instrumentos, testes objetivos, a quantidade de informações que o discente conseguia 'memorizar'. Ensino e aprendizagem são aí duas ações que não se intercambiam, são processos dicotômicos, há um momento para o ensino e outro para aprendizagem, o sentido de avaliar é mensurar o quanto o aluno absorveu dos conteúdos transmitidos pelo professor. Logo, o papel do avaliador na fase da mensuração era fundamentalmente técnico, orientado por princípios que evidenciavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação.

No Brasil, segundo Sousa (1998), é somente na década de 1930, que se inicia a preocupação com a avaliação da aprendizagem, baseada nos pressupostos do primeiro período avaliativo. No entanto,

> o desenvolvimento de uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada aparece realmente com TYLER (1949). Outros autores, posteriormente, como BLOOM (1971), GAGNÉ (1967), MAGER (1962), POPHAM (1973), ampliaram e aperfeiçoaram o paradigma avaliativo proposto por TYLER, sem, contudo modificar sua estrutura e pressupostos básicos (SOUSA, 1998, p. 162).

Conforme Dias Sobrinho (2003), a teoria avaliativa, no final da década de 1920, ganhou as contribuições de Bobbit e Charters que colocaram em discussão a ampliação da avaliação. Se antes ela se limitara basicamente à questão da elaboração dos instrumentos ou à mensuração do rendimento dos alunos, agora ganhara a preocupação com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições já acenando para a proposição de objetivos previamente estabelecidos. Mais tarde, Ralph Tyler, que tinha sido discípulo de doutorado de Charters, organiza o primeiro "modelo de avaliação".

O segundo período da avaliação educacional, conhecido por época tyleriana, é assim nominado por ter, Ralph Tyler, o autor referência, com a publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* (Princípios básicos do currículo e ensino), no ano de 1949, tornou-se conhecido como " pai" da avaliação educativa. Tyler encarregou-se de organizar a ideia de avaliação considerando-a como um processo de mensuração da quantidade de conteúdos apreendidos pelo aluno a partir da predefinição dos objetivos. O processo de avaliação consiste essencialmente,

> em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelos programas do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante - a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamentos estão realmente ocorrendo. (...) a avaliação deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação (TYLER, 1978, p.98-99).

A avaliação nesse momento se desenvolve em conformidade com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com os pressupostos da educação tecnicista atrelada à indústria no começo do século XX, nos Estados Unidos. Assim, foi incorporada a descrição de processos e, nessa geração, a avaliação é entendida como o processo de determinar se os objetivos foram alcançados. Os objetivos educacionais constituem, nesse momento, o centro da avaliação.

Para Tyler (1978), deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. A aprendizagem torna-se o objeto central de estudos da psicologia behaviorista, já que é vista como fator de possível mensuração e quantificação. Tem-se a ilusão de que se pode controlá-la de forma objetiva, através de métodos de análises científicas, destituídos dos fenômenos subjetivos humanos mais complexos, como, por exemplo, emoções e valores. Enfim, a avaliação focaliza os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos.

Ao analisar a concepção de avaliação proposta por Tyler (1978), compreende-se que a preocupação central da avaliação é a de fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos face aos objetivos esperados. Essa avaliação permite verificar em que nível os objetivos foram alcançados. Este modelo de avaliação da aprendizagem proposto se insere no contexto da elaboração do currículo, cuja tônica está no controle do planejamento e na "avaliação por objetivos".

Este referencial de avaliação tornou-se fortemente utilizado tanto por professores quanto por gestores da área educacional. Os avaliadores, ao seguirem esse modelo de avaliação, sentem-se seguros para a prática de avaliação; o resultado negativo do aluno, não implica "constrangimentos", uma vez que os objetivos foram estabelecidos, seguindo a técnica de formulação, e os instrumentos de verificação da aprendizagem também foram construídos em observância aos preceitos científicos.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003) é bem categórico na explicação do papel que este modelo de avaliação assume e tornou-se balizador das práticas avaliativas na maioria das escolas. A avaliação nessa concepção é, assim,

> um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003, p.19).

O foco do processo avaliativo é no resultado, o sentido da avaliação é o de se estabelecer um controle externo sobre a aprendizagem, a lógica avaliativa insere-se na concepção de que o papel do avaliador é o de dominar as técnicas de planejamento, escolher os instrumentos de avaliação de acordo com os objetivos educacionais e controlar a participação dos alunos no processo de ensino mediante o estabelecimento de recompensa pelo esforço individual. Vale a máxima para os alunos de que: quando mais participar das aulas, realizar as tarefas e estudar, mais chances terá de ser promovido. A avaliação está destituída do seu caráter formativo e de retroalimentação do processo de aprendizagem.

No entendimento de Ribeiro (2002, p.26), "recorre-se à avaliação para garantir a aprendizagem, através de processos coercitivos ou de recompensa. Daí, a incisiva colocação de Ralph Tyler quanto aos instrumentos de verificação da aprendizagem que devem ser, criteriosamente, elaborados".Conforme assevera Ribeiro (2002), a concepção de avaliação que norteou a sua elaboração fundamenta-se nos princípios do positivismo e do tecnicismo. Ao avaliador cabe

> medir a mudança do comportamento do aluno e a eficácia do programa de ensino de maneira neutra, livre de julgamentos de valor. Para tanto, os instrumentos avaliativos devem ter como princípios orientadores a objetividade, a fidedignidade e a validade. Por conseguinte, realça os aspectos técnicos da avaliação, difundindo-se a noção de avaliação como sinônimo de medida. (RIBEIRO, 2002, p.27).

Saul (1995) confirma que a avaliação por objetivos pouco ou nada evoluiu em relação aos procedimentos que privilegiam o julgamento de mérito dos programas educacionais considerando a dimensão filosófica, política e antropológica, de reflexão e tomada de decisão sobre fenômenos educacionais. "Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos da proposta de Tyler, o fato é que ela constitui o "superego" de administradores e professores que, mau ou bem, a utilizam" (SAUL, 1995, p.32). Posteriormente, estes princípios iriam influenciar na definição da concepção de avaliação de outras dimensões educacionais e objetos educacionais (RIBEIRO, 2002), ou, como aponta Dias Sobrinho (2003, p. 21) "houve, como se pode perceber, uma significativa ampliação do campo. É verdade que a avaliação nesse momento continua sendo marcadamente técnica, porém já não se identifica simples e exatamente com a medida".

Em linhas gerais a sistematização da avaliação educacional começou nos Estados Unidos, no início do século anterior, por Robert Thorndike, tendo passado nas décadas de 1930 a 1970, de uma concepção de mensuração, com os testes voltados para a medida de habilidades e aptidões dos alunos, a uma concepção voltada para a dimensão tecnológica, desenvolvida, no Brasil, nos finais das décadas de 1960 e 1970, com ênfase no caráter cientificista dos métodos e procedimentos operacionais, cujo representante é Tyler e seus seguidores[80] (RIBEIRO, 2002). "Tais concepções, no entanto, não operaram uma ruptura

[80] Cf. RIBEIRO, E. A. (2002). "No cenário internacional os seguidores de Tyler já citados nesse texto (p. 26), conforme SOUSA, S. Z. L. S. (2000). E no contexto nacional as obras: VIANNA (1973) **Testes em educação** e TURRA, et all (1995, 11.ed) **Planejamento de ensino e avaliação.** De acordo com SAUL (1995), entre os autores brasileiros que seguiram a "escola" de Tyler, pode-se destacar: Dalila Sperb, autora do primeiro manual de currículo no Brasil; Marina Couto e Lady Tina Traldi, que fizeram um compêndio das ideias de seu inspirador. Com relação ao tema específico avaliação da aprendizagem, o livro **As provas objetivas**: técnicas de construção, publicado em 1971, por Ethel Bauzer Medeiros" (p.30).
Cf. VIANNA (1997) retoma a discussão da avaliação numa perspectiva mais alargada do que vinha sendo defendida por ele. No livro, **Avaliação educacional e o avaliador**: teoria, planejamento, modelos, resultante da

entre si, alinham-se na busca da eficiência e eficácia dos procedimentos de avaliação" (SOUSA, S. Z. L., 1997).

Nesse sentido, Depresbiteris (2000) se posicionou afirmando que a proposta de avaliação de Tyler não operou uma significativa ruptura na concepção de avaliação que, ainda continuou a ser empregada como um mecanismo para hierarquizar e produzir a seleção,

> ainda que inovadora, na época, por atribuir a abordagem de Tyler importância aos objetivos na avaliação e por conter a ideia de *feedback* para que se efetuassem melhorias, a abordagem de Tyler pecara por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorre julgamentos de valor (DEPRESBITERIS, 2000, p. 12).

A avaliação torna-se operacional, manifestando-se como estratégia de classificação, o que dificilmente contribui para o avanço do aluno, para a determinação daquilo que ainda não sabe, mas pode vir a saber. A função classificatória da avaliação tem por conseqüência "hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente" (ENGUITA, 1989, p.206).

Esse tipo de avaliação inspira mais tarde outros modelos, como modalidade *accountability*, que ainda é atualmente muito praticada por se caracterizar pela demonstração de eficiência e produtividade. "Por exercer funções reguladoras e classificatórias, é hoje em dia amplamente utilizada por governos e agências contratadas por eles" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21).

O terceiro período da avaliação educacional compreende a época da inocência, de 1946 a 1957. Este período se caracterizou por certa desesperança, não só para com a avaliação, mas também com a própria educação (DIAS SOBRINHO, 2003). Essa desesperança foi devido ao pouco impacto que as pesquisas educacionais, embora significativas, no entanto não conseguiam traduzir em melhoria e ampliação do acesso ao sistema educativo.

O quarto período da avaliação educacional refere-se à época do realismo (1958-1972), momento em que a instituição escolar passou a ser fortemente questionada quanto a sua eficiência e eficácia tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Dessa forma, nos Estados Unidos, houve um acentuado questionamento sobre os baixos resultados apresentados pelas escolas que utilizavam os recursos financeiros públicos, isso provocou o desencadeamento de

---

sua dissertação de mestrado, demonstrou que a avaliação educacional é uma ação sistematizada e que os problemas decorrentes de uma prática avaliatória poderão ser resolvidos pela intervenção de um avaliador capacitado. Ao considerar as várias linhas de avaliação, o autor faz uma longa reflexão sobre diferentes pontos da avaliação, com base no exposto e na sua experiência.

novos estudos sobre o fracasso escolar, em uma perspectiva de investigação qualitativa, privilegiando os enfoques naturalistas ou fenomenológicos.

O emprego desses enfoques permitiu realizar diagnósticos das novas e complexas políticas frente à fragilidade de toda a metodologia de avaliação utilizada até então. Iniciou-se um período surpreendente marcado por oposição às tradicionais formas de avaliação do rendimento escolar. As respostas aduzidas por essas investigações apontam que há, nas práticas avaliativas, uma ideologia da neutralidade do agir humano. O seu desmascaramento veio indicar perspectivas para uma avaliação escolar comprometida com a democratização do ensino (RIBEIRO, 2002).

De acordo com Dias Sobrinho (2003), o quarto período foi fortemente marcado pelas contribuições de Scriven (1967), ao propor a distinção entre objetivos e funções. Segundo o autor, os objetivos são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. No seu entendimento, a avaliação não deveria ser somente somativa, ou seja, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiassem decisões aprovado/reprovado, mas também formativa, com o objetivo de auxiliar as ações de intervenção quando um curso, programa ou atividade estivessem ainda em desenvolvimento.

A orientação proclamada por Scriven (1967) foi a de que a avaliação não deveria partir dos objetivos de um plano, mas chegar a eles através das produções dos alunos, observadas em um dado contexto educacional. Mais ainda, o autor considerava que, além de avaliar os objetivos finais de um curso, seria importante também analisar aqueles que se desenvolvessem em, no transcorrer do curso, o que possibilitaria intervenções ainda durante o processo de execução de um plano. Esse autor define explicitamente a avaliação como "um processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa" (SCRIVEN, 1967, apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

A elaboração desse conceito de avaliação teve grande impacto na alteração da lógica avaliativa. Passou-se, então, a entender o processo avaliativo não mais como uma questão técnica; reconheceu-se que a avaliação de uma situação incluía o processo de interpretação do próprio avaliador, a avaliação tornou-se mais complexa e sistêmica. Ela assumiu a função formativa, como elemento indissociável do ato de avaliar, e o foco do processo seriam as decisões a serem tomadas. O processo interno adquiriu importância e as decisões de mudança são adotadas durante o desenvolvimento do programa.

Conforme Dias Sobrinho (2003), a teorização mais consistente vem no último período classificado de profissionalismo ou da profissionalização da avaliação (1973), quando o campo da avaliação ampliou-se para além das salas de aula e das instituições educacionais.

Houve intensa produção teórica, que se manifestou na publicação de livros e revistas específicos, inclusive há universidades que criaram cursos de formação em avaliação. Surgiu a metavaliação ou avaliação da avaliação. Sousa (1998), pontuando essa fase no Brasil, afirma que

> enfatizaram-se muito neste período, também, a análise de processos de aprendizagem em detrimento das avaliações de produto e a importância de estudos de natureza qualitativa que permitissem descrever e interpretar a atividade realizada na escola. Chegou-se mesmo a criar uma dicotomia entre avaliação de processo e de produtos e entre avaliação qualitativa e quantitativa, que somente foi superada uma década mais tarde, quando ficou claro para todos os pesquisadores da área a falibilidade e complementaridade de todos os tipos de avaliação (SOARES, 1998, p.166).

Dias Sobrinho (2003), tomando como referência os autores Stuffebeam e Shinkfield (1987), informou que as principais contribuições dessa época foram: incremento e melhora da comunicação, qualificação, preparação e titulação de avaliadores, cooperação entre organizações profissionais relacionadas à avaliação educacional, melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos. O paradigma positivista foi questionado e o enfoque qualitativo, enfatizado. A partir desse momento, a avaliação é caracterizada como julgamento de valor, superando seu sentido descritivo e diagnóstico.

Sousa (1998) ainda esclarece que no período predecessor existiu um avanço na concepção e funções da avaliação elaborada por muitos pesquisadores, mas havia ainda muito a caminhar. Sugere, portanto,

> o *aperfeiçoamento de* práticas avaliativas, no presente momento, exige, por um lado, uma ação de macroestrutura a ser desenvolvida pelo sistema de ensino no sentido de controlar a eqüidade do ensino e os seus efeitos perversos; e, por outro, um trabalho conjunto com professores no sentido de fazê-los *compreender e se* conscientizar das representações que eles próprios têm sobre suas práticas avaliativas. A análise destas representações, isto é, de como o professor constrói o seu saber-avaliar a partir de suas experiências e formas de pensamento transmitidas pela educação, possibilita-nos não só entender a prática avaliativa, que é vivenciada no cotidiano escolar, mas encontrar caminhos para a construção de uma teoria de avaliação que contemple os desafios e questionamentos desta década (SOUSA, 1998, p.169).

A avaliação deve ser, além de somativa sob certo aspecto, prioritariamente formativa, interferindo continuamente nos processos desenvolvidos; portanto, não é vista como um processo exterior; são os participantes que melhor conhecem os significados e ocupam funções ativas no conjunto de ações. Para Dias Sobrinho (2003),

> na avaliação educacional há uma mudança significativa de conceitos de aprendizagem que já não é entendida como mudança de comportamento, mas sim como construção de significado. O currículo passa a ser concebido em seu sentido mais amplo, os projetos pedagógicos ganham espaço e a avaliação busca

> dar conta das inúmeras facetas tendo que se utilizar de muitas metodologias (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 28).

O esforço mais importante foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor, cabe à avaliação pronunciar o valor de uma situação, atitude, aprendizagem, portanto, o valor dota a avaliação de uma função ativa. Como explica Dias Sobrinho,

> ela não se restringe a somente a descrever resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma das etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. [..] Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa , mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2003, p.24-25).

Nessa orientação, caminham os autores Stake (1967) e Stuffebeam (1971) contribuindo demasiadamente para o alargamento do campo da avaliação com o fortalecimento de sua importância política. Stake (1967) ampliou a importância do processo de interpretação, ao afirmar que a avaliação envolvia a emissão de juízos de valor não somente de especialistas em avaliação, mas também de professores, pais etc, e Stufflebeam (1971) definia a avaliação como um processo que deveria ter como função imprescindível a tomada de decisões (SOUSA, 1998).

A avaliação deveria servir para obter e fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões, possibilitando revisão de ações, caso não atendesse às audiências de um programa educativo, o que seria para ele uma pseudo-avaliação. “Uma verdadeira avaliação, segundo o autor, seria aquela que permitiria subsidiar, em tempo hábil, o aperfeiçoamento de um programa. Daí a importância da escolha de informações úteis e relevantes que atendam às necessidades de quem toma decisões” (SOUSA, 1998, p.164). Para Cronbach (apud Dias Sobrinho, 2003), as decisões a serem tomadas constituem o centro da avaliação. Essas decisões estão vinculadas à melhoria de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa.

No Brasil, a crítica ao modelo de avaliação entendida como verificação da aprendizagem, iniciou-se com a movimentação de intelectuais e educadores inconformados com a exclusão produzida pela escola que vinha sendo justificada pelo *déficit* cultural dos alunos ou por questões externas, como a condição socioeconômica. O aumento dos programas de pós-graduação, na área da educação, cujas bases teóricas são favoráveis à investigação qualitativa, contribuiu muito para a ampliação dessa discussão. Nesse espaço, as pesquisas

educacionais se voltam para a análise das questões do cotidiano da sala de aula, valorizando o conhecimento sobre o funcionamento interno da escola. De acordo com Ribeiro (2002),

> essas pesquisas procuram desvelar mecanismos, regras de relacionamento, rituais sacramentados, posturas silenciadas, e a despeito de tudo isso, a escola foi descoberta como espaço que possibilita a alforria dessas relações de dominação para busca de emancipação. Esse movimento contrário à perspectiva da avaliação pautada na aferição dos resultados ou preocupada com o produto deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimentos não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem (RIBEIRO, 2002, p. 31).

Especificamente, no caso brasileiro, acrescenta Ribeiro (2002, p.31), "a reação contra o modelo de avaliação da aprendizagem assentada nos pressupostos positivistas começou a aparecer, limitadamente, nas publicações dos intelectuais brasileiros a partir de 1978".

Sousa (1998), em trabalho de revisão dos períodos da avaliação educacional, a partir dos consagrados autores, e da sua fecunda experiência de pesquisadora do tema, enfatiza:

> Comecei a questionar, então, esta profunda confiança que havia em uma metodologia de caráter racional, basicamente comportamental da avaliação. Neste período, em conjunto com os avaliadores brasileiros que também rejeitavam a orientação teórica predominante da avaliação educacional, fomos buscar fundamentos em autores como Michael SCRIVEN, Robert STAKE, Daniel STUFFLEBEAM, David HAMILTON, Malcom PARLETT, Barry MacDONALD (SOUSA, 1998, p.162).

A partir da década de 1980, vamos encontrar diversos pesquisadores brasileiros[81] que num esforço demasiado buscam a construção de uma teoria avaliativa em oposição aos preceitos defendidos e difundidos pelos autores norte-americanos de viés positivista, quantitativista e funcionalista. As pesquisas produzidas possibilitaram a elaboração de um referencial teórico que gerou nos interessados a necessidade de lançarem

> lentes teórico-metodológicas para uma aproximação da teoria educacional no sentido de compreensão e percepção de como se reflete o processo avaliativo nas práticas pedagógicas dos docentes, e como ela tem sido referendada pelos agentes sociais, entende-se que as contribuições procedentes desses autores facilitarão o mapear das práticas de avaliação desenvolvidas (...) (RIBEIRO, 2002, p.32).

O estudo produzido por Ribeiro (2002) apontou que, no Brasil, essa movimentação no campo intelectual, para produzir uma teoria avaliativa da aprendizagem de cunho sociológico, iniciou-se com o trabalho de Marli André, *"A abordagem etnográfica*: uma nova perspectiva na avaliação educacional". Esse trabalho e os daqueles autores citados por Sousa (1998) deram início ao que Ribeiro (2002) identificou como

[81] Cf. Soares (1997), Sousa, s. Z. L. (1994, 1997 e 2000), Sousa, C. P. (2000), Hoffmann (1993, 1998 e 2000), Vasconcelos (1998a, 1998b e 1998c), Freitas (2001), Dalben (1992 e 1998), Saul (1995), Luckesi (1992 e 1999), Lüdke & Mediano (1994) (RIBEIRO, 2002, p.32).

> contínuo e progressivo movimento de consolidação de uma teoria da avaliação educacional por parte dos pesquisadores que reconhecem a natureza valorativa dessa prática, ressaltando a importância da análise dos pressupostos que a informam das suas conseqüências sócio-políticas para todos os indivíduos que dela participam (RIBEIRO, 2002, p. 31).

A produção intelectual desse período permitiu informar que a avaliação transcende os seus fins declarados e define hierarquias sociais e padrões culturais. Quando a avaliação é concebida como pretensamente neutra e rigorosamente científica, para sustentar uma relação objetiva entre o sujeito cognoscente e objeto cognoscível, oculta fatores que interferem nessa relação como, por exemplo, as condições culturais, econômicas, sociais do aprendiz.

Para finalizar, interessa-nos mostrar, ainda, que, infelizmente apesar, de toda essa teorização elaborada, desde o início dos anos de 1970 até o final da década de 1980, as conseqüências de uma pseudo-avaliação são percebidas na escola onde a avaliação não tem representado um meio pelo qual os seus atores possam analisar e tomar decisões com respeito ao projeto pedagógico e ao papel desempenhado por cada integrante da instituição.

> Ao contrário, tem-se revestido, na maioria das escolas, de completa negatividade ao escolher como vítima preferencial o aluno. Vítima porque, enquanto voltada preponderantemente para o aluno, com o objetivo da sua classificação, a avaliação tem-se caracterizado, em geral, por uma ação autoritária e excludente, assumindo a forma de exames que são usados para disciplinar o aluno para as atividades produtivas e a inculcação de seu fracasso escolar (RIBEIRO, 2002, p. 31).

Em síntese, a avaliação nessa fase incorporou medição, descrição e também julgamento do objeto avaliado e se orienta para a prestação de contas e para a tomada de decisões.

O quinto período da avaliação educacional corresponde à época do profissionalismo predomina a visão democrática, a avaliação torna-se mais negociável, formativa, congregando o que deveria ser o seu papel: produzir sentido e significado para os envolvidos no processo. A avaliação tem como objetivo disponibilizar informações para a sociedade e atender às necessidades do público, exercendo funções políticas e simbólicas importantes para o fortalecimento da democracia. No contexto da visão democrática, a avaliação deve ser desenvolvida por meio de medição, descrição (como na visão tradicional), julgamento (como na visão gerencialista) e participação de diversos atores (visão democrática).

Diante do que foi apresentado, podemos concluir, sinteticamente, que a avaliação, nos primeiros momentos, estava orientada quase que exclusivamente para a verificação da aprendizagem, focada no levantamento do rendimento individual. A ênfase estava no produto, no quanto o avaliado "guardou" das informações transmitidas pelo avaliador, com o uso

exclusivo de testes objetivos elaborados de acordo com a sofisticada teoria de preparação de testes objetivos. O campo se amplia e passa pouco a pouco a se preocupar com o currículo e programas em função dos objetivos escolares; o sentido da avaliação é o de verificar se os objetivos estabelecidos foram cumpridos, evoluindo para a incorporação da categoria de julgamento de valores e abrindo-se à negociação e à participação.

Infelizmente, podemos constatar que, embora tenha havido essa evolução conceitual, a avaliação jamais perdeu de todo sua dimensão de racionalidade técnica.

É justamente sobre a incorporação de outras dimensões e funções na avaliação que iremos tratar no próximo item. Trata-se, portanto, de discutir o cenário, os pressupostos e alguns aspectos conceituais da avaliação da educação superior, pois nessa dimensão, a avaliação ganha destaque e evidência com a atual recomposição das funções do Estado. Avaliar não é um ato neutro e universal. Não se avalia tecnicamente uma instituição como a universidade sem, com isto, incidir em um pressuposto político e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade. Nesse sentido, a avaliação da educação superior caminha e consolida-se em um campo cheio de tensões e conflitos, carregando sempre as marcas dos contextos em que se desenvolve, em constante movimentação, ora de aderência, ora de resistência ao projeto político em vigor, devido à própria característica da universidade de ser uma instituição contraditória.

2.1 Antecedentes e Exigências da Avaliação da Educação Superior: um Projeto do Estado Mínimo

Segundo Leite (2005), estamos vivendo um tempo de avaliação em todos os setores da vida humana. Para todo tipo de atividade humana, precede-se uma forma de avaliar. Não basta somente dizer que tal programa, curso, produto, candidato é bom; é preciso mostrar isso por meio de dados. Estamos na era das pontuações. O atual modelo de sociedade regido pelo ideário de comportamento construído pelo poder ideológico do neoliberalismo coopta instituições educacionais e indivíduos a aderirem à lógica da gestão para a educação. No âmbito das políticas educacionais e, mais restritamente, Educação Superior, esse quadro exposto traz as seguintes implicações:

> [...] cobrança para que as IES fossem mais eficientes na alocação e utilização de seus recursos, sendo responsáveis pelas estratégias de sua missão; transferência do modo de gestão política para gestão empresarial; exigências para que as IES correspondessem às demandas de sua região; concentração da responsabilidade das atividades nas mãos das IES que demonstram excelência e transposição de valores técnicos do mundo dos negócios para o mundo acadêmico. (NEAVE e VAN VUGHT, 1994, p.377).

No entanto, temos que a universidade é bem diferente da organização empresarial. "Enquanto que nesta os produtos lançados ao consumidor nascem, vivem e morrem, naquela ter-se-ia, metaforicamente, um "produto" de longa maturação. Como ela tem por objeto o conhecimento, é uma instituição que trabalha em longo prazo, é uma instituição trabalho-intensiva e não capital-intensiva" (SANTOS, 1994, *apud* LEITE, 2005, p.32).

A produção dessa nova configuração do campus universitário está estreitamente relacionada à passagem do Estado-Providência para o Estado Mínimo e/ou Regulador. Este transferiu direitos sociais e educacionais para a esfera dos serviços individuais e, no cerne dessa alteração, foi empreendida a formulação das políticas de avaliação da educação superior como forma de mecanismo de regulação[82]. Dias Sobrinho (2003) expressa que hoje a avaliação é a responsável pela funcionalização das reformas educacionais, ou seja, "tornou-se mais onipresente ainda e assume funções mais definidas de controle, fiscalização e intervenção relativamente à educação superior" (p.59).

No campo específico da educação superior, surge a "presencia de un Estado que, por sus limitaciones financieras y sus debilidades políticas, adquirió la fisonomía de un Estado evaluador que intenta por distintos medios asumir el control y la dirección del campo educativo" (ORDORIKA, 2004, p. 255). A partir do contexto europeu, Guy Neave elaborou o conceito de Estado Avaliador que vem sendo incorporado por diversos autores como: Afonso (2000); Dias Sobrinho (2003) Ordorika (2004). Na compreensão de Neave (1990), o Estado Avaliador consiste

> en una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (…). El Estado evaluador surge del planteamiento de que no se cambia el mundo por decreto (NEAVE, 1990, p. 8).

O conceito de Estado Avaliador expressa o modelo de gestão pública orientada para resultados. Nesse modelo, o foco do controle passa dos processos para os resultados -

[82] Regulação é um termo que surgiu no contexto da avaliação da aprendizagem, mas atualmente tem sido bastante empregado no contexto da avaliação da educação superior. Para alguns autores como Perrenoud (1999), Hadji (1999), Bonniol; Vial (2001) vinculam o termo aos processos de aprendizagem, associando-o à avaliação formativa. No entanto, em aplicação a um campo diverso, à avaliação institucional, tem assumido acepção diferente. No sentido positivo, de dinâmica formativa, temos o termo elevado nos documentos do SINAES (BRASIL, 2004, 2009). Esta posição é criticada por divergir da emancipação, ou por ferir o principio da autonomia universitária, ou também, por incorporar os preceitos do mercado que induz a um modelo de avaliação utilitarista, objetivista e punitiva, pois sua ação é estabelecida na forma de controle coercitivo (Belloni, (2000); Ristoff, (2000); Catani; Oliveira; Dourado (2001); Dias Sobrinho, (2003, 2004); Barreyro, (2004); Leite (2005, 2008), Polidori; Fonseca; Larrosa (2007) e Rothen; Barreyro, (2009).

substitui-se o controle formal pelo controle dos resultados, por meio de avaliações finalísticas, de resultados.

A ascensão da avaliação à condição de mecanismo imprescindível à execução da alteração da lógica de serviços prestados pelo Estado foi arquitetada a partir da sua titularidade. Ou seja, desde a sua criação, a avaliação tem se adequado muito mais a legitimar processos excludentes e autoritários, uma vez que sua invenção vem recepcionada na forma de um instrumento neutro, de legitimidade e de reforço das competências individuais, bem ao gosto do projeto veiculado pelo neoliberalismo. Nesse contexto, justifica-se, ainda, a centralidade da avaliação da educação superior à incorporação do discurso do poder que a avaliação tem de induzir modificações nas instituições de ensino com a finalidade de alcançar maior competitividade, e também, a direção apontada pelas agências supranacionais, para os países periféricos, sobremaneira, a partir da década de 1990, na formulação das políticas para esse nível. E, como assevera Leite (2005), as universidades são instituições, que precisam ser

> "decifradas" para o público, para os consumidores e para a mídia. A avaliação das universidades faz parte das medidas que os governos colocam em prática para justificar controle de qualidade e de gastos públicos, focando sua atenção nos processos de liberalização da economia (LEITE, 2005, p.31).

A maioria dos governos, diante das consequências da crise do petróleo (1973), que assolou a economia dos países industrializados e devido ao implemento de políticas atinentes aos princípios neoliberais, têm buscado de forma persistente e intensa, praticar processos de regulação e controle da educação oferecida pelas IES, em resposta à tentativa de ajuste da universidade ao novo cenário de produção de conhecimentos, e à racionalização dos recursos públicos, impondo um modelo de gestão gerencialista, também conhecido por neogerencialista. Quando se refere ao setor público, esse tipo de gestão desponta como uma das práticas ideais para bem governar, especialmente instituições grandes, custosas e complexas, como as universidades cujo modelo é o *humboldtiano.*[83]A concepção de

[83] "Guy Neave, da Associação Internacional das Universidades, explica os quatro modelos de educação superior que foram exportados para o mundo inteiro, a saber: 1 – o modelo napoleônico, em que o Estado manda na Universidade, controla seus financiamentos e, portanto, o saber que ela produz; 2 – o modelo humboldtiano, cujo objetivo básico é o de fazer que as fronteiras do conhecimento retrocedam, por meio de um corpo independente de pensadores fora de qualquer interferência do Estado; 3 – o modelo americano, baseado nas leis do mercado, empenhado em produzir conhecimento útil, afinado com o desenvolvimento da nação; 4 – o modelo britânico, que considerava a autonomia universitária como algo prioritário e como centro de decisão para alocação dos recursos públicos" (CARVALHO, E. A. de. Dominar a Ciência de seu Tempo. Revista PUCVIVA, n.5, junho/1999. <Disponível em: .http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r07.htm.> Acesso em 25 de março de 2010).

universidade é orientada por sua operacionalidade organizacional, traduzível numa prática social, que busca obter objetivos particulares através de:

> Um conjunto de meios (administrativos) particulares...[..que são..]...operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 1999, p. 218-219).

Deste modo, a avaliação da educação superior é convocada a dar as comprovações no tocante à qualidade da educação, transformando-se em instrumento organizador das políticas de distribuição de recursos, diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos.

> [...] Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e complexas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de rigorosos acompanhamentos das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida da eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais (DIAS SOBRINHO, 2003, p.59)

Esse processo de destaque da avaliação como um mecanismo que por si só promove e garante não só a qualidade da educação, mas das demais funções em que se exige a participação do Estado, data mais precisamente da década de 1980, quando países em diferentes níveis de desenvolvimento se depararam com movimentos que garantiram importantes reformas. Com estas, o processo de avaliação ampliou suas atividades não só onde já era previsível, ou seja, nas atividades ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais, onde não existia previsibilidade, proporcionando, desta forma, desfiguração e ocasionando consequente empobrecimento da sociedade. Este movimento em favor da regulação pelo Estado da qualidade de ensino ofertado é parte de uma conjuntura econômica e política bem maior que se estendeu pelo mundo, em um primeiro momento, nos países centrais, no início dos anos 1980 e, de forma mais clara, nos países periféricos, nos anos 1990, em razão do processo de reestruturação do capitalismo. Os autores Fonseca; Oliveira; Amaral (2006) são quem melhor explicam essa movimentação:

> A avaliação de processos educacionais emerge, desde a metade da década de 1980, como uma tendência mundial, especialmente pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, quando foi instituída nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra. (...) Na década de 1990, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, dessa feita como forma de complementar as reformas instauradas pelo globalismo, entre, elas, a descentralização das funções do estado (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2006, p.71).

Freitas (2005), em pesquisa sobre a avaliação educacional como objeto de recomendações dos organismos internacionais, analisa o tratamento dado ao tema avaliação da educação em documentos resultantes de fóruns mundiais e regionais e de comissões internacionais que trataram da questão educacional no período 1950-2000. Podemos perceber nesta pesquisa, conquanto o foco seja as recomendações para a educação básica, que a avaliação dos sistemas educacionais, desde os anos 1950, tem sido anunciada pelos organismos internacionais com valor de uso sistemático e potencial para obter informações precisas sobre os problemas educacionais. Isso porque a falta de tais informações passava a ser vista como fator a impedir o planejamento de longo prazo nos países em desenvolvimento. As lições de como utilizar a avaliação numa perspectiva utilitarista e objetivista era, ali, enfatizada e recomendada aos Estados-membros como condição necessária ao planejamento educacional. Segundo a autora, a avaliação esteve fortemente destacada na pauta dos governantes, em diversos países, desde a década de 1950: "Pode-se notar a presença da avaliação educacional como uma recomendação expressa aos países em desenvolvimento na obra da *Unesco L'éducation dans le monde* publicada entre 1954 e 1959, mais precisamente no volume *V: Politique, législation et administration de l'éducation*" (A EDUCAÇÃO, 1982) (FREITAS, 2005, p.83).

A referida autora avança para a década de 1990, sendo enfática ao considerar que a "preocupação" com a avaliação, neste contexto, é que ela deve ser um instrumento gerador de informações relevantes e rigorosas e um recurso imprescindível para uma nova gestão educacional que permitam ao Estado empreender o processo de regulação da educação, por duas vias, democratização da educação e melhoria da qualidade do ensino.

> Os anos de 1990 registraram a intensificação das recomendações internacionais em decorrência da aceleração do processo de internacionalização do capitalismo, no bojo do qual se verificou o alargamento da internacionalização do processo decisório e da mundialização das atividades políticas (FREITAS, 2005, p.90).

No contexto latino-americano, recomendações delineadas no ingresso dos anos de 1990 apontaram a avaliação como recurso imprescindível para uma nova gestão educacional nos países da região. As recomendações eram para que os países aplicassem avaliações para verificar o nível de aprendizagem dos alunos, e os resultados permitiriam a construção e o aperfeiçoamento de sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino.

Podemos apreender do trabalho de Freitas (2005) que há uma intensificação na função da avaliação como mecanismo de regulação e de ajuste às tendências internacionais, e

de ampliação do corpo de propositores. Antes, as recomendações estavam sujeitas à determinação de um único organismo e, hoje, vemos que as interferências são resultantes de diversas matizes conceituais. Somente como exemplo, temos as pragmáticas orientações para a educação no Brasil, ensejadas pela "Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e pelo Escritório Regional de Educação da Unesco (Orealc), que com base na proposta *Transformação Produtiva com Eqüidade* formulada em 1990, elaboraram o documento intitulado *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade"*(...) *(*FREITAS, 2005).

De maneira geral, a direção apontada é para a "a necessidade de "repensar" o papel do Estado, de modo a abandonar o enfoque de "administração burocrática dirigista e centralizadora" e privilegiar a "orientação estratégica, a regulação à distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados" (FREITAS, 2005, p.92).

O uso dos resultados da avaliação em larga escala torna-se o ponto de partida para o implemento de melhoria da educação. Inicialmente, as orientações, são para a educação básica, mas em pouco tempo, é possível verificar, quando da análise dos sistemas de avaliação para a educação superior, a forte tendência de se ajustar resultado com processos avaliativos de desempenho dos alunos, haja vista que o Provão inaugura este modelo performativo de gestão da educacional. Freitas (2005) esclarece a função da avaliação em larga escala:

> era aí enfatizada como condição necessária tanto para o planejamento como para a gestão da educação básica nos diversos países. Em particular, responderia ao imperativo do enfoque nos resultados da aprendizagem, ou seja, no desempenho dos alunos e dos sistemas de ensino (FREITAS, 2005, p.91)

O novo padrão de desenvolvimento erigido pelos ideais neoliberais determinou novas funções para o Estado que definiriam outra lógica educacional até então vigente: a de que era a educação direito de todos e dever do Estado para a sustentação de que a educação é para todos, nos níveis elementares e nos níveis superiores, para os poucos dotados ou para aqueles que pudessem adquirir a educação como um bem de consumo. Carnoy ; Levin (apud Afonso 2000, p.59), em consideração a esse aspecto, sustentam que existem forças paradoxais que permeiam o campo educacional:

> Há dentro do estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo (AFONSO, 2000, p.59).

Os dispositivos de avaliação, por sua natureza de transitoriedade e de fluidez, alteram-se. No início dos anos de 1950 até o final da década de 1980, estavam ajustados para

propiciar o planejamento educacional de longo prazo; nos anos 1990, para servirem aos processos de gestão educacional e, na entrada do novo século, predominantemente, são os controladores e organizadores das políticas de distribuição de recursos. São enfatizados, nesse momento, como instrumentos de um processo democrático de escolha das opções educacionais pela sociedade. A avaliação passa a ser

> ressaltada não mais apenas como um recurso de administração dos governos segundo um novo papel do Estado, mas como um recurso da própria sociedade na definição dos rumos da educação que reconheça como necessária e desejável, a partir de um dimensionamento daquela que existe de fato. Aponta, pois, para uma direção na qual se pode pensar a avaliação como recurso de uma administração pública, entendida esta para além do sentido estrito de administração governamental ou estatal. Com a alteração da perspectiva, a avaliação passa a ser considerada uma questão de interesse local e global, nacional e subnacional, nacional e internacional (FREITAS, 2005, p.92)

Freitas (2005), com base na análise documental[84], elaborou as seguintes conclusões, que consideramos muito apropriadas ao contexto temático que estamos defendendo. Decidimos pela reprodução fiel do excerto, devido à sua qualidade formal e para não provocarmos qualquer desconsideração à intencionalidade da autora. Nos documentos elaborados durante a IV e V Reunião Regional Intergovernamental, as medidas definidas para aumentar a capacidade de gestão, são respectivamente:

> Impulsionar processos de descentralização, regionalização e desconcentração, desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados e sistemas de informação e investigação para a tomada de decisões. A introdução de diferentes modalidades de avaliação foi apontada como medida com alto potencial de dinamização dos sistemas educacionais, pois permitiriam tornar mais visíveis os impactos individuais e sociais dos processos educacionais, com o propósito de fomentar uma melhor qualidade dos mesmos (FREITAS, 2005, p.93). (...) Assinalou que o Estado centralizado seguia liberando-se de funções tradicionais para se concentrar em áreas estratégicas como a formulação de políticas e incentivos, o monitoramento das mesmas, a avaliação do resultado da ação educacional, a identificação de inovações, a implementação de ações de compensação e investigação em áreas estratégicas (FREITAS, 2005, p.93).

O crescimento da preocupação com a educação em todos os níveis educacionais, mais diretamente com o ensino superior, está também relacionado à diminuição de recursos disponíveis ao Estado para os investimentos nas áreas sociais e à maior fiscalização da sociedade civil e organizações profissionais que demandam do Estado maior supervisão e controle do ensino oferecido. Para essa nova etapa de reorganização do capitalismo, é exigido

---

[84] A IV Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Promedlac IV) e a V Reunião Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (Promedlac V), realizada em Santiago do Chile em 1993. (FREITAS, 2005, p.93)

o desenvolvimento de novo estilo de gestão educacional. Este deveria, num contexto de carência de recursos, responder aos desafios da eficácia, equidade e eficiência dos sistemas de ensino.

Holgado Sánchez; Lampert (2002) assinalam que a necessidade de avaliar as instituições superiores provém de vários fatores construídos historicamente. Entre eles destacam-se: a crescente massificação de matrículas, principalmente a partir de 1970, em muitos países do continente africano, australiano, asiático, americano e europeu; o aumento das instituições privadas que oferecem ensino superior; muitas vezes, constituem-se estabelecimentos heterogêneos em relação às universidades públicas; os insuficientes recursos destinados às universidades públicas, o que afeta a estrutura administrativo-pedagógica, obrigando a instituição a buscar recursos do setor privado; o aumento das exigências em relação às universidades, em função de um mercado de trabalho mais restrito e competitivo, o que faz com que as instituições sejam competitivas na busca dos escassos recursos do setor produtivo; e a adoção da política neoliberal.

Hoje, mundialmente, a avaliação foi definida como estratégia indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais, pois os países estão preocupados em verificar o desempenho das instituições de educação superior. Castro (1998) abre o debate:

> Não há País no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a eqüidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma. Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos, etc.), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem, etc.) (CASTRO, 1998, p.5).[85]

É com essa lógica que as políticas para a educação, estão sendo operacionalizadas, principalmente, para a educação superior. Conforme assevera Lampert (2009),

> o Brasil, influenciado principalmente pelos Estados Unidos e países industrializados da Europa, adotou, também, a política neoliberal e seguiu os ditames dos países centrais em matéria de política, economia, tecnologia, saúde e educação. Por um lado, os ajustes do Estado foram e são fortemente sentidos na área social. Por outro, o Estado buscou demonstrar o seu poder controlador e tentou, através de diferentes mecanismos e ações, justificar investimentos, ou a ausência deles, à sociedade civil (LAMPERT, 2009, p.151).

[85] Texto apresentado no Seminário Especial: "Um modelo de educação para o século XXI", promovido pelo Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE / Fórum Nacional, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em 31 de agosto de 1998

No Brasil, a resposta do poder público para o atendimento a essa nova demanda que se apresenta em presença da definição do papel irrenunciável do Estado na constituição de um sistema de educação superior que seja comprometido em garantir a qualidade, com certeza, está atrelada à perspectiva da formulação e implementação de um sistema de avaliação que venha conjugar avaliação, financiamento e regulação.

No entanto, nem sempre os resultados da avaliação são considerados para o estabelecimento das políticas governamentais, o que se assiste é o contrário, são as políticas governamentais que organizam as avaliações (DIAS SOBRINHO, 2003).

Para a alteração dessa lógica avaliativa que, desde a década de 1990, vem se intensificando, de início será exigida uma profunda reformulação da concepção e das metodologias de avaliação da educação superior que, até então, estavam sendo produzidas como aquelas que priorizam tão somente os aspectos visíveis e quantificáveis das atividades desenvolvidas pelas universidades, por exemplo, o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC).

Atualmente, no governo Lula, a proposta de política de avaliação para a educação superior está contextualizada numa visão abrangente dos processos avaliativos, sem contudo, desconsiderar que a dimensão regulação é elemento indispensável quando se almeja uma educação de qualidade, reconhecendo também a importância de uma política

> capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, entende-se que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País. (SINAES, 2007, p.14)

Diante desse panorama, podemos afirmar que os governos de países de economia dependente do capital, vêm propondo reformas visando um vínculo mais estreito da educação superior com os projetos econômicos. Na visão de Dias Sobrinho (2003), a avaliação se torna

> instrumento fundamental das reformas, especialmente no que se refere ao controle do cumprimento das metas preestabelecidas formalmente em contratos de gestão, em alguns países, ou dos padrões de qualidade e rendimentos esperados em outros. [..] Além disso, essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustados às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos (DIAS SOBRINHO, 2003, p.66-67).

Nesse cenário, desenvolveram-se experiências de avaliação da educação superior balizadas em discussões polarizadas e antagônicas de concepções que vão desde tendências ligadas a uma visão de educação superior para a promoção da formação do ser humano e outras articuladas a uma visão de educação utilitarista. Sobre essa questão, no próximo item,

abordaremos algumas das tendências conflitantes de avaliação institucional: de caráter regulatório e emancipatório.

2.3 Enfoques Avaliativos na Educação Superior

Belloni; Belloni (2003, p.14) acreditam que as experiências de avaliação sistemática no contexto brasileiro caracterizam, de modo geral, duas grandes tendências: uma avaliação de caráter voltado para o controle e hierarquização entre as instituições, orientada por uma lógica meritrocrática de regulação com vistas a identificar os "melhores" e a implementar políticas de incentivo e financiamento; e uma outra voltada para uma perspectiva de melhoria, transformação e efetividade científica e social da instituição, orientada por uma lógica de promoção de contínuo melhoramento dos processos e dos envolvidos com a universidade.

A autora Leite (2005) demonstra preferência para empregar o termo *formatos avaliativos* no lugar de modelos, enfoques ou paradigmas. A autora explica que o termo formatos avaliativos "são continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por certo feitio de avaliação. Estes continentes, contidos, quando expressos através de palavras e para fins didáticos, caracterizam-se por fronteiras permeáveis que permitem passagens entre propostas" (2005, p.34). Segundo Leite (2005), os formatos avaliativos mais conhecidos são "de caráter gerencialista e não gerencialista (House, 2000) e os emancipatórios e/ou participativos (SAUL, 2001; COUSINS; EARL, 1995; HOUSE; HOWE, 2001 apud LEITE, 2005, p.34). Dias Sobrinho (2003) refere-se às seguintes perspectivas[86] de avaliação institucional: avaliação tecnológica, centrada na tradição objetivista/empirista e a avaliação democrática, que valoriza a participação social na construção e execução de seu projeto.

O modelo de Estado implantado no Brasil no início dos anos de 1990 mostrou-se fortemente calcado na concepção de um Estado Avaliador, cuja preocupação máxima era a valorização dos resultados quantitativos, como exemplos: o aumento do número de matrículas no ensino superior com a mínima participação financeira do Estado; em relação à pesquisa, os indicadores mais importantes eram de caráter quantitativo, utilitarista e reputacional. O pressuposto adotado pelo Estado Avaliador era o de que " as regras de mercado e sobretudo a

[86] O referido autor recorre ao termo matrizes, enfoques, perspectivas, paradigmas e modelos como sinônimos. Não constitui objetivo dessa tese polemizar mais sobre essa questão: se empregamos paradigma, modelo, enfoque ou formatos avaliativos, a intenção é a de conceituar as duas tendências: tecnológica e a democrática, cuidando em demonstrar que cada uma tem seus adeptos e beneficiários; destaca-se, ainda que elas produzem determinados efeitos políticos e pedagógicos, que interessam a seus formuladores.

competitividade haveriam de produzir mais eficiência e fazer das universidades instituições mais úteis à indústria" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.62).

Com isso, o Estado adquiriu a prerrogativa de promover um modelo de gestão da educação pública, capaz de provocar,

> como diz Afonso (1998), um *ethos* competitivo declarado no que tem se designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879-880).

Diante dessa lógica minimalista de Estado, a avaliação é enfocada no contexto macro, como referente na condução das políticas e ações dos governos praticamente em todo o mundo[87]. Esta tem sido apresentada e justificada como propulsora de sua qualidade, substituindo a antiga ideia de força da igualdade como principal objetivo das políticas educacionais (GENTILI; SILVA, 1995).

Conforme acentua Dias Sobrinho (2003, p.59), "hoje, a avaliação se tornou mais onipresente ainda e assume funções mais definidas de controle, fiscalização e intervenção", como recurso para garantir a aproximação da universidade às práticas empresarias. Dito de outra maneira:

> O Estado providência ou facilitador, que em décadas anteriores procurava atender adequadamente a todas as demandas sociais da educação superior, como um fator de progresso nacional, foi se transformando gradualmente em " Estado interventor" (NEAVE & VAN VUGHT, 1994, p.47) apud (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 59).

No quadro atual das reformas de educação superior, a avaliação promovida pelos Estados tem sido uma atividade controladora que segue a ética utilitarista, na medida em que está a serviço prioritariamente das autoridades governamentais e depois dos "clientes", e não propriamente da melhor formação e da produção de conhecimentos. "Essa avaliação corresponde em grande parte ao conceito de *accountability,* que são mais ou menos a prestação de contas e responsabilização (...)" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.64).

---

[87] Cf. Dias Sobrinho (2003) traça a composição da avaliação da educação superior em alguns países centrais e que influenciaram fortemente as reformas educacionais em países periféricos.
Cf. Dias, Horiguela, Marchelli (2006, p. 437) para o aprofundamento do debate e ou promoção de estudos comparativos entre as diversas metodologias de implantação de avaliação da educação superior, consultar autores da Inglaterra (Harvey, 2005), Malásia (Alfan: Othman, 2005), Região Administrativa Especial da China de Hong Kong (Mok, 2005), Índia (Stella, 2004), Chile (Lemaitre, 2004), Hungria (Rozsnyai, 2004) e África do Sul (Strydom; Strrydom, 2004).

Desta forma, o Estado arrasta para si a condição de "avaliador", definindo um formato para a condução da educação superior balizado na concepção de uma avaliação produtivista de atuação no viés da regulação. Para Dias Sobrinho (2003),

> Como avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamentos de cursos e *acreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas (DIAS SOBRINHO, 2003, p.59-60)

A avaliação regulatória é um instrumento importante para o *Estado Avaliador*, pois "trata-se agora de tentar conciliar o *Estado Avaliador* – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) – e a filosofia de *mercado educacional* assente nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vectores fundamentais neste processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos" (AFONSO, 2000, p. 119).

Dias Sobrinho (2003) afirma, também, que o modelo de avaliação que impera no domínio do Estado Avaliador é o de regulação desprovido de qualquer sentido formativo. As ações de regulação – entendidas equivocadamente como avaliação – se desenvolvem como parte essencial da agenda de modernização e privatização.

A tendência meritocrática, conforme pontua Belloni (2000) é orientada pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos melhores, com vistas a políticas de incentivos e financiamento, assim como ao estabelecimento de padrões de status e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou rankings (BELLONI, 2000). A regulação, como sistema de controle, é também notificado nas finalidades da política de avaliação, como no caso do Exame Nacional de Curso:

> Quando a avaliação é conduzida, como no caso do provão e das comissões de especialistas, pelo Ministério da Educação, é evidente que os resultados têm como usuário preferencial o governo que faz uso destes resultados para administrar o sistema como um todo. Os resultados servirão de base para o estabelecimento de matrizes de recursos, alocações privilegiadas, medidas de controle e políticas de premiação ou punição (RISTOFF, 2000, p.115).

O texto apresentado no documento básico do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES, 2007)[88], se opõe às diferentes experiências e propostas metodológicas de avaliação da educação superior implementadas no Brasil nas últimas décadas, por preponderar os formatos avaliativos baseado em sistemas quantitativistas para produzir resultados classificatórios. A crítica é direcionada ao modelo de avaliação, o Provão, que se transformou, durante o governo FHC, na principal ação no que se refere à avaliação da educação superior. Em função disso, esta perspectiva avaliação é denominada regulatória, pois pretende

> mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, sobretudo, e também de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais (SINAES, 2007, p.20-21).

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.103), "esse modelo de avaliação exerce uma função de ajuste da educação à economia de mercado, muito mais que os propósitos de consolidação de uma educação democrática e de qualidade".

Côelho (2000, p.35) é outro autor que se opõe a perspectiva de uma avaliação da educação superior meramente quantitativista. Para esse autor, o papel da educação superior é formar para a cidadania, para a responsabilidade com o entorno, de busca de alternativas que postulam mais a inclusão, ou melhor, ou seja, a missão da universidade é "contribuir para que os estudantes aprendam a superar, a transcender o mundo sensível, o mundo da aparência, da imagem, do mutável, da opinião, da crença, das paixões, bem como os limites estreitos e ingênuos do positivismo, da razão instrumental"; desenvolve-se uma tendência de avaliação da educação superior de viés democrático em que a característica é o envolvimento e a participação dos sujeitos institucionais no processo de avaliação. Uma participação de fato democrática, que não se resume à condição de sujeitos informantes da realidade, mas sim sujeitos informantes dessa realidade e também participantes nas tomadas de decisão.

Esse tipo de tendência preocupa-se com a modificação não só dos aspectos visíveis da instituição, quantificáveis, passíveis de ser reduzidos a uma *check list*, mas também aqueles que operam numa dimensão qualitativa, por meio da reflexão coletiva dos atores. Neste formato, o foco é no processo e não somente no resultado e a função preponderante é a

[88] No quarto capítulo, este modelo de avaliação será detalhado e densamente discutido, pois trata-se do atual sistema de avaliação da educação superior no Brasil.

formativa, uma vez que, na avaliação participativa, os envolvidos participam da definição dos critérios e dos procedimentos, procura-se o consenso possível, no sentindo de criar a adesão voluntária dos envolvidos. "Não há premiação ou punição, o maior fator estimulado pela avaliação participativa é do tipo reconhecimento e incentivo. Os resultados são também utilizados como meio de autoconsciência para que os grupos envolvidos tenham uma percepção de suas forças e fraquezas e possam definir novas metas em acordo com os objetivos gerais da instituição" (CAVALIERI, et al 2004, p. 28).

Para Saul (1988), uma avaliação se identifica ao caráter emancipatório à medida que atende à autonomização de sujeitos e instituições. Leite (2005, p. 16) analisa a relação entre avaliação e democracia, enfatizando que "as instituições universitárias, assim como outras organizações sociais, por suas características de autonomia, precisam exercitar as regras pedagógicas do jogo democrático, mediante a Avaliação Participativa". E, por jogo democrático, vale a lembrança de um significado que extrapola o voto ou a representação, ensejando uma atuação constante e ativa nos processos avaliativos.

2.4 Avaliação Institucional como um Campo de Forças

A avaliação opera no campo ideológico provocando e promovendo grande desordem e importantes contradições, que dificultam a sua compreensão e a tornam um fenômeno social bastante conflituoso. Em virtude disso, a avaliação vem ganhando densidade política e parece estar sendo utilizada como instrumento de poder e estratégia de governo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9).

> A avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos das aprendizagens. Ela hoje se estende aos domínios de todas as produções sociais, das políticas públicas, especialmente das educacionais. Inscreve-se no terreno das reformas, inovações, curriculares, programas e projetos e exerce um papel de real importância na configuração dos modelos das instituições, organizações e sistemas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 9).

No texto elaborado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA)[89] que subsidiou a elaboração da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, dando origem ao Sistema de Avaliação da Educação Superior, encontramos a referência de que existe uma permanente disputa entre grupos que pleiteiam sentidos opostos para a função avaliativa. A avaliação da educação superior é um campo emblemático de disputa entre as forças que tendem a exigir educação para todos como forma de atendimento às garantias fundamentais do indivíduo e às forças que

[89] A Comissão Especial de Avaliação –CEA- foi designada pelas Portarias MEC/SESu, Nº 11, de 28 de abril de 2003 e Nº 19, de 27 de maio de 2003, sendo oficialmente instalada pelo Ministro da Educação, Cristóvam Buarque, em 29 de abril de 2003.

racionalizam que a educação deve ser tratada de acordo com os cânones do modelo empresarial. Diante deste cenário de novas relações sociais e econômicas, surge a exigência dos processos de avaliação das instituições de educação superior, que

> são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisões (SINAES, 2007, p.15).

Nesse embate que atravessa pelo menos as últimas três décadas, em se tratando da avaliação institucional ou de instituições, esta ganhou destaque tanto no meio acadêmico quanto como elemento que subsidiou a elaboração das políticas públicas para a educação, em países como Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra, na metade da década de 1980. Estendendo para os países em desenvolvimento, no início dos anos 1990, refletia uma tendência mundial, como indutora da melhoria da qualidade da gestão de sistemas educacionais.

Tomando como campo de estudo o contexto brasileiro, Gadotti (1995) assevera que o tema avaliação institucional começou a aparecer de forma mais evidente nas discussões e publicações acadêmicas a partir dos anos 1980. Para esse autor, a quase totalidade da literatura referente à avaliação educacional refere-se à temática avaliação da aprendizagem do aluno. E mais ainda:

> Entre esta literatura, uma grande parte trata das técnicas de avaliação. Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática [...] (GADOTTI, 1995, p.1).

Os processos de avaliação institucional já fazem parte da história da educação superior. "No entanto, é importante reconhecer que esta dinâmica é recente principalmente, em se tratando de Brasil, quando se verifica que foi a partir da década de 1990 que este processo teve o seu impulso" (POLIDORI; FONSECA, LARROSA, 2007, p. 334). Como afirma Dias Sobrinho (2003), a avaliação tornou-se um dispositivo que funcionaliza as reformas, nitidamente, no campo da educação superior.

A universidade sempre foi o local privilegiado para o embate teórico, para a produção e disseminação do conhecimento, e para o atendimento à formação de grupos para o exercício profissional. Esta instituição também recebe forte influência do contexto social-político-econômico que tem produzido no seu interior, a cada época, uma nova crise.

Para Souza Santos (2005), os sistemas educacionais de nível superior têm passado, ao longo da sua vigência, por tensões que coincidem com as crises do capitalismo. O atual momento de tensão, iniciado há trinta anos, refere-se à crise institucional da universidade que

> na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e sua seqüência variaram de país para país (SOUSA SANTOS, 2005, p. 13).

No Brasil, a universidade está vivendo a crise institucional que se agravou a partir da Reforma do Estado empreendida pelo presidente FHC, cujos resultados têm provocado tensão em torno de como a educação superior deve ser, a que deve dedicar a sua atenção, a quem deve servir, quando, e por quê. Ristoff (1999), no texto "*A tríplice crise da universidade brasileira",* afirma que a crise da universidade é proveniente das reformas implementadas e das políticas de cunho neoliberal introduzidas nos últimos anos. Para esse autor, a universidade brasileira estaria vivendo três crises: financeira, do elitismo e de modelo.

Estas crises não existem isoladamente, elas coexistem, pois foram instaladas com a reforma do Estado que programou um novo modelo de Estado e, em consequência, vêm produzindo o dissenso a respeito dos fins da educação superior e de como o processo de avaliação da universidade deve ser.

O debate sobre os fins da educação superior produz dois paradigmas de educação. Uma primeira força postula um paradigma de educação superior como bem público, consequentemente alinhado à geração e socialização de conhecimentos capazes de realizar a promoção do bem-estar e da igualdade entre as pessoas. Uma segunda força defende o paradigma de educação como bem de consumo, alinhavado à lógica do mercado, logo, orientado para fins mercantilistas, deixando ao "mercado educativo"[90] a responsabilidade pela produção e distribuição do ensino. São estas duas concepções antagônicas de educação superior que vêm produzindo a tensão no espaço universitário e gerando as contradições nos princípios, concepções, objetivos e instrumentos que orientam as práticas de avaliação. Do mesmo modo, pode-se concluir que uma concepção de educação superior define um formato de avaliação que, por sua vez, institui práticas, processos, comportamentos; instaura a disputa de poder, determina formatos de aprendizagem e os propósitos da pesquisa científica no *ethos* escolar.

Por existir essa tensão a respeito dos paradigmas da educação superior, já se pode constatar que esse não é um campo simples, pois não existe um consenso no entendimento do

[90] Cf. Cabrito (2004, p. 987)

papel social da educação superior. Por essa razão, é que se pode dizer que a avaliação da educação superior não é uma questão meramente técnica; é, portanto,

> um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que seja hoje a educação superior e, sobretudo, quais são as suas funções mais importantes na sociedade (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Quanto se tratar de avaliar a universidade, o princípio do respeito a sua singularidade, é enfatizado por Dias Sobrinho (1997), como uma questão indelével. Para o autor, avaliar uma instituição é:

> compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, [...] , os conflitos, os valores, as crenças. Cada instituição tem a sua própria casuística e cada avaliação tem as suas próprias indagações. Não há, portanto, um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa. [...]. Obviamente, uma universidade participa dos princípios universais das instituições dessa natureza. Entretanto, não há um modelo único e universal de universidade (DIAS SOBRINHO, 1997, p. 73).

As bases, portanto, a serem consideradas num processo de avaliação institucional estariam comprometidas com a proposta de transformação. O ato de regular, diretamente relacionado ao estabelecimento de uma punição, não pode ser caracterizado como um exercício de avaliar; ambos são distintos. Estabelecendo-se, assim, uma aproximação entre a avaliação educacional e a institucional:

> A avaliação institucional deve buscar uma compreensão da realidade (avaliação iluminativa de Parlet ; Hamilton); deve estar voltada para o processo decisório (avaliação voltada para a tomada de decisão de Stufflebean); deve responder a questionamentos (avaliação responsiva de Stake); pode possibilitar a identificação de mérito ou valor (avaliação de mérito de Scriven) (BELLONI, *et al.,* 2003, p.21).

Belloni (2000) esclarece que a avaliação institucional é uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema como um todo, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro. "A avaliação institucional ocorre em uma entidade viva, que tem sua história composta por seres vivos, heterogêneos e em contínuo processo de crescimento. Constitui-se em uma realidade subjetivamente construída e compartilhada socialmente pelo grupo. A instituição é o conjunto dos elementos culturais (valores, ideais e símbolos). Por sua vez, os membros da organização têm sua trajetória de vida, experiências, modos de ver e sentir" (LAMPERT, 2008, p.163).

São dois os objetivos de toda avaliação institucional cuja base seja a da formação e da promoção de melhoramento da instituição, do aperfeiçoamento, do funcionamento e do

crescimento das pessoas inseridas nesse contexto: o autoconhecimento e a tomada de decisão. O autoconhecimento significa identificar

> os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica em assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e acadêmico-científica da instituição e do sistema como um todo (BELLONI, 2000, p.23).

Nesse sentido, a avaliação teria diferentes funções a desenvolver, dentre as quais a função social que, conforme orienta Belloni (2000), deve ser pautada numa

> Sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade (BELLONI, 2000, p.38).

Belloni (2000) também informa que a avaliação institucional, em uma concepção pedagógica e formativa, está indelevelmente conectada à mudança e à melhoria da qualidade da educação. Acrescenta, ainda, que quando adequadamente desenvolvida, à medida que vai agregando novas dimensões da vida universitária, sem, contudo, abrir mão dos espaços já conquistados, seu poder de provocar mudanças aumenta. Desta forma, a avaliação institucional passa a ser sentida mais fortemente pelos envolvidos como necessidade, sobretudo, para aqueles que ocupam cargos de direção e precisam de referenciais para tomada de decisões.

A avaliação institucional carrega em si a dimensão irrecusável de um autêntico processo que visa à aprendizagem dos envolvidos, a sua permanente construção, por meio da reelaboração de sua missão frente à reflexão da realidade em apreensão. Ela precisa ser a luz que norteia as ações dos indivíduos que "fazem" o cotidiano universitário. Tem por obrigação ser o guia no que se refere a não criar obstáculos para a razão de ser da universidade: formadora de pessoas para a promoção de um mundo mais sustentável em que a primazia maior seja o próprio homem.

Na visão de Holgado Sánchez; Lampert (2002), falar em avaliação institucional é referir-se a um conceito simples, porém a um processo complexo em permanente construção. Os autores compreendem-na:

> No es un acto puntual, aislado, oportunista y determinista, que ocurre en determinados tiempos. Constituye un proceso permanente, no conclusivo, que siempre está en movimiento. De ello deriva la necesidad de crear una cultura de la evaluación, donde todas las personas crean que el proceso puede provocar cambios significativos y traer beneficios a la institución (HOLGADO SÁNCHEZ; LAMPERT 2002, p. 47).

Eyng (2004) compreende a avaliação institucional como sendo sempre um processo e, que para tanto, as seguintes etapas precisam necessariamente estar presentes, para que de fato, a avaliação institucional cumpra o seu papel de provocadora de modificações tanto na estrutura quanto na concepção que enseja o desenvolvimento das atividades da universidade:

> a) Recolher informações que reflitam o mais fielmente possível a situação inicial, os processos e os produtos da situação a avaliar.
> b) Elaborar juízos de mérito ou valor a partir de critérios previamente estabelecidos ou consensuados no contexto do próprio processo da avaliação.
> c) Tomar decisões de melhora que conduzam à eleição e aplicação de alternativas de intervenção mais adequadas a partir da informação avaliada ou em processo avaliativo (EYNY, 2004, p.43-44).

Para Leite (2005), a avaliação institucional tem como propósito avaliar a instituição como um todo, abrangendo todas as dimensões e envolvendo os sujeitos institucionais, referindo-se a um projeto que busca o "balanço dos rumos da instituição em busca da qualidade" (p. 33). No entendimento da autora, a avaliação institucional como processo constitui um serviço de prestação de contas à sociedade à medida que os integrantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão. No parecer de Lampert (1995), a universidade deve discutir a avaliação, mas sobretudo realizá-la permanentemente, com adoção de ferramentas e critérios adequados e condizentes à situação.

No processo de avaliação institucional, estão inseridos momentos distintos que são a avaliação externa, a avaliação interna e a meta-avaliação. São momentos específicos, mas que buscam ou apresentam, ou devem apresentar objetivos voltados à melhoria do ensino, bem como do projeto de desenvolvimento institucional, apontando caminhos para a tomada de decisão. Porém, segundo Dias Sobrinho (2000), "esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global" (2000, p. 127).

É indispensável, tanto na avaliação interna como externa, sopesar o contexto político, econômico, social, cultural, a história e a missão da instituição, pois cada instituição é única, e convém levar em consideração as dinâmicas e os contextos internos e os externos às instituições. Em relação a essa questão emblemática, Gatti (2006), discursivamente com bastante propriedade, assevera:

> Portanto, estando a instituição universitária no seio de uma comunidade mais, e, ao mesmo tempo, a serviço dela, pensando e provendo mudanças societárias, tem seus fundamentos em uma perspectiva sociocultural e ética, para além de seu papel científico. É uma instituição de formação de gerações humanas em uma certa direção civilizatória, que comportaria uma

> perspectiva sobre o conhecimento – o que se constrói e o que se transmite – como meio para viver melhor num coletivo compartilhado. A avaliação institucional só ajuda em reais avanços socioeducacionais quando estas questões são consideradas em uma perspectiva que incorpore esses novos conceitos, conduzindo à escolha de meios e instrumentos avaliativos, que sejam utilizados de tal forma que possam levar à construção de visões mais integradas acerca de seu percurso histórico-institucional, em seus envolvimentos concretos (GATTI, 2006, p.10).

Colocando o foco da avaliação institucional, no sentido de formação, mais do que um simples processo informativo e estabelecendo um caráter educativo, é que será possível se obter um processo avaliativo com o objetivo de buscar evidenciar o que é preciso mudar e o que é preciso fortalecer e ampliar para a obtenção do sucesso relacionado à qualidade da educação superior.

Seguindo esta linha de raciocínio, Ribeiro (2009) apresenta suas considerações acerca da validade de um processo de avaliação institucional:

> A avaliação institucional não deve se limitar ao atendimento de uma exigência legal. As Instituições de Ensino Superior devem responder às obrigações da busca contínua da qualidade no desempenho acadêmico, do aperfeiçoamento constante do planejamento e da gestão universitária e do fortalecimento progressivo dos compromissos sociais na prestação de contas à sociedade. São estes compromissos que mantêm a avaliação na agenda dos principais temas do Ensino Superior na atualidade (RIBEIRO, 2009, p.88).

O documento oficial[91] que traz a base legal de implantação do SINAES[92] oficializou que a avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto de procedimentos aprovados pela Lei 10.861/2004, para a avaliação da educação superior brasileira (SINAES, 2007). O documento declara que o foco principal dos processos avaliativos são as IES, exceto para os casos de instituições que só possuam um curso. Na avaliação, deverão ser levados em consideração três aspectos:

> a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação, etc;
> b) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou designados; e

[91] Cf, SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. INEP, 4.ed. , ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 224p. O referido documento será mais detalhado no quarto capítulo.

[92] Sobre a LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004(DOU nº 72, de 15/4/2004, seção 1, p. 3-4) Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - e dá outras Providências. A descrição e análise dos elementos constituintes, bem como o texto legal são focalizados no quarto capítulo.
O SINAES - em plena implementação, sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação (CONAES) e a execução operacional do INEP - tornou-se um instrumento indispensável para promover a vinculação entre qualidade acadêmica, autonomia e responsabilidade social. A avaliação deve decorrer de um processo abrangente por meio da integração de três instrumentos: a avaliação das instituições (interna e externa); o exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) e a avaliação dos cursos de graduação.

> c) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição (SINAES, 2007, p.98-100).

Os objetivos da avaliação institucional foram expressos neste Documento da seguinte forma "conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas" (SINAES, 2007, p.101).

O Documento, ainda, elenca uma série de questões para as quais IES deverão ficar atenta e, a partir da obrigatoriedade de participação, responder durante o processo de investigação da realidade institucional. As questões definidas para as IES, segundo o documento, verificam como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, o destino profissional e social dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, a integração/desintegração entre teoria e prática, o que a instituição produz em face das necessidades sociais mais reclamadas em determinados momentos, etc (SINAES, 2007).

Acrescenta também que, hoje, a sociedade exige a prestação de contas das ações do Estado, por isso, assegurar a qualidade da educação é uma prerrogativa do poder público, cabendo-lhe não somente traçar as diretrizes e fazer o acompanhamento, mas a função é mais ampla. Deve, pois, supervisionar as atividades das instituições, estimular a correção de rumos, informar a sociedade e tomar as providências recomendáveis quando couber (SINAES, 2007).

Podemos apreender, com base nestas prerrogativas, que o poder público legifere a si, adulterando a verdadeira vocação das avaliações como sendo " organizadores qualificados, não detentores de suprapoderes" (LEITE, 2005, p.34).

De forma bastante afiançada, justamente por essas prerrogativas, o Documento Sinaes (2007) preconiza o que as IES deverão verificar nos seus contextos, os quais assumem proporções enormes e de difícil contemplação, em face da real situação das IES, sejam públicas ou privadas. O documento pronuncia ainda a próxima etapa do processo de autoavaliação, que as IES deverão seguir, após o levantamento do diagnóstico da realidade institucional: "não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e os aspectos fortes da IES" (SINAES, 2007, p.101). Quanto aos problemas e carências, é imperiosa a identificação de suas causalidades e, concomitantemente, a IES deverá providenciar a elaboração de um planejamento que contenha os itens: explicação das possibilidades reais de superação, estabelecimento das ações adequadas e os meios necessários para a promoção das alterações (SINAES, 2007).

Dias Sobrinho (1995, p. 61) enfatiza que a avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir [...] reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade.

Os interesses da instituição não são suficientes. É necessário o compromisso de todos os membros e de todos os segmentos, com a participação dos envolvidos nas diferentes etapas: pensar, elaborar e executar. Nessa linha de pensamento, Lampert ; Holgado Sánchez afirmam:

> El proceso de evaluación tiene que tener la participación de los distintos sectores, categorías profesionales, alumnado, tanto en la discusión y planificación, como en la ejecución del proceso evaluativo. La evaluación, para tener credibilidad y legitimidad, debe ser resultado de una construcción colectiva de todas las personas que integren la universidad. Por tanto, la evaluación es un proceso democrático, participativo y construido históricamente (LAMPERT; HOLGADO SÁNCHEZ, 2001, p. 224).

Para a condução de um processo de avaliação institucional à luz da Lei 10.861/2004, devem fazer parte os instrumentos de avaliação interna e externa. As ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomada de decisão, buscando o fortalecimento ou re-direcionamento de ações.

Posto isso, fica evidente a importância e a notoriedade que a autoavaliação passa a assumir no novo contexto de avaliação da educação superior no Brasil. É sob esse ponto de vista que, a seguir, iremos discorrer sobre os aspectos conceituais e metodológicos dessa dimensão da avaliação institucional.

2.5 A Autoavaliação Institucional

A Lei n. 10.861/2004 previu que o ponto de partida dos processos que constituem o sistema de avaliação da educação superior situa-se em cada instituição. Por esse entendimento legal, todas IES que fazem parte do sistema federal de educação superior tiveram que dar início ao seu próprio processo de autoconhecimento.

A destacada Lei, ainda dispôs no art. 2.º, parágrafo único: “os resultados da avaliação institucional constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de

credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação" (SINAES, 2009, p.152).

Portanto, a autoavaliação deve ser realizada por cada instituição, a cada três anos, sendo que os resultados disponíveis deverão, anualmente, serem apresentados à comunidade. A autoavaliação é o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do SINAES e seus mecanismos devem ser capazes de compreender o que está acontecendo na instituição, através da interpretação dos dados obtidos e, ainda, propor ações de melhoria, possibilitando correções imediatas, para os casos que forem detectados ou diagnosticados. Ela deve ser um processo contínuo em que a instituição busca se autoconhecer com vistas ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas, objetivando melhorar a qualidade educativa e alcançar relevância social.

De forma explícita, estão referenciadas quais seriam as funções estritamente vinculadas ao processo de autoavaliação: regulação e autorregulação. De acordo com o documento, a autoavaliação será o instrumento: "básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à autoavaliação" (SINAES, 2007, p.102).

Além dessas funções irrenunciáveis ao processo de autoavaliação, são igualmente importantes as funções: produzir conhecimentos; pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla; julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade; justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população (SINAES, 2009, p.106).

O referido documento sublinha, ainda, acerca da importância de que esses processos se tornem permanentes, aderindo e compondo a dinâmica institucional, que eles devem "constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais (SINAES, 2009, p.106).

Holgado Sánchez; Lampert (2002), na obra *Evaluación de la Universidad de la Experiencia: desafíos y perspectivas para el siglo XXI,* apontam qual o escopo da autoavaliação, o seu potencial de transformação em relação à avaliação externa e alertam para as características imprescindíveis desse processo: participação, socialização dos resultados e tomada de decisão. Assim, os referidos autores assinalam:

> La autoevaluación pretende la mejora de la profesionalización de los profesores y del funcionamiento general de la institución. La autoevaluación tiene un potencial de autoanálisis, y consituye un promotor fundamental de la meyora, mucho más relevante que la heteroevaluación. Una autoevaluación efectiva exige el compromiso de todos los involucrados (administradores, encargados de los servicios, profesores, alumnos). (...) En el proceso de explicitación de la autoevaluación la publicación del informe es de vital importância. (.....) la claridad es esencial. (...) el informe es un texto en forma breve y de fácil comprensión, que sirve de marco de discusión y elaboración de alternativas de actuación y decisión. El texto tiene que ser debatido internamente ante de su publicación y debe contener recomendaciones concretas para la problemas y consolidar las fortalezas. (HOLGADO SÁNCHEZ; LAMPERT , 2002, p.51-55).

Rasco (1998) *apud* Holgado Sánchez; Lampert (2002) apresentam as condições gerais, os elementos necessários, os procedimentos e os sujeitos com os quais um processo de autoavaliação precisa contar:

> 1. es la institución universitaria la que decide cuándo llevar a cabo la autoevaluación, así como lós ámitos y problemas prioritários de estúdio;
> 2. la autoevaluación será realizada por un equipo docente aceptado por todo el cuerpo o la institución;
> 3. el equipo docente o la comunidad decidirá si y cómo podrán participar otros grupos dentro y fuera del centro, toda vez que la participación de la comunidad educativa es fundamental;
> 4. la institución universitaria puede solicitar el asesoramiento externo, respetando, no ostante, la capacidad de decisión de los docentes;
> 5. para llevar a cabo la autoevaluación es ncesario disponer del tiempo y recuros suficientes; cabe al grupo de docentes la priorización de los âmbitos y los focos principales que se va a indagar.) (HOLGADO SÁNCHEZ; LAMPERT , 2002, p.54).

Escudero (1997), tomando como referência o trabalho de Miles (1974), nos apresenta as dez características de uma proposta da autoavalição para avaliar a qualidade organizacional e funcional de uma instituição de ensino:

> 1) *Objetivos.* Los objetivos deben ser claros y aceptados por los miembros.
> 2) *Buenas comunicaciones*. (...) Es necesaria la comunicación libre de distorsiones de tipo «vertical», «horizontal» y con el entorno que le rodea. La información va de un lado a otro sin especial dificultad, con un mínimo de distorsión. (...) se detectan bien y rápidamente las tensiones; existe la suficiente información sobre los problemas que hay en el sistema, como para asegurar que puede darse un buen diagnóstico sobre las dificultades existentes.
> 3) *Óptima igualación de poder*. En una organización sana la distribución de la influencia es relativamente equitativa. (...)La actitud básica de las personas en una organización como ésta, frente a los de arriba, los de abajo, y los de los lados, es de colaboración más que de tensión.
> 4) *Utilización de recursos.* A nivel organizativo, la «salud» implica que los «inputs» del sistema, en especial los personales, se usan de forma eficaz, esto es, requiriendo un esfuerzo tenso pero racional, lejano de la sobrecarga y el ocio.
> 5) *Cohesión*. (...) Cada miembro del centro debe participar de estos principios y sentirse a gusto dentro de la organización, recibiendo su influencia e influyendo en ella.

> 6) *Moral*. Esta dimensión implica la idea de satisfacción y bienestar, aunque la satisfacción no sea suficiente para la «salud» porque basándose en aquélla, pueden soslayarse hostilidades y problemas.
> 7) *Innovación*. Un sistema sano tiende a moverse hacia nuevos objetivos, nuevos procedimientos, a diversificarse a sí mismo y a ir cambiando en alguna medida a través del tiempo.
> 8) *Autonomía*. La organización sana no responde en forma pasiva a las demandas del exterior, sintiéndose instrumento del entorno, y no responde tampoco a las demandas que percibe en forma rebelde o destructiva. Tiende a mantener, más bien, una cierta independencia del entorno, de forma que las respuestas recibidas en sus relaciones no sean «determinantes» de su propio comportamiento.
> 9) *Adaptación*. La autonomía e innovación tienen relación estrecha con la adecuación o adaptación con el entorno. (...) Un sistema con esta concepción posee la suficiente estabilidad y capacidad de tolerancia como para afrontar las dificultades que se presenten durante el proceso de adaptación.
> 10) *Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas.* Cualquier organismo, incluido el «sano», tiene problemas, tensiones y dificultades. Lo importante no es la no existencia de problemas sino la forma en que la organización se enfrente con ellos. (...) (ESCUDERO, 1997, p.15)

O referido autor acrescenta que estas dez características têm um auto grau de interdependência e, com toda certeza, podem ser empregadas como índices ou indicadores para se avaliar a qualidade de uma instituição. E finaliza: "En síntesis, un organismo sano es aquel que tiene capacidad, y, de hecho, se autoevalúa permanentemente" (ESCUDERO, 1997, p.17).

Em conformidade com o documento oficial, a autoavaliação é entendida como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição. E para que esse processo tenha êxito, não é suficiente a existência de um coordenador que tenha feito um "curso" ou que a instituição tenha uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA) constituída. O que de fato importa e faz toda diferença é como os envolvidos no processo o concebem, ou seja, qual o significado da autoavaliação para eles (SINAES, 2007).

Escudero (1997) considera que a autoavalição, " en definitiva, pone en evidencia la capacidad de la propia organización para autotransformarse", ao mesmo tempo em que menciona as exigências para o sucesso de qualquer proposta de autoavaliação:

> Lo que sí parece evidente es que la autoevaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un caldo de cultivo proporcionado por la *autonomía institucional* y la *participación responsable*, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada (BORRELL, 1995 apud ESCUDERO, 1997, p 18).

As orientações ensejadas pelos autores aqui destacados, para o sucesso de um programa de autoavaliação, são também anunciadas no Documento (SINAES, 2007): existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES, informações válidas e confiáveis; e o uso efetivo dos resultados. O êxito do processo está intimamente relacionado com a existência, dentro de cada universidade, de uma comissão a se responsabilizar pela condução do processo de autoavaliação.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES DA ATUAL AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

> Mais importante do que saber quantas publicações, pesquisas, graduados e pós-graduados produzimos num determinado período e a que custo, é perguntar pelo sentindo e pela importância do ensino e da pesquisa do ponto de vista da sociedade, da política, da cultura, enfim, da construção de uma nova ordem social, fundada na liberdade, na igualdade, na justiça, na criação e garantia de direitos.
>
> **(COELHO, I., 2000)**

O objetivo desse capítulo é analisar de que forma o Estado brasileiro vem estabelecendo padrões avaliativos, criando estratégias e procedimentos para avaliar a educação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior em atendimento às demandas e às exigências da própria organização e estruturação da sociedade. Para tanto, desenvolvemos uma análise contextual das políticas de avaliação da educação superior, implementadas pelo poder público e materializadas na forma de programas de avaliação. O levantamento produzido conduziu ao estudo das primeiras iniciativas de avaliação da educação superior, caminhando para as experiências de avaliação mais sistematizadas como: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES), Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que antecederam o estabelecimento das prerrogativas do Estado Avaliador para, finalmente, destacarmos o marco da política de avaliação da educação superior, a efetividade do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido PROVÃO, como mecanismo de regulação da educação superior a partir de meados dos anos 90.

A partir da tessitura desse quadro da evolução das políticas de avaliação para a educação superior e os desdobramentos para as IES, reuniremos os elementos necessários que nos permitirá compreender quais foram os condicionantes e determinantes que configuram a vigente política de avaliação da educação superior, materializada, na forma da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O estudo detalhado da elaboração da atual política de avaliação da educação superior, bem como o seu processo de implantação e execução pelas IES será objeto de análise nos capítulos quarto e quinto respectivamente dessa tese.

Partimos do pressuposto de que as políticas de avaliação da educação superior no Brasil foi implementada em decorrência da influência de três forças: 1) a crescente desresponsabilização do Estado em promover o financiamento desse nível educacional, 2) as recomendações dos organismos multilaterais, os responsáveis, em grande parte, pela formulação das políticas educacionais para os países periféricos e 3) os processos de diversificação e diferenciação vivido pelas IES, desencadeado em decorrência de vínculo que se estabeleceu entre as finalidades de educação superior e às demandas do capital.

3.1 Relatórios Atcon e Meira Mattos

Sistemas de avaliação da educação superior são uma preocupação recorrente de diversas país, ao longo das últimas décadas, que para tanto implementam metodologias diversificadas com a finalidade de avaliar a qualidade dos serviços educacionais prestados pelas instituições que atuam nesse nível. De forma especifica, no Brasil[93], conforme salienta Sguissardi (1997, p.46-47), foi no final dos anos de 1950 e nos anos 1960, culminando com a Reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no ensino superior, com o surgimento de propostas para que processos de melhoria do ensino fossem prioritariamente desencadeados. As primeiras tentativas de avaliar a educação superior remetem-nos aos anos iniciais de regime militar, como parte do projeto político, daquele governo, de inserir o Brasil, em quadro de "segurança e desenvolvimento", pois este era o biônimo considerado o princípio norteador do distinto período.

A segurança, considerada pelos governos militares como condição necessária para o desenvolvimento nacional, justificada devido a necessidade de manter a "ordem" para que ocorresse o "sonhado" desenvolvimento econômico e social da Nação, ou seja, segurança para que o capital avançasse e se desenvolvesse sem qualquer tipo de contestação pelas forças contrárias. Nessa condição, a educação passa a desempenhar um importante papel para se atingir as metas do desenvolvimento econômico, pois era imprescindível a qualificação de mão-de-obra para atuar na indústria de base em processo de expansão custeado pelo capital externo.

---

[93] "Sobre os sistemas de avaliação da educação superior de outros países, consultar os recentes trabalhos: Inglaterra (Harvey, 2005), Malásia (Alfan; Othman, 2005), Japão (Nguyen; Yoshinari; Shigeji, 2005), Região Administrativa Especial da China de Hong Kong (Mok, 2005), Índia (Stella, 2004), Chile (Lemaitre, 2004), Hungria (Rozsnyai, 2004) e África do Sul (Strydom; Strydom, 2004)". (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006, p.437).

Um novo modelo educacional foi implantando, tendo em vista o ajustamento à ruptura que deu início nos diversos setores da sociedade brasileira, com a chegada dos militares à Presidência da República, via golpe. As instituições escolares que praticavam uma educação estabelecida nos princípios da Escola Nova, passaram a atender às expectativas do mercado de trabalho, com vinculo à ideologia do capital humano.

No início do governo militar, até a metade de 1970, as políticas públicas para educação eram associadas a discursos de "construção social" e a proposta de fortalecimento do Estado visava a atender aos interesses econômicos vigentes (SHIROMA *et al,* 2002). Os governos militares procuraram colocar a instituição escolar a serviço de suas propostas e para isso muito se empenharam. As reformas de ensino do período, tanto a universitária em 1968 (Lei 5540/68), quanto da educação geral em 1971(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/71), revelaram, com bastante clareza, o teor que se pretendia fixar como objetivo da educação formal e, com que teorias iriam trabalhar: a educação para atender ao mercado e a expansão do ensino superior nos cânones da iniciativa privada. Nesse período nacional-desenvolvimentista, as características democrático-populistas do regime vigente possibilitaram intenso questionamento do projeto de universidade e, como em todos os momentos cruciais de reforma, as propostas apresentadas se fizeram preceder de processos de avaliação (SGUISSARDI, 1997).

Favero (2006) destaca, em anterior estudo, que, nos anos 1960, três medidas foram adotadas pelo Ministério da Educação e Desporto para inserir a educação no patamar de desenvolvimento: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)[94]. No ano de 1966, o Ministério da Educação e Desporto formulou convite ao consultor norte-americano Rudolp P. Atcon, professor e membro da AID (Agency International Development), para realizar um diagnóstico da situação das universidades brasileiras e propor a elaboração de um planejamento, contendo estratégias de mudança, de acordo com o ideário neoconservador e burocrático, para o ensino superior brasileiro.

O levantamento produzido por esse consultor, resultou no Relatório que ficou conhecido como Relatório Atcon e os seus resultados serviriam ao propósito de sintonizar a universidade brasileira com os ideais do governo (FÁVERO, 2006). Nesse relatório, estava contido o ideal de universidade, baseado no modelo norte-americano, cuja ideia era a de que a

[94] Segundo Machado (2006, p.1), "uma importante obra sobre a Comissão Meira Mattos é: Maria de Lourdes de FÁVERO (1991), Da universidade 'modernizada' à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados".

universidade deveria ter autonomia acadêmica, científica e, principalmente financeira, livre da interferência estatal, devendo funcionar como se fosse uma empresa privada. Nascia, assim, os pressupostos da reforma da educação superior, que concebia uma nova estrutura organizacional e administrativa para a universidade, fundamentada no modelo empresarial, objetivando eficiência e eficácia e, por conseqüência a ingerência do poder estatal nas ações da universidade. O Relatório trazia uma ampla avaliação da situação política, social e econômica do país, apresentando medidas para atender aos reclamos sociais de acesso à universidade, reprimindo a insatisfação de intelectuais e estudantes (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006, p437).

Amorin (1992, p. 23) assinala que o Relatório Atcon objetivou avaliar a realidade não só econômica, mas da educação superior e "acenava para uma visão pragmática do ensino superior, sendo que as questões de avaliação fundamentavam-se em duas dimensões: a primeira evocava os princípios idealizadores de um modelo empresarial para o sistema universitário; a segunda projetava autonomia e independência para esse sistema". A autonomia universitária incidiria somente com a sua transformação em fundação privada (FÁVERO, 2006).

As sugestões dispostas no Plano foram absorvidas pelo MEC e incorporadas ao documento *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, base da Reforma da Educação Superior, efetivada em 1968. As sugestões, que no entendimento do consultor, tornariam possível a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país, foram assim definidas:

> defesa aos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra- se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. Este não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, já existente (FÁVERO, 2006, p.31).

Portanto, as linhas gerais da universidade ideal estavam, resumidamente, assim estabelecidas no Plano Atcon: flexibilização e diversificação docente, com critérios de máxima integração e economia; novas atividades acadêmicas e científicas; melhoria da qualidade e ampliação da quantidade; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação do Departamento e extinção da cátedra; ampliação/diversificação dos cursos profissionais; criação de unidades de ensino básico, formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira (CRUB) para controle interno das universidades e independente do Poder Executivo; estruturação funcional formada pelo Conselho Universitário (formado pela

elite do mundo acadêmico-científico, mas descomprometido com a carreira); criação do Conselho de Curadores, com responsabilidade financeira (formado por membros ativos da elite empresarial); criação do papel do Administrador com livre trânsito (o tecnocrata) (FÁVERO, 2006). Especificamente sobre a recomendação de criação de um Conselho de Reitores das Universidades[95], esta foi prontamente atendida. Por meio desse Conselho, as demais estratégias estariam "possivelmente" cumpridas, considerando que este órgão tinha estreita relação com o MEC, com o prenúncio da efetivação da Reforma da Educação Superior.

Posto isso, a intenção do governo militar era tornar a gestão da universidade balizada nos conceitos das teorias organizacionais vinculadas à racionalização, nos fundamentos da teoria administrativa fordista/taylorista, princípios que se adequavam à ideologia pós-64: nacionalismo desenvolvimentista. Com isso, elevar-se-ia o controle sobre os processos e sobre a comunidade acadêmica, impondo assim a continuação da avaliação da educação superior.

Em fins de 1967, o governo, frente à pressão da sociedade, por mais vagas na educação superior, manifestada sobretudo pela agitação do movimento estudantil, em pleno vigor de atuação[96], criou, por meio, do Decreto n. 62.024, uma Comissão Especial, com o objetivo de conter a agitação estudantil. Esta Comissão, presidida pelo general Meira Mattos, contou com o apoio de Hélio Souza Gomes, da UFRS, Jorge Boaventura de Souza, da Divisão de Educação ExtraEscolar e Affonso Agapito de Vasconcelos, da Secretaria Nacional, com as finalidades de: "a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado" (FÁVERO, 2006, p.31).

---

[95] Conforme informa Fávero (2006, p. 31), "em 29 de abril de 1966, foi fundado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), reconhecido como entidade de utilidade pública em 31 de julho de 1972, por meio do Decreto nº 70.904. É pertinente lembrar que Rudolph Atcon não só foi convidado a organizar e estruturar o CRUB, mas nele trabalhou como seu primeiro Secretário-Geral, de 1966 a 1968".

[96] A participação do movimento estudantil ocorreu de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários foram discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 1994, p. 150-151, *apud* FÁVERO, 2006, p.29).

O documento resultante desse trabalho ficou conhecido como Relatório da Comissão Meira Mattos[97], apresentado, em abril de 1968, após 89 dias de instalação do grupo e trazia uma ampla avaliação da situação política, social e econômica do país e continha medidas que visavam atender aos reclamos sociais de acesso à universidade e reprimir a insatisfação de estudantes e de intelectuais. A Comissão considerava a necessidade de ampliar o sistema de ensino superior existente, mas, ponderando sobre a "escassez" de recursos, recomendava racionalidade nos investimentos para que pudessem gerar o máximo de rendimento (DIAS, MARCHELLI, HORIGUELA, 2006)

O texto do documento, Relatório Comissão Meira Mattos, estava afinado com os princípios de produtividade, eficácia, renovação, progresso, autoridade, responsabilidade e liberdade, apenas reforçava a perspectiva teórico-metodológica do texto Atcon. O resultado do trabalho dessa Comissão também serviu para influenciar a proposta de reforma universitária, com os seguintes temas: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006). As considerações realizadas por Atcon visavam provocar uma ampla reestruturação institucional à obtenção de maior rendimento da rede escolar existente, com a menor aplicação de recursos, com base em estudos de "rentabilidade" do sistema. (ROMANELLI, 1978).

A partir dessas duas iniciativas de reformulação da educação superior, o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação, hoje, Secretaria da Educação Superior, desenvolveu a atividade rotineira de publicação de relatórios anuais que forneciam dados relativos à situação do Ensino Superior e apresentavam instrumentos de análise que se viessem a ser empregados na avaliação de desempenho e desenvolvimento de cada instituição do sistema como um todo. (DIAS; MARCHELLI; HORIGUELA, 2006). Apesar dessas duas propostas apresentarem objetivos distintos, características técnicas de um lado e disciplinadoras do outro, um trabalho reforçou o outro e do entrelaçamento das ideias apresentadas, resultaram as novas diretrizes para as instituições universitárias.

---

[97] "Carlos da Meira Mattos nasceu na cidade de São Carlos/ SP,no dia 23 de Julho de 1913. Além de escritor e general da reserva, ainda escreve artigos periódicos para a Folha de S. Paulo. Estudou na Escola Militar do Realengo, quando se ausentou por um período para participar como capitão da Força Expedicionária Brasileira (FEB). Na volta, formou-se na Escola de Comando e Estado Maior do Exército e fez curso na Escola Superior de Guerra (ESG), além se tornar professor desta instituição. É autor de diversos artigos e livros, os quais destacamos Bandeiras Históricas do Brasil", "Projeção Mundial do Brasil", "Operações na Guerra Revolucionária", (1966), "A Geopolítica e as Projeções de Poder", "Brasil—Geopolítica e Destino", "A Geopolítica e a Teoria de Fronteiras" (1990) e vários outro". (MACHADO, 2006, p.2)

3.2 PARU, CNRES, GERES

Após o movimento de abertura política dos anos de 1980, o debate sobre a educação superior se ampliou, passando a incorporar as temáticas da questão orçamentária; do financiamento do ensino, principalmente da qualidade da educação ofertada pelas IES e da autonomia institucional. Os primeiros textos especificamente elaborados sobre a temática da avaliação da educação superior, como um processo mais elaborado, começaram a aparecer em diversos documentos pós-regime militar.

O foco na avaliação da educação superior estava condicionado à preocupação exaustiva, por parte do Estado, com o controle da qualidade das IES, tendo em vista a hipótese de que o seu crescimento exacerbado e o grande número de matrículas recebidas incorriam em perda de qualidade. Os problemas decorrentes da expansão da educação básica, na década dos anos 1960, foram prioritários para se pensar sobre a criação acelerada das instituições de ensino superior, que nas décadas dos anos 1980 e 1990, atingiria altos patamares quantitativos. Como o modelo privado de expansão do ensino superior custava caro ao cidadão, sua avaliação qualitativa, mais do que nunca, era importante como forma de prestação de contas pelo setor público à sociedade (DIAS; HORIGUELA; (MARCHELLI, 2006).

Devido a esse cenário, criaram-se as condições necessárias para a tentativa de implantar propostas de avaliação para a educação superior. Estas proposta, abordaremos as três[98] correspondentes ao período de redemocratização do país até o início dos anos 1990, as quais ficaram conhecidas como: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES) e Relatório do Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior (GERES). Essas propostas nos anos 1999 e década posterior influenciaram na formulação da concepção de avaliação da educação superior. (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) nasceu de uma proposta do Conselho Federal de Educação (CFE) em decorrência das discussões havidas no âmbito do então CFE, envolvendo as greves ocorridas nas universidades federais nos anos anteriores. (BARREYRO; ROTHEN, 2008) e (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006), baseados em CUNHA (1997). O programa foi apresentado pelo MEC no ano de 1983, sendo

[98] Para adensamento das análises sugerimos o artigo de Barreyro; Rothen (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior.** Campinas, vol.13 no.1 Sorocaba Mar. 2008

considerado pela literatura como o primeiro programa submetido à discussão política e aprovado no país. A proposta contou, ainda, com a experiência em avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior (CAPES) que já despontava como sistema de avaliação da pós-graduação, com reconhecimento pela sua eficiência e eficácia, desde o início da década de 1980 e a "graduação não dispunha de nada comparável" (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI; 2006, p. 438).

A composição, os membros, as finalidades e os objetivos constantes do PARU foram assim comentados por Barreyro; Rothen (2008):

> Para tanto, foi designado um Grupo gestor composto pelo próprio Souza, como coordenador, e acompanhado por Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti, que, segundo o documento, eram *pesquisadores com experiência em análise e acompanhamento de projetos"* (GRUPO GESTOR DA PESQUISA, 1983, p. 83). Os últimos cinco integrantes eram técnicos do Ministério da Educação (CUNHA, 1997, p. 23). (...) tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior.(...)necessário diagnosticar a situação desse momento de forma a *"avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas"*. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.133).

Lampert (2008, p.153) acrescenta, ainda, que esta primeira proposta oficial de avaliação da educação superior recebeu apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O Programa teve como objetivos "promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos à instituições de ensino superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das IES" (BELLONI, 2000, p.44). Esta proposta de avaliação da educação superior optou por abordar duas áreas temáticas: gestão das IES e processo de produção e disseminação do conhecimento (BELLONI, 2000). Para tanto, a metodologia utilizada para o diagnóstico das universidades foram questionários respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes, visando levantar dados sobre o impacto proporcionado pela Lei nº 5.540/1968. Os itens do questionário contemplavam a estrutura administrativa, a expansão das matrículas e a sua caracterização, a relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade, na análise de dados, a prioridade foi pela quantificação da qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, da produtividade científica e da vinculação da instituição com a comunidade". (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p.438).

Mediante essa metodologia a pretensão da proposta era a realização de "investigação sistemática da realidade", por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968 quanto das particularidades institucionais e regionais. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.133),

O documento elaborado pelo Grupo gestor resultou em um projeto de pesquisa sobre o estado da educação superior no país, nele imprimiu-se o caráter de investigação que fundamentaria ações futuras, diferenciando-se dos demais devido à própria constituição do Grupo e da origem da proposta. A concepção de avaliação expressa na proposta vinculava a participação da comunidade interna, destacava a importância da autoavaliação e apoiava a necessidade da avaliação externa, como condição para a produção de futuras propostas de viés qualitativo. (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Quanto aos objetivos, finalidades e alcance do PARU, resumidamente, Barreyro; Rothen (2008, p.135) comentaram, "foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA) inaugurando a concepção de avaliação *formativa e emancipatória,* pois, conforme Cunha (1997, p. 23)*, "*apesar de originário na CAPES (cujo sistema de avaliação tinha viés quantitativista), o enfoque da pesquisa era avesso ao tecnicismo dominante no Ministério da Educação". "Outra das heranças deixadas pelo Programa foi a sua preocupação com a avaliação dos resultados da Gestão das Instituições de Educação Superior". Contudo isso não significou que a proposta tenha evidenciado a avaliação dos processos de gestão em desvalorização para a avaliação dos procedimentos acadêmicos. O mote do Programa era a criação de uma análise global da instituição.

Infelizmente, o Grupo Gestor foi destituído "depois de três anos de desenvolvimento, a pesquisa de maior porte já desenvolvida neste país acerca de educação superior está com escassa possibilidade de chegar a termo, para concretizar seu objetivo de servir de subsídio à tomada de decisão e formulação de políticas". A destituição do Grupo resultou de disputas internas no próprio MEC, pela decisão do "próprio coordenador e por dirigentes da SESu, foi justificada sob o argumento de 'pouca produtividade e não colaboração com as necessidades' da SESu e, em particular do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) cujos trabalhos encerraram-se em princípio de setembro de 1986. (BELLONI, 1989, p.62 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.135-136).

O período da História da Brasil chamado de Nova República surgiu com fim da ditadura militar, em 1985, caracterizou-se pela transição do regime militar para a democracia, marcado por movimentos sociais, políticos e econômicos nunca vistos no País. Com a redemocratização do país, intensificaram-se os movimentos reivindicatórios de ampliação do

acesso à educação superior e de adequação às perspectivas de formação profissional em contexto de reestruturação do capital.

Na tentativa reverter o quadro de crise por que passava o Ensino Superior, em março de 1985, por meio do Decreto n. 91.177 (BRASIL, 1985), o presidente José Sarney criou a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES) com o objetivo de diagnosticar os problemas educacionais e propor soluções. A Comissão Nacional foi constituída de 24 membros[99] de base intelectual heterogênea quanto à formação, atuação e posições públicas assumidas, nem todos tinham vivência universitária. Em decorrência disso, "é provável que o resultado do trabalho tenha sido um documento difuso e com vários pontos antagônicos e contraditórios, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desencontradas" (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p. 439).

O trabalho produzido pela Comissão resultou no Relatório intitulado *"Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira",* que teve como relator Simon Schwartzman (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.137). Na introdução do relatório, a Comissão afirmou que não existiriam fórmulas mágicas e, que consequentemente, a simples elaboração de uma nova lei não resolveria os problemas da educação superior. Evidentemente no documento, já em seu título, antevia-se que seria necessária a criação de uma nova política e não de uma nova lei (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.137). A questão da avaliação da qualidade da educação superior, no sentido de avaliação institucional extensível a toda a comunidade universitária, apareceu pela primeira vez no Relatório da Comissão.

O documento proposto constituiu de cinco partes: "1) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; 2) as idéias gerais de reformulação; 3) as sugestões de ações pontuais para operacionalização das idéias gerais; 4) a declaração de voto de alguns membros

[99] Segundo Barreyro; Rothem (2008, p.136), eram eles "Caio T.S P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação, Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará, Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP, Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett, Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC_RJ e presidente do IBGE, Eduardo De Lamonica Freira, Reitor da UFMT, Fernando J.Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA, Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namo de Mello, Professora na PUC_SP e Secretária de Educação do Município de SP, Haroldo Tavares, Empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da UEMaranhão, Jair Pereira dos Santos, Ex Diretor do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ, Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo, Marly M.M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de MG, Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPe, Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP, Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação Ritter dos Reis, de Porto Alegre. Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do IUPERJ, Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú.

da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório; 5) a proposta de algumas ações de emergência" (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.138).

Na conclusão, os membros apontaram uma lista de problemas da educação superior como: professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores, além do papel desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação (LAMPERT, 2008).

Barreyro; Rothen (2008), em análise meticulosa do documento elaborado pela Comissão Nacional, concluíram que a lógica da proposta de avaliação da educação superior considerou que para a superação da crise da universidade se deveria

> aumentar, significativamente, a autonomia universitária que seria acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico. (...) a Comissão Nacional compreendia que a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritrocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.141)

Embora o Relatório produzido pela Comissão Nacional não tenha provocado nenhuma ação avaliativa direta por parte do Governo, cabe destaque que grande contribuição da Comissão Nacional foi a de ter produzido uma movimentação no sentido de colocar a questão da avaliação brasileira no centro das discussões sobre o ensino superior no país. (SCHWARTZMAN, 1991e 2008) [100].

No final de 1985, poucos meses depois, da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (CNRES) concluir o Relatório, *"Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira",* esta foi destituída e, no início de 1986, Marcos Maciel, Ministro da Educação e Desporto, no governo de José Sarney, criou o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES), o qual se tornou mais conhecido como Comissão de Notáveis (BARREYRO;

[100] SCHWARTZMAN, Simon. **A Avaliação da Educação Superior no Brasil:** contexto e progressos**.** Texto preparado para o Seminário sobre Sistemas Nacionais de Avaliação, organizado pela Universidade de São Paulo e pelo Conselho de Reitores da Europa (Projeto Columbs), São Paulo, 26 a 28 de novembro de 1991. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/columbus.htm. Acessado em 07/05/2009. "A necessidade da avaliação já estava presente pelo menos desde os trabalhos da Comissão Nacional de Avaliação Superior e das propostas do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior, arquivadas pelo Ministro Marco Maciel no governo José Sarney. Os documentos da Comissão e do GERES estão disponíveis em http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm
http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf. Acessado em 20/09/2009.

ROTHEN, 2008). Assim, inicia-se mais uma tentativa de implementação de uma proposta para a avaliação da educação superior. A respeito da constituição, finalidades e propósitos desse Grupo, Barreyro; Rothen (2008) se posicionaram da seguinte forma:

> Como está explícito no próprio nome do Grupo, ele tinha a função executiva de elaborar uma proposta de Reforma Universitária. Os seus membros pertenciam ao próprio Ministério, e acolheram as orientações produzidas pela Comissão Nacional, eram eles: Antônio Octávio Cintra e Getúlio Carvalho, secretários gerais adjuntos do Ministério da Educação; Sérgio Costa Ribeiro, ex-coordenador técnico do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); Edson Machado de Souza, diretor da Capes e ex-coordenador do PARU; e Paulo Elpídio Menezes Neto, Secretário de Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.141).

Este Grupo Executivo ou Comissão de Notáveis, como ficou conhecido, aproveitou a experiência de um dos seus membros, o diretor da Capes, (ex-coordenador do PARU), uma vez que esse órgão havia desenvolvido diversos instrumentos específicos para avaliação dos cursos e programas de pós-graduação, para propor a elaboração de um anteprojeto de lei que sugerisse a reformulação do funcionamento das instituições de educação superior vinculadas ao poder federal e se estenderia para a iniciativa privada.

O quadro da educação superior desenhado pelo Grupo Executivo provocou impacto na comunidade universitária, deflagrando um intenso debate entre Universidades e Governo, porquanto o documento construído propunha uma nova política para o ensino superior ao estabelecer a avaliação como critério para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior. Nesses debates, a polêmica centrou-se principalmente na articulação que se pretendia estabelecer entre autonomia e avaliação, uma vez que, nas considerações que acompanhavam o anteprojeto de lei para a reforma universitária, a necessidade da avaliação, decorrente do reclamo de responsabilidade social da Instituição, era articulada à proposta de maior autonomia para a universidade, inclusive financeira (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O modelo de avaliação desenvolvido pelo GERES foi do tipo regulação, como contraponto à autonomia das IES, atribuindo importância e oportunidade às dimensões individuais dos alunos, cursos e instituições. Assim sendo, o "Grupo Executivo enfatizou a necessidade de avaliação das Instituições de Educação Superior como condição essencial para a alocação de recursos e estabelecimento da "autonomia" universitária, a concepção de avaliação desta proposta é o regulatória, visando resultados." (LAMPERT, 2008, p.154).

Da mesma maneira, que a CNRES defendia que deveria ser assegurado o recurso mínimo para a sobrevivência das Instituições federais, mas parte do financiamento das atividades deveria estar vinculada aos resultados da avaliação de desempenho, o GERES,

também, fez este encaminhamento na sua proposta de reestruturação da educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Não obstante, a proposta de avaliação das instituições de educação superior elaborada foi rechaçada e o governo reviu sua posição, devido ao grande número de críticas recebidas,

> advindas principalmente pelo receio da desobrigação do governo para com o suprimento de recursos financeiros, o Presidente da República, no contexto das dificuldades políticas existentes em pleno período constituinte, retirou o anteprojeto de lei do Congresso e reeditou-o como sendo apenas uma orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior (MARCHELLI, 2007, p.194).

Marchelli (2007, p.194) confirma que o discurso produzido pelo Grupo Executivo estava circunscrito aos ditames dos organismos internacionais, "o Geres reproduzia a palavra de ordem efetuada pelos organismos financeiros internacionais, porta-vozes da emergente economia neoliberal restritiva, sobretudo o Banco Mundial, propondo a redução dos investimentos públicos na educação". Os resultados dessas avaliações serviriam de referência para o governo federal para a distribuição de recursos às instituições que demonstrassem padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa. Esses programas de avaliação do desempenho das instituições nasceram no contexto da crise institucional por que passavam as IES federais e enfrentavam a desaceleração de investimentos públicos para a educação superior. Este modelo de avaliação desenvolvido pelo GERES não apresentou efetividade para o estabelecimento, nas IES, de uma mobilização em torno da temática, ou até mesmo o envolvimento da comunidade acadêmica com vistas à disseminação da avaliação institucional.

Entretanto, esses movimentos iniciais de criação de instrumentos para avaliar a educação superior, nos fins da década de 1980, finalmente, inseriram a avaliação da educação superior como mecanismo de ação política do Estado, refletindo o momento internacional como um todo de visível redução de recursos por parte do Estado nas questões educacionais. A esse respeito Dias Sobrinho (1996) pontuou que "o tema e o interesse da avaliação adquiriram muito mais força a partir do momento em que se tornou, em todo o mundo, mais aguda a crise que tem levado os governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação (DIAS SOBRINHO, 1996, p.20).

Os pressupostos dessa iniciativa avaliativa se materializaram, posteriormente, no início dos anos 1990 e foram ratificados no século XXI através dos instrumentos: Exame Nacional de Curso (ENC), no governo do presidente FHC e, atualmente, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pois a avaliação do desempenho dos discentes já

havia sido prevista, em Relatório pelo GERES. No Relatório encontramos a seguinte orientação, "atendendo proposições da sociedade científica e profissional, e em congruência com sua proposta, propôs que os alunos formados, no seu conjunto ou por amostra, fossem submetidos a testes padronizados para aferir seu nível de conhecimento (LAMPERT, 2008, p. 155).

Em síntese, a visão do GERES para de avaliação da educação superior foi a de criar um sistema flexível, tanto nos seus objetivos formação profissional e/ou pesquisa, como na sua estrutura organizacional, abandonando a ideia presente da Reforma Universitária de que o modelo único seria a universidade. Nesta proposta de avaliação, a função principal da avaliação era o controle da qualidade dos resultados da educação superior, com foco na instituição pública. Para as privadas, o mercado seria o regulador, agindo como uma "mão invisível", "pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado" (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 145). A proposta de avaliação da educação superior elaborada pelo GERES quando apresentada à comunidade acadêmica não frutificou, considerando que já estavam em fase embrionária propostas de avaliação da universidade brasileira de cunho mais formativa, uma perspectiva oposta às propostas elaboradas concebidas externamente às IES. Em algumas universidades, por exemplo, UNB, UNICAMP, USP, UFSC, os debates já tinham sido iniciados em torno da construção de um processo de avaliação, que deveria emanar do interior das instituições, ou seja, os próprios atores institucionais teriam a responsabilidade de se autoconhecer e de promover as alterações necessárias a partir dos pontos negativos identificados.

A seguir, abordamos a proposta de avaliação da educação superior que constituiu a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional, pois as iniciativas anteriores eram pontuais, enfocando somente determinados aspectos da instituição.

3.3 PAIUB

O processo de elaboração do que de fato seria uma primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional, começou a ser desenhado, já, na metade da década de 1980, quando algumas universidades começaram a organizar seu processo interno de autoavaliação. Esse movimento interno de algumas universidades[101] na tentativa de

[101] Em 1987, a Universidade de Brasília (UnB), começou a organizar seu processo interno de autoavaliação, seguida, em 1988, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)e no mesmo ano, pela Universidade de São

construir seus processos de avaliação estava conectado à própria conjectura internacional, pois a avaliação institucional, já era prática recorrente em alguns países[102]. O cenário político emergente, a reconfiguração das atuais funções do Estado, contribuiu fortemente para a desfraldação da bandeira da avaliação das instituições universitárias. Esse período caracterizou-se por propiciar a intensificação de eventos, seminários, congressos sobre a avaliação da educação superior cujo mote esteve associado à discussão de uma proposta de avaliação da educação superior que respeitasse a identidade e a missão das instituições. No entanto, a primeira iniciativa não provocou qualquer impacto nos órgãos responsáveis pela condução da política de avaliação da educação superior. Foi nos fins de 1986, que a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), apresentou a comunidade acadêmica uma proposta de avaliação institucional que busca incorporar uma concepção de avaliação identificada a um instrumento de aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão, sem caráter punitivo e competitivo. (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006).

A par da compreensão do atual cenário político, econômico e social vivido pelo país devido à intensa e progressiva alteração da função do Estado Providência, além da ANDES; outras entidades, também engrossaram a fileira, em defesa de que caberia à Universidade implementar seu processo interno de avaliação, como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), o Fórum de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Todas essas entidades buscavam a construção de um verdadeiro processo de avaliação institucional ancorado no entendimento de que toda avaliação deve ter como propósito e direção a revitalização do exercício da democracia. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Acelerou esse movimento que foi conquistando mais entidades e acadêmicos convencidos de que avaliar é parte constituinte da função da universidade. Isso afetou diretamente as instâncias governamentais, depois de um (01) ano que a ANDES havia publicado a proposta de avaliação das instituições de ensino superior, o MEC iniciou a realização de vários eventos abordando a questão. Dentre eles, o Encontro Internacional de

---

Paulo (USP). Em 1991, foi a vez da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) realizar sua autoavaliação (DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006, p.440).

[102] Desde o final dos anos 1970, a avaliação de instituições de Ensino Superior começou a ser utilizada pelos governos no sentido de tiraram o país do atraso internacional, pois isso já fazia parte das estratégias para o desenvolvimento econômico e social das outras nações. Os casos mais visíveis na década de 1980 eram o Chile na América Latina e o Reino Unido de Margareth Tatcher, então na liderança das políticas neoliberais (DIAS SOBRINHO, 1998).

Avaliação do Ensino Superior, realizado em Brasília, em 1988, considerado o marco inicial, foi realizado com o objetivo de se discutir e analisar os modelos de avaliação da educação superior implantados em outros países, principalmente, Canadá, França, Inglaterra e Japão. As conclusões desse importante evento internacional podem ser resumidas em oito pontos principais:

> 1) a avaliação do ensino superior brasileiro é considerada uma providência inadiável, e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para efetivá-la;
> 2) a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade;
> 3) o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação interpares externa;
> 4) a avaliação do ensino tem como conseqüência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão;
> 5) os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas de conhecimento;
> 6) os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade;
> 7) a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia; e
> 8) o governo deverá destinar recursos específicos, por intermédio do MEC, para apoiar os projetos de avaliação das universidades públicas (MARCHELLI, 2007, p.195).

Neste mesmo ano, mais quatro encontros[103] deram continuidade ao processo de discussão de um modelo de avaliação, cujos antecedentes temos referencias na proposta elaborada pelo GERES. Os eventos foram promovidos mediante financiamento do MEC/SESu, mesmo assim, a orientação que se privilegiou foi a da necessidade de implantação da avaliação da educação superior sem preocupação com elaboração de indicadores quantitativos ou de desempenho (MARCHELLI, 2007).

Concomitante, a essa contínua movimentação em busca de referenciais para a avaliação da educação superior, no ano de 1988, promulga-se a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), reconhecida plenamente devido ao seu alcance social, cognominada de Constituição Cidadã. No campo da educação superior, a Lei Magna garantiu princípios gerais que impactariam nos demais dispositivos legais de regulamentação do processo educacional no país como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização

[103] O cronograma foi o seguinte: em março, na Universidade Federal do Pará com participação de IES da Amazônia e do Pará; em maio, na Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo instituições do Sul; ainda em maio, na Universidade Federal do Ceará, envolvendo as instituições isoladas do Nordeste; e, em setembro, na Universidade Estadual Paulista, de caráter mais regional, mas contando com a presença de participantes de outros. (SILVA, LOURENÇO, 1998 *apud* MARCHELLI, 2007, p. 195)

dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIl, 1998, Art.206). O texto da Constituição fez, ainda, a indicação para a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Infelizmente, a concretização dessa Lei, somente veio a se efetivar oito anos mais tarde, em outro contexto, deixando, com isso, de resgatar valores pertencentes a uma educação pública para todos em todos os níveis.

A CF/88 definiu, ainda, que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Art. 207). E, previu o ensino livre à iniciativa privada, desde que as instituições cumpram as normas gerais da educação nacional, bem como recebam autorização e tenham a sua qualidade avaliada pelo Poder Público (BRASIL, 1998, Art. 209). A partir disso, a "Constituição Cidadã incorpora a avaliação, pois, ao mesmo tempo em que declara a educação livre à iniciativa privada, prevê que ela está submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional: a autorização e *avaliação de qualidade* pelo poder público (art. 209)" (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.958).

Nesse sentido Ristoff; Giolo (2006, p.194) asseveram que além de declarar que a "educação não é exclusividade do Estado, a Carta Magna formaliza, de forma insofismável, a noção do Estado Avaliador, pois o aval para fins de ingresso e permanência no sistema deve ser dado pelo poder público, tomando por base o processo avaliativo por ele conduzido".

Como corolário, no final da década de 1980, a avaliação da educação superior se insere finalmente como instrumento de ação política do Estado, como exigência do atual momento nacional e internacional em relação às instituições educacionais como um todo. Diante da reorganização das funções do Estado decorrente da mundialização do capital, formou-se um campo propício para a emergência de questionamentos acerca da produtividade e de eficiência das instituições de educação superior.

Ao mesmo tempo, a comunidade científica brasileira e o movimento docente tomaram como referência o resultado das discussões desencadeadas nos eventos que se sucederam ao longo do final da década de 1980 no país e iniciaram um intenso debate interno, buscando construir uma proposta de avaliação que a reconhecesse como um instrumento de democratização e da consolidação da universidade em oposição às propostas governamentais de cunho produtivistas e controladoras. Por consequência, desde o início da década de 1990, a temática da avaliação institucional vinha se acumulando e ganhando

consistência na direção da relação entre as questões da autonomia e da qualidade. Conforme alegam Dias Sobrinho; Balzan (2000):

> no interior das Universidades públicas, não sem contradições, desenvolveu-se a idéia de que a avaliação era necessária ao menos por dois motivos principais: cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000, p. 7).

Enquanto isso despontou nas universidades iniciativas de construção de propostas de avaliação institucional. Belloni *et al.* (2000) citaram como experiências iniciais e inovadoras as desenvolvidas pela Universidade Federal do Paraná e a de Brasília, já na segunda metade dos anos 1980. Nos anos 1990, a Universidade Estadual de Campinas implementou o processo de autoavaliação institucional, experiência que foi traduzida em livro, tornando-se referência para várias IES.

Essas experiências foram uma tentativa de reação das universidades às propostas de avaliação do MEC para a educação superior. Dias Sobrinho é quem nos esclarece,

> as discussões a respeito da avaliação se estabeleciam de acordo com essas posições, ou seja, a avaliação das universidades deveria ajudar a resgatar a credibilidade das instâncias do poder e ser uma prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados ou, por outro lado, surgir como "uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 72).

Belloni *et al* (2000), em artigo publicado: *Avaliação institucional da Universidade de Brasília,* elaboram uma retrospectiva de como se deu o surgimento da avaliação naquela instituição e concluem que a avaliação que estava sendo proposta e construída no interior da universidade foi a forma democrática de resposta às duras críticas pelas quais estavam passando as IES, como forma de se possibilitar o resgate e a credibilidade dessas instâncias de poder, ou seja,

> a avaliação surge, de um lado, decorrente de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do país – pois as universidades, enquanto instituições públicas, deviam ser avaliadas como forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como uma resposta às críticas feitas à universidade pública na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização. (BELLONI, et al, 2000, p. 88-89).

A proposta de avaliação institucional desenvolvida na Universidade de Brasília, iniciada na administração do reitor Cristovam Buarque (1985 a 1989) e desenvolvida na gestão do reitor Antonio Ibañez (1990 a 1993), subsidiou os projetos avaliativos implementados em outras universidades brasileiras, bem como "ofereceu fundamentos, também, para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)

proposto pelo Ministério da Educação ao sistema universitário público e privado do país, no biênio 1993-1994" (BELLONI, *et al.* 2000, p.113). Essas iniciativas de algumas universidades, "que assumiram os desafios históricos dos processos avaliativos, das associações e fóruns dos dirigentes, que animaram os debates em seus encontros e o congresso" incitaram o surgimento do que seria uma proposta de avaliação institucional fundamentada na credibilidade (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000, p.8). Ristoff (2000) afirma que:

> Só a organização, a articulação e as ações efetivas dos que lutam diuturnamente por uma universidade cada vez melhor podem garantir que o planejamento e o comprometimento coletivo e não o espasmo e o capricho pessoal definam o que a educação superior brasileira deva ser. (RISTOFF, 2000, p.39).

Em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior (SESu), através da Portaria 130, criou a Comissão Nacional de Avaliação, para a presidência dos trabalhos, o professor Hélgio Trindade foi nomeado, com a finalidade de "estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras" (art.1). (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.145).

Essa Comissão era coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESu e por vários segmentos, diferentemente das anteriormente, CNRES, GERES, compostas por "notáveis", reuniu entidades representativas da educação superior[104].

Após a instalação da Comissão Nacional, foi constituído um Comitê Técnico Assessor, composto por especialistas, com a função de analisar os projetos oriundos das universidades. Ao MEC coube o papel "não de condutor do processo, mas de articulador, de viabilizador e, por fim, de financiador" (RISTOFF, 2000, p.38). A Comissão Nacional de Avaliação, em parceria com o Comitê Assessor, consubstanciando no documento da ANDIFES, elaborou a proposta de avaliação das universidades com a compreensão de que a avaliação, para atender as prerrogativas da Universidade na contemporaneidade, deveria

[104] Além do presidente, prof. Helgio Trindade, eram membros: Representando a Secretaria de Educação Superior – SESu: Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hélgio Henrique C. Trindade (Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM), Antonio Veronezi (Associação Nacional De Universidades Particulares – ANUP), Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró - Reitores De Graduação), Luiz Carlos Paviu (Fórum Dos Pró-Reitores De Pesquisa E Pós-Graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró-Reitores de Extensão) e Wrana M. Panizzi (Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPe), Heloisa Helena Sant'Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFSM), José Dias Sobrinho (UNICAMP), José Vicente Tavares dos Santos e Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (UNESA), Marlene Grilo (PUCRS), Victor Meyer (UFSC) (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.146).

atender não somente a regulação, mas ser um processo contínuo, sistemático de aperfeiçoamento da gestão acadêmica e pedagógica da universidade, bem como uma ação de prestação de contas à sociedade. Dito de outra forma, a Universidade hoje não pode querer ser uma instituição endogenamente autônoma e eticamente soberana, distanciada da práxis e das demandas objetivas da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2000).

Desta forma, no dia 26 de novembro de 1993, pouco mais de seis meses, após a constituição da Comissão Nacional, nasceu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O Documento Básico*,* que deu origem ao Programa*,* intitulado de *Avaliação das Universidades Brasileiras: Uma Proposta Nacional,* que delineia, uma proposta de avaliação da graduação, na perspectiva institucional, com vista ao processo democrático e participativo, combinando quantidade e qualidade e possibilitando compreensão e transformação institucional. O resultado apresentado pela Comissão Nacional respeitou na íntegra as expectativas, o desejo e vontade da comunidade acadêmica, como bem relembra Ristoff (2000): "tem tudo a ver com o projeto de avaliação institucional proposto originalmente pela ANDIFES", logo o autor explica: "tem tudo a ver porque a avaliação é concebida justamente como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública" (RISTOFF, 2000, p.40).

O PAIUB sinalizou para a reformulação do papel da universidade, considerando como princípio a autonomia e a ação colegiada e participativa, pois este "não foi construído por especialistas ou tecnocratas, ele foi construído por professores vindos das várias áreas do conhecimento e por professores que, temporariamente, ocupavam cargos administrativos em suas instituições (RISTOFF, 1999, p. 91).

Esta proposta, desde a sua criação, configurou o mérito do diálogo entre o Estado e as IES, pois conciliava avaliação interna com externa, tendo como princípio que o papel da avaliação é prioritariamente formativo. O PAIUB foi uma iniciativa das universidades brasileiras de implementação de um autêntico processo de avaliação institucional, no sentido legítimo, pois partiu das necessidades reais das IES de anteciparem ao Estado uma proposição de um modelo de avaliação institucional. De tal modo, o PAIUB foi o primeiro modelo de avaliação institucional experimentado pelas IES, pois esta proposta enunciava as finalidades, os objetivos, os princípios e os procedimentos metodológicos a serem empregados na realização da avaliação.

De acordo com Leite (2005), este programa seria desenvolvido em cada IES cumprindo um ciclo de dois anos e seria composto por três fases:

> Avaliação interna da universidade por seus 'segmentos constitutivos', avaliação externa por especialistas das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e reavaliação, que reúne e discute os resultados anteriores, estabelecendo ações para a melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento do projeto pedagógico de desenvolvimento da instituição. (LEITE, 2005, p. 51),

O Programa se caracterizava pela livre adesão das universidades, por meio de princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa. Para o PAIUB, o sentido da avaliação estava direcionado pelo contraponto entre o pretendido e o realizado pela instituição universitária. Assim, a avaliação, segundo seus proponentes, significaria: "acompanhar metodicamente as ações a fim de verificar se as funções e prioridades determinadas coletivamente estão sendo realizadas e atendidas" (PAIUB, 1993). Esse projeto busca ultrapassar os modelos que se orientam por diretrizes técnicas e padronizadas, que expressam mais uma preocupação com as funções práticas da universidade. O objetivo geral foi assim estabelecido

> rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade, traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e sua legitimação junto à sociedade (PAIUB, 1993, p.5).

Para Barreyro; Rothen (2008) os pontos fundamentais desses objetivos seriam: a ideia de que a universidade deveria ter um projeto, a visão de que a qualidade deveria ser promovida, e de que as suas ações teriam de ser baseadas na ética e no compromisso social. No PAIUB, tinha-se como pressuposto que a avaliação das IES decorria das seguintes exigências da universidade contemporânea: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. No entendimento de Barreyro; Rothen (2008), neste ponto, a proposta retorna a ideia das propostas anteriores:

> de certa forma, essas exigências aproximam-se do campo discursivo dos documentos anteriores. A idéia da avaliação como ferramenta de gestão e planejamento é um dos pressupostos do PARU, e as outras duas idéias perpassam pelos documentos da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e do GERES. (...) A Comissão entendia que a educação seria um bem público pelo fato de ela afetar toda a sociedade, assim, a universidade presta contas pelo fato de afetar a sociedade e não por ser concedido a ela financiamento e autonomia (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p.147)

A concepção de avaliação institucional expressa no documento do PAIUB se contrapõe a qualquer possibilidade de se vincular os resultados da avaliação a formas de

regulação por parte das instâncias governamentais. O tipo de avaliação defendida pelo PAIUB é uma que seja,

> capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa, não punir ou premiar, mas dar conseqüência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor. (...) E mais: é a instalação da capacidade de as universidades se contraporem a avaliações simplistas e propagandísticas e a matérias jornalísticas que, com dados falsos e incompletos, denigrem a universidade pública brasileira (RISTOFF, 2000, p. 48-51).

Na proposta do PAIUB, a concepção de que a Universidade prestaria contas à sociedade não implica que o processo de avaliação inicie-se fora da IES. Ao contrário, inicia-se dentro dos seus muros, respeita a autonomia universitária. Apesar de o PAIUB ser uma política de Estado, a adesão das Instituições era voluntária, isto é, foram estimuladas a elaborar projetos de autoavaliação. O processo de construção de cada processo de avaliação institucional das IES, segundo a concepção do PAIUB, deveria ser norteado pelos princípios: "globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade" (RISTOFF, 2000, p.40).

Está explicita na proposta o princípio da adesão voluntária, pois o que se busca vai muito além de momentâneos levantamentos e classificações numéricas, o que se busca, prioritariamente, é o entendimento por parte de cada IES, incluindo todos os segmentos a respeito do valor de se fundar cultura da avaliação – "um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções" (RISTOFF, 2000, p.49). Esse mesmo autor continua enfatizando que qualquer proposta de avaliação para ter legitimidade faz necessária a espontânea participação de todos, "a idéia é vencer convencendo e não impondo", ou seja, "este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados (RISTOFF, 2000, p. 49).

Garantindo espaços para um maior exercício emancipatório nas IES, foram definidos como objetivos do PAIUB "o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade" (LEITE, 1998, p. 61). Sob essa caracterização, o PAIUB assumia, explicitamente, um compromisso com a transformação em busca da qualidade e com a responsabilidade social. Estruturado nesse formato, o PAIUB primava pela construção de um processo avaliativo que se mostrasse constante e integrado ao cotidiano da IES, exigindo, para tanto, a participação dos diversos

setores que a compunham e o compromisso com a construção de uma instituição que zelasse pela qualidade do seu ensino e não buscasse apenas atingir determinados índices.

O documento proposto pelo PAIUB concebe a idéia de que toda avaliação é institucional, ou seja, a avaliação é indissociável de suas várias dimensões. Contudo, é proposto que a avaliação inicie-se pelo ensino de graduação, com a justificativa de que para que a tarefa fosse realizável, seria necessário reduzir o que seria avaliado pelo impacto que o ensino de graduação promove na sociedade. Surgia, assim, um programa de modelo democrático, cujos objetivos gerais e específicos entrelaçavam-se e que buscava o aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica, a melhoria do planejamento e da gestão universitária e a prestação de contas à sociedade, relativa aos aspectos sociais das contribuições da universidade à comunidade na qual está inserida. Ou dito de outra forma: "o caráter público e social que impele a universidade à avaliação impede que esta última seja um mero alinhamento de produtos e um simples somatório de serviços" (DIAS SOBRINHO, 2000, p.59). Barreyro, Rothen (2006, p.958) também seguem destacando que essa forma de avaliação corresponde à concepção "formativa/emancipatória, baseada na autoregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta".

O PAIUB recebeu ampla adesão das universidades[105], existindo formalmente até o ano de 2004, "boa parte dessa aceitação do Programa deveu-se à ênfase conferida à autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar os seus projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da comunidade universitária, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico" (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p.79-80).

A partir de 1995, contudo, com a promulgação da Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995, do Decreto n. 2.026, e, posteriormente, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, interesses mercadológicos legitimados pelo governo de FHC alteraram a lógica de avaliação que estava sendo construída pelo PAIUB. Estes atos provocaram visível impacto no seu incentivo e desenvolvimento; o processo perdeu então o apoio do MEC. (...) e, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Provão, em 1997 (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 958).

Desta maneira, o PAIUB, que permitia o desenvolvimento do processo de compreensão global das instituições de ensino superior, ficou fragilizado com o pouco apoio

[105] Quarenta e seis Instituições tiveram seu projeto aprovado em 1994. (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.973).

recebido, além de ser totalmente desconsiderado na constituição da conceituação que era atribuída às IES. Outro ponto a se destacar é que houve simplesmente uma manobra política por parte do MEC ao possibilitar que os resultados do PAIUB integrassem a autoavaliação de um suposto sistema de avaliação do ensino superior, para não extingui-lo, sem intenção de fortalecê-lo (POLIDORI, 2000).

No âmbito da educação superior, deu-se, portanto, a instauração de um paradigma que conforme o receituário de organismos internacionais[106], pregavam maior flexibilização, diversificação e privatização do sistema. Durante o processo de concretização destas recomendações foram intensas as discussões sobre a educação superior, que deixaram de "se concentrar no campo social para alcançar o econômico" (RANIERI, 1998, p. 65). Sendo assim, justificou-se a necessidade de transformações em nome de uma profunda defasagem entre o que estava sendo ensinado nas escolas e o que o mercado de trabalho solicitava de seus profissionais. Tudo isso ainda estava associado ao discurso da existência de uma administração estatal incompetente e ineficiente. A ideia, portanto, era transformar a educação superior em algo flexível que pudesse atender mais rapidamente as demandas do mercado, de preferência sendo expandida pela via privada.

Em síntese, Barreyro; Rothen (2008) concluem que a lógica do documento do PAIUB "parte da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória". A ideia de uma avaliação de fato provocadora da reflexão da universidade, por meio de todos os seus atores, acerca da sua atuação, bem como o seu alcance estava sendo paulatinamente cultivada a partir do final da década de 1980. Dito de outra forma, para muitas IES "a avaliação deixou de ser uma lista de intenção de compromissos e metas que ciclicamente eram adiadas. Aclara-se a cada dia que o processo avaliativo não é um modismo, uma etapa burocrática a ser cumprida, mas parte do contínuo repensar sobre os fins e propósitos da Instituição. (...) uma forma de assegurar a necessária prestação de contas para a sociedade, de todas as atividades desenvolvidas, constituindo-se assim em importante ferramenta para o planejamento e a gestão universitária" (ForGRAD, 1999, s/p).

---

[106] Dentre esses organismos internacionais, o que talvez tenha exercido maior influência sobre os reflexos da reforma do Estado na Educação Superior, no Brasil, foi o Banco Mundial, que em seus documentos definia quatro ações a serem adotadas pelos Estados: fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas: proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas que objetivem outorgar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade.(BM, 1994, p. 28-29, apud, Ranieri, 1998)).

Oportunamente, valemo-nos, da análise comparativa apresentada no Quadro 1, página 143, o qua apresenta a comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB. O quadro foi elaborado por Barreyro; Rothen (2008, p.148) e serve para ilustrar e sintetizar a nossa apresentação das quatro propostas de avaliação da educação superior encetadas no interstício dos anos de 1980 a 1993.

Quadro 2 Comparação entre os documentos do PARU/CNRES/GERES/PAIUB

Documento/ Tópico	PARU 1983	CNRES 1985	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneo) Provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional
Função/ Concepção de validação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação e Av. externa
Agentes da Avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para as Universidades) Universidades(para as faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Ed. pública Mercado (para a Ed. Privada)	Endógena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro; Rothen (2008, p.148).

O estudo das propostas de avaliação da educação superior, até aqui realizado, permitiu apreender os elementos que constituíram a definição da agenda avaliativa da educação superior, nas décadas subsequentes, que discutiremos a seguir.

3.4 PROVÃO

O período de 1995 a 2002 correspondeu ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC) cujo projeto de governo estava centrado doutrinariamente nos pressupostos da desregulamentação do mercado, abertura comercial, e, especialmente, financeira e na redução do tamanho do papel do Estado. Para tanto, apoiou-se em intervenções estatais para promover reformas que dessem sentido a isso. Na visão de Silva

Junior (2005), a política de reforma desse governo redesenhou o Estado e a sociedade civil, prospectando para o primeiro a condição de Estado enxuto e forte, sob o domínio de uma ideologia gerencial e gerando um novo paradigma de políticas públicas cuja oferta se deu no âmbito da sociedade civil.

No campo da educação superior, a política constituída restabeleceu a tendência de expansão via iniciativa privada. Nesse sentido, o governo FHC manteve e, em certa medida, acentuou as políticas de reforma do Estado que vinham sendo incrementadas desde o início dos anos 1980. Como consequência, a reforma do Estado promovida pelo governo materializou-se na instituição de uma política de capitalismo concorrencial, voltada para a equalização das condições de concorrência do setor privado (CUNHA, 2003).

A política de incentivos diretos e indiretos à iniciativa privada foi, assim, substituída por um tipo de política, em que a orientação para o Estado era a de atuar " com maior ênfase na supervisão, acompanhamento e controle do sistema de ensino superior, numa linha semelhante à indicada pelo BIRD (CARNEIRO; NOVAES, 2008, p. 719). As medidas adotadas, pelo Estado, objetivaram promover as alterações necessárias para o avanço das reformas educacionais, no campo da educação superior, notadamente, via, a publicação contínua e abusiva de normas: leis, medidas provisórias, decretos, medidas administrativas e políticas, trazendo novos contornos para as universidades, bem como a postulação de uma lógica de avaliação afinada com os princípios do Estado Avaliador. A reorganização das funções do Estado, por conseguinte, determinou sobremaneira o "pensar e agir" das IES e operou estrategicamente, na forma de "máxima reforma, mediante procedimentos pontuais",

> na montagem de suas políticas para o ensino superior – mas não só para essas –, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, ela foi ainda mais elaborada, já que os níveis mais baixos da legislação *atropelaram* os mais altos. Assim, ao invés de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes e bases da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela (CUNHA, 2003, p. 40).

De tal modo, uma das primeiras ações legais acerca do que e de como deveria ser a avaliação do ensino superior no governo de FHC, procedeu-se no final de 1995, por meio da edição da Medida Provisória (MP) 1.159, de 26/10/1995, que foi uma re-edição da Medida Provisória 938, de 16 de março de 1995 quando o Provão foi previsto. Esta Medida Provisória é uma reedição da Medida Provisória 661, de 18 de outubro de 1994 que criou o CNE e

extinguiu o CFE. Posteriormente foi transformada na Lei n. 9.131/95[107], de 24/11/1995. Por esse ato legislativo, foi alterada a LDB de 1961, com relação aos artigos 6º, 7º, 8º e 9º, atribuindo um formato totalmente diferente à condução da avaliação do ensino superior e estabelecendo amplos poderes ao Ministério da Educação para a condução da política educativa, uma vez extinto o Conselho Federal Educação (CFE), que vinha sofrendo críticas e pressões de diversos setores da sociedade em decorrência de sua atuação muito centrada no *lobby* empresarial (CARNEIRO; NOVAES, 2008).

O CFE acumulava, na década de 1990, um excesso de atribuições que lhe haviam sido delegado pela legislação anterior, caracterizando a independência desse órgão em relação ao poder central. O objetivo de extinção teve como fim centralizar o poder decisório do MEC, restaurando, assim, a capacidade do Ministério no que diz respeito ao delineamento de políticas para a área. Esta ação está atrelada à forma pela qual as políticas educacionais seriam conduzidas neste governo: centralização e excesso de regulação por parte do Estado e menos acompanhamento e políticas de financiamento.

A Lei n. 9.131/95, que alterou dispositivos da LDB/61, revogou as atribuições e competências do CFE, extinguindo o mandato de seus membros, ao tempo em que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE)[108], composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, como órgão de assessoramento do Ministério da Educação (MEC). Ficou, portanto definido, no Art.1º da Lei n. 9.131/95, a alteração do Art. 6º, da Lei anterior, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a seguinte redação,

> O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (BRASIL, Lei nº 9.131/95)

O diploma em tela conferiu à Câmera de Educação Superior (CES), no aspecto de regulação do CNE, dentre outras funções, a de deliberar sobre os relatórios de reconhecimento de cursos, e sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico das IES, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC. No entendimento de Carneiro; Novaes (2008, p. 720) "apresenta-se pela primeira vez, nesse momento, a intenção do governo em alinhar os processos de regulação e avaliação do ensino superior".

---

[107]Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm.

[108] Segundo Carneiro; Novaes (2008), a questão em torno da forma de composição do CNE, contudo, gerou grande polêmica e ensejou diversas reformulações a partir de portarias e decretos, o Conselho continuou com uma atuação se sobrepunha aos interesses comuns da educação nacional.

Com a redação dada pela presente Lei, ficou definido como competência do MEC a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, Lei nº 9.131/95).

A institucionalização dessa Lei concedeu ao governo brasileiro a prerrogativa de encetar um processo gradual de implementação de um sistema avaliação do ensino superior, tendo como instrumento o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão[109], a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos. Deste modo, estava sendo colocado em cena um processo de avaliação da educação superior calcado em pressupostos de uma avaliação classificatória, imediatista, finalística, sem a participação dos atores acadêmicos e totalmente realizada externamente à Universidade. (CARNEIRO; NOVAES, 2008).

Carneiro; Novaes (2008, p.719) concluem, ainda, que posteriormente, "foram sendo editadas medidas que incluíram no "*soi-disant*" sistema de avaliação da educação superior construído durante o governo FHC, o Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE)". Este procedimento constitui-se de visitas *in loco* às IES realizadas por Comissões de Especialistas, por área do conhecimento, designadas pelo MEC, a fim de verificar os aspectos referentes à organização didático-pedagógica dos cursos, corpo social e infraestrutura, todavia, o Provão permaneceu no centro desse sistema.

Desta maneira, estava sendo montado um esquema de avaliação orientado exclusivamente para resultados e com forte apelo ideológico, pois concedia à sociedade o poder de escolha sobre os produtos oferecidos, à semelhança do que acontece no mercado. Nesse esquema, estava determinado que a característica mais marcante "é o destaque para o papel econômico da educação, como "base do novo estilo de desenvolvimento", cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma-do progresso científico e tecnológico" (CUNHA, 2003, p.38-39). Na sociedade capitalista, designa-se para a avaliação o "papel estratégico na disseminação de valores e finalidades de mercado que consubstanciam processos de gestão de natureza contábil e/ou de *economização* da educação" (OLIVEIRA, FONSECA, AMARAL, 2006, p.78).

Com esse entendimento, o modelo de avaliação é visto como instrumento de medida e controle para responder às expectativas de eficiência e produtividade no ensino superior, massificado pela explosão das matrículas e compelido a se tornar mais produtivo em

[109] Adotaremos a terminologia popular**, Provão**, em lugar de sua abreviação oficial, ENC, ao se mencionar o Exame Nacional de Cursos, procedimento já adotado por diversos autores.

situações de crescentes restrições orçamentárias. Ou seja, modelos de avaliação estandardizada que enfatizam os resultados e os produtos, favorecendo a perspectiva do Estado avaliador e controlador. Este modelo de avaliação, o Provão, ganhou destaque e projeção durante o governo FHC, constituindo-se na própria política de avaliação da educação superior.[110] O Provão foi legalmente instituído, pela Lei n. 9.131/95[111], definido no Art. 3º, e os seus respectivos parágrafos:

> §1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o "caput" incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.
> §2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no "caput" deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.
> §3 A realização de exames referidos no §1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.
> §4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documento específico emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto a ser fornecido exclusivamente a cada aluno.
> §5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma da legislação pertinente.
> §6 O aluno poderá, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame, nos anos subseqüentes, fazendo jus a novo documento específico.
> §7º A introdução dos exames nacionais como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados (BRASIL, Lei n. 9.131/95).

Consubstancia em objetivos do Provão, o uso dos resultados pelo MEC, para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente, as que visem à elevação da qualidade dos docentes, tal objetivo nada mais é do que a estratégia de vigilância consentida. Sendo assim, o Provão foi tomado pelo MEC, exclusivamente, como instrumento para o recredenciamento e credenciamento das IES. Para Rothen; Schulz (2005) tornou-se a única forma de comunicação entre as IES e a sociedade.

> No discurso oficial, o *Provão* era apresentado como um dos instrumentos na avaliação das IES. Contudo, foi o instrumento quase exclusivo, tanto que o resultado dessa avaliação era amplamente divulgado, o que não sucedia com o resultado das outras avaliações. Essa valorização é coerente com a concepção de

[110] Importantes trabalhos foram produzidos a esse respeito: ROTHEN, José Carlos. O vestibular do Provão. **Avaliação**, Campinas, v. 8 n.1, p. 27-37, 2003. BARREYRO, Gladys Beatriz. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2004. ROTHEN, J.C**.** Ponto e contraponto na avaliação institucional*:* análise dos documentos de implantação do SINAES. 2006. **29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 2006. p. 1-18.

[111] O Art. 3º e o 4º foram revogados com a publicação da Lei nº 10.861/2004. Esta lei institui o atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

> que apenas compete ao Estado avaliar as Instituições e estimular a concorrência entre elas, no caso pela divulgação de rankings, o que permitiria ao "mercado consumidor" de educação escolher as "melhores" Instituições. (ROTHEN; SCHULZ , 2005, p.6-7)

O formato da concepção de avaliação para a educação superior passa a ser de "orientação tecnológica, de epistemologia empirista e objetivista" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.111), "o foco da avaliação do ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a dimensão individual" (CUNHA, 2003, p.49), com o propósito de garantir a ampliação do acesso à educação superior, assegurando um mínimo de educação para muitos e um máximo de educação para poucos. Enquanto a idéia de uma avaliação nacional pautada nos resultados dos discentes como critério de acreditação, foi sendo implantada, o "Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) era sensivelmente desacelerado e a Lei n. 9.131/95 estipulou para o MEC (...) utilizar "os resultados relativos a cada instituição de ensino, não exclusivamente, na avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior" (CUNHA, 2003, p.49). O foco do Exame estava nos cursos, a ênfase recaia sobre os resultados, com claro objetivo classificatório, servindo de referência para a regulamentação da expansão da educação superior por parte do Estado, portanto, foi um instrumento utilizado como base de estruturação das políticas educativas durante a gestão de FHC. Podemos afirmar que este mecanismo de avaliação institucional foi uma imposição de fora para dentro, sem que houvesse participação da comunidade acadêmica. Faltou, ainda, uma articulação com os demais componentes da avaliação, pois houve uma nítida separação entre avaliação institucional e de curso.

Rothen; Schulz (2005) comentam que no discurso oficial, o Provão era apresentado como um dos instrumentos na avaliação das IES, mas, na realidade, ele era um instrumento quase exclusivo, tanto que o resultado desse exame era amplamente divulgado, o que não acontecia com o resultado das outras avaliações. Apesar do empenho do MEC em promover e elevar o Provão à qualidade de um eficiente e eficaz instrumento de aferição da qualidade da educação superior e, por consequência de indução da melhoria dos serviços educacionais, este recebeu inúmeras críticas de entidades representativas do ensino superior privado, de discentes e também de algumas universidades públicas consagradas que se recusaram a participar do exame, alegando que

> Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao

> objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma (BELLONI, 1996, p. 11)

A filosofia do Provão conseguiu desagradar tanto a iniciativa privada quanto as IES públicas, uma situação paradoxal, para os tempos vividos pela instituição privada e pública na época de FHC,

> a principal oposição ao *Provão* proveio do setor privado, que preferiu não expor o baixo desempenho dos seus estudantes, comparativamente com os do setor público. Por distintas razões, os estudantes das instituições públicas de ensino superior igualmente a rejeitam. Para eles, a avaliação individual tem sido considerada um procedimento intrinsecamente condenável. Os empresários do ensino têm sido vitoriosos, pois conseguiram que os resultados de cada instituição não fossem divulgados. Já a UNE tem sido derrotada pelos próprios estudantes, porque foi de apenas 4% o número de concluintes que boicotaram o *Provão*, em 1996, proporção esta que tem diminuído a cada ano (CUNHA, 2003, p.52).

Nos aspectos de natureza político conceitual, o Provão também recebeu rigorosas críticas, conforme explicam Verhine; Dantas (2005):

> Esse exame não foi capaz de capturar a natureza do processo ensino-aprendizagem, deixando de levar em conta elementos essenciais de valor e mérito institucionais, e, não sendo articulado a outros instrumentos de avaliação, considerou apenas o ensino como dimensão a avaliar na complexa realidade da Educação Superior. No máximo, o exame centrado na aplicação de um único teste ao final da graduação foi capaz de levantar o desempenho do alunado em uma circunstância específica, não se constituindo em um processo avaliativo real nos níveis do curso e da instituição (VERHINE; DANTAS (2005, p. 10).

Mais dois aspectos foram negligenciados pelo Provão quando o interesse era de fato por uma avaliação que produza conhecimento e juízos de valor sobre a própria universidade, para além dos conhecimentos individuais e isolados, conforme asseveram Verhine; Dantas (2005) quando observaram que esta abordagem não havia considerado

> as instituições e cursos como parceiros no processo avaliativo e que não se configurava como um sistema nacional de avaliação, servindo apenas para verificar determinadas condições, unilateralmente determinadas pelo MEC. Como resultado, a sociedade em geral era vista como uma mera consumidora de informação, em lugar de atuar como participante ativo no contínuo movimento delineado para gerar melhorias no sistema educacional como um todo. (...) A segunda deficiência destacada pelo documento relacionou-se à dificuldade do *Provão* em separar adequadamente avaliação e regulação, tendo dado ênfase, considerada indevida, à segunda para cumprir a função regulatória do MEC. (VERHINE; DANTAS, 2005, p. 10-11).

Se as críticas feitas nessa direção não tiveram força para suspender tal procedimento de medida, possivelmente, provocaram a promulgação, pelo MEC, do Decreto n. 2.026/96, que determinou que o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior deveria considerar os seguintes procedimentos:

> I - análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
> II - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão
> III - avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
> IV - avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento. (BRASIL, Decreto 2.026).

Definidos esses quatro níveis da avaliação do ensino superior, o Decreto traduziu a sua a operacionalização que envolveria cada uma dessas ações. Antes, no entanto, ficou estabelecido, no Art. 2º, que os procedimentos são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um. A responsabilidade pelo processo de - avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior seria conduzida por comissão externa especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior (SESu). Está bem caracterizado que a opção daquele governo era o modelo de avaliação pautada no paradigma positivista, com base no funcionalismo neoliberal, pondo em evidência os princípios do CNRES e do GERES.

O Art. 3º do Decreto definiu indicadores quantatitivistas como base para o processo de avaliação institucional a ser levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae)[112]: taxas de escolarização bruta e líquida; - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso; - taxas de evasão e de produtividade; tempo médio para conclusão dos cursos; índices de qualificação do corpo docente; relação média alunos por docente; tamanho médio das turmas; participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação; despesas públicas por aluno no ensino superior público; despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado; proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL, Decreto 2.026). O Art.4º destaca os aspectos a serem considerados na avaliação:

> I - administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das

[112] A SEDIAE, assim como o vigor deste Decreto, teve vida curta, sendo extinta em fevereiro de 1997, com o Decreto 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências. O Decreto trazia a nova estrutura regimental para o MEC. Em 1997, O Decreto nº 2.146/97 transferiu as funções da Sediae para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que passou, então, a ter as atribuições de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

> atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;
> II - administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;
> III - integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;
> IV - produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição professores (BRASIL, Decreto 2.026)

O processo de credenciamento e recredenciamento das IES, de acordo com este Decreto deveria ser conduzido por uma Comissão Externa devendo esta, no ato de avaliar, considerar os seguintes aspectos: a autoavaliação, as avaliações dos cursos realizadas pelas Comissões de Especialistas, os resultados do ENC, a avaliação da pós-graduação e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela Sediae.

É possível verificar que, até hoje, no Brasil, ainda, não foi possível a consolidação de um sistema de avaliação da educação superior, as iniciativas sempre estiveram muito mais vinculadas a projetos pontuais, com mais características legalista e burocrática do que de base e autoexecutável. "A avaliação do ensino superior no Brasil foi concebida para se desenvolver de modo fragmentado, dificilmente consolidável e compatível pela SESU" (CUNHA, 1997, p. 41). De outra forma, utilizando o esquema abaixo elaborado por Verhine; Dantas (2005, p. 6), podemos, de acordo com o Decreto 2.206/96, verificar quais foram os dispositivos legalizados durante o governo FHC para a implementação do Sistema da Avaliação da Educação Superior.

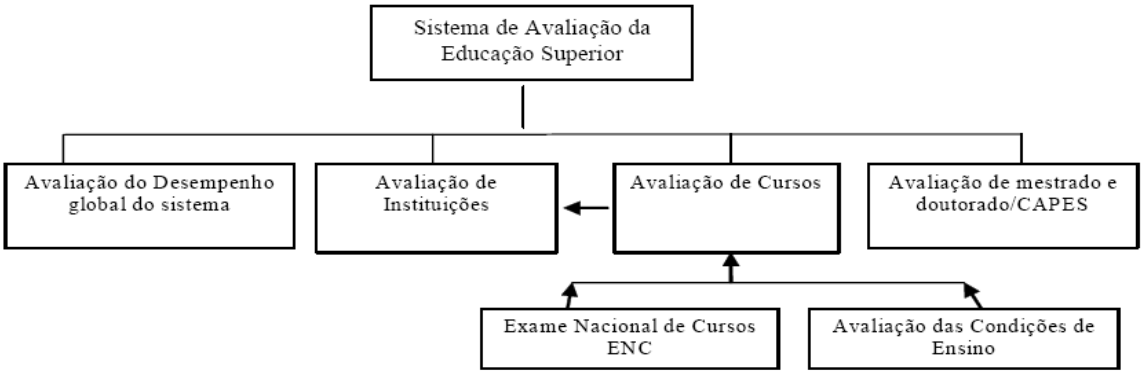


Figura 1: Representação do Sistema Nacional da Avaliação, criado de maneira segmentada a partir do *Provão*.
Fonte: Verhine; Dantas (2005, p. 6)

Logo após a edição do Decreto n. 2.026/96, outra vitória do executivo, houve a aprovação da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por meio de um ardiloso processo de substituição do projeto-base, construído de acordo com os fundamentos da educação como direito e bem público, por outro, do governo, confirmando a importância da

avaliação como mecanismo regulador do setor. Esta lei é, portanto, ratificadora do dispositivo supraconstitucional, de que cabe à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior, através do Art. 46, da LDB, determinou-se que os processos de autorização de funcionamento de instituições e o reconhecimento de cursos seriam por prazo limitado e vinculados à realização de avaliações. As mudanças, introduzidas pela Lei n. 9.394/96, bem como o arcabouço jurídico que foi sendo instituído, durante o governo FHC, permitiram a expansão do ensino superior pela via privada.

Infelizmente, o que se esperava com a edição do Decreto n. 2.206 era a possibilidade do deslocamento do foco no Provão, para procedimentos diversificados. Porém, não deslindou modificações na lógica avaliativa que estava sendo operada, pois o Provão continuou sendo empregado como o único mecanismo de avaliação da educação superior. Essa ação do Estado pautada na criação tanto do Provão quanto da avaliação nos moldes previstos no Decreto 2.206, e descartando o PAIUB, fez com que o poder público pudesse ser visto como um "colonizador, impondo seus decretos, criando secretarias de avaliação, comissões de elaboração de provas e avaliação de exames" (LEITE, 2000, p. 39), determinando cada vez mais uma concepção de qualidade que longe de ser fruto de uma avaliação que prezasse a construção de juízo de valor, que mostrasse as fortalezas e as fraquezas de uma IES, fechava-se na simples apresentação de indicadores e seus respectivos índices a serem atingidos.

Os autores Carneiro; Novaes (2008) apontam o documento *intitulado "Políticas e resultados, 1995-2002 – Ensino superior maior e melhor",* produzido pelo MEC como o indicativo de que a política de avaliação desse governo esteve sob *jus* da regulação,

> A articulação entre regulação e avaliação viria a se constituir, posteriormente, como uma das principais características da política educacional para o ensino superior naquele governo", publicado pelo MEC (2002) ao final do segundo mandato de FHC, a redefinição da "essência da relação entre Estado e o sistema de ensino superior" (p. 8) é identificada como primeira linha de atuação do Ministério durante a gestão que se encerrava naquele momento. Esta redefinição, de acordo com o documento, se estabelecia pela diminuição da simples ação credenciadora articulada ao aumento da função avaliadora exercida pelo Estado (p. 11) (CARNEIRO, NOVAES, 2008, p. 720).

Após a promulgação da Lei n. 9.136/95, Decreto 2.026/96 e da Lei n. 9.394/96 que determinaram a face da educação superior no primeiro governo FHC, afim de conferir expansão à educação superior, sem participar do seu financiamento, o governo persistiu com essa mesma orientação de ajustamento da educação superior ao modelo preconizado pelos organismos internacionais, comandando as decisões de governo através da emissão sistemática de normas, causando uma tremenda insegurança jurídica às IES.

De forma ilustrativa, podemos relacionar, ainda, outras medidas que integram o aparato jurídico montado pela equipe do governo FHC. Em 2001, a publicação da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, criando o Plano Nacional de Educação (PNE) com a finalidade de estabelecer diretrizes, metas e ações para a regulação da educação superior, pública e privada, de forma a assegurar a sua "expansão com qualidade". O Decreto n. 3.860/01, editado em 9 de julho de 2001, revogando o Decreto n. 2.026, atribuindo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[113], a responsabilidade de organizar e executar a avaliação dos cursos de graduação e das IES.

O PNE estabeleceu a necessidade da existência de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, visando assegurar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. De acordo com os resultados da avaliação, seriam definidas as prerrogativas de recredenciamento e também de autonomia para as instituições universitárias. O Plano Nacional de Educação deixa muito explícita a necessidade de um Sistema Nacional de Avaliação. No artigo 4.°, o PNE estabelece que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE.

Verhine; Dantas (2005) sobre o Decreto n. 3.860/01 destacam que este estabeleceu oficialmente o aspecto *high stakes*[114] das avaliações conduzidas pelo INEP, que deveriam servir para orientar decisões relativas ao recredenciamento institucional e ao reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos, cabendo à avaliação contemplar, principalmente, o plano de desenvolvimento institucional, a estrutura curricular, a produção científica, a qualificação e as condições de trabalho dos docentes, a autoavaliação realizada pelas instituições e a adequação das condições físicas de cada instituição.

As modificações na área educacional implementadas no governo de FHC não se restringiram ao campo da educação superior, tendo atingido de maneira contundente a estrutura organizacional e pedagógica de todos os níveis escolares. Nesse sentido, esclarece Silva Júnior (2005):

---

[113] Órgão ligado ao Ministério da Educação, criado na década de 30 e com suas atividades relacionadas à documentação, investigação e disseminação de informações. Em 1997, o INEP ganhou maior responsabilidade e independência, ao ser transformado em autarquia federal, com incorporação de outros departamentos do MEC ligados à estatística. O único componente do sistema que permaneceu fora do domínio do INEP foi a pós-graduação, até hoje sob responsabilidade da CAPES.

[114] Significa: "Termo técnico da área de avaliação, sem tradução para o Português, que significa "com conseqüências significativas para aquele que está sendo avaliado". O termo *low stakes* significa o contrário. (VERHINE; DANTAS, 2005, p.7)

> A segunda metade dos anos 1990 apresentou-se pródiga em iniciativas oficiais na esfera educacional, o que em primeira leitura nos leva concluir que o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da educação, objetivava uma ampla reforma em tal âmbito da atividade humana, digna de nota na história da educação brasileira (SILVA JUNIOR, 2005, p. 14).

Essa hipervalorização do caráter público da avaliação e seus efeitos nos âmbitos de interesse público, a partir dos anos 1990, caracterizou na expressão de Dias Sobrinho (2003, p.98), a "década da avaliação", resultante da substancial alteração do modo de organizar os processos produtivos. A estratégia encontrada pelo capital foi a de intensificação do processo de mundialização do capital - especialmente do capital financeiro -, da implementação de um modo mais flexível de acumulação capitalista e da adoção de políticas neoliberais, sobrepujantes nos anos 1990, que "elegeram o mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade mundial competitiva" (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.17).

Essa subsunção tornou-se mais acentuada, na segunda metade, dos anos noventa, época em que o Brasil seguia a tendência internacional marcada por um forte movimento de avaliação da educação superior. "Como as empresas, as instituições educativas devem agora submeter-se aos critérios economicistas e gerenciais das empresas" (DIAS SOBRINHO, 2004, p.708).

De acordo com os documentos oficiais, a direção dada para a avaliação da educação superior esteve em consonância com as diretrizes dos órgãos de financiamento internacionais, com vistas à produtividade e universalização de padrões de qualidade para a educação. O corolário dessa legislação, editada de forma fragmentada e pontual, mas intencional, para não provocar grande sobressalto às IES, teve a intenção de promover a atuação do Estado com vistas a consolidar um modelo de regulação voltado à interação com outros agentes reguladores, como, por exemplo, o mercado, ou seja, para "facilitar" a oferta de ensino superior, em grande medida, a partir do setor privado.

Uma das características marcantes do governo FHC foi a governança marcada pela elaboração e implementação de um complexo ordenamento jurídico e uma ausência de diálogo com a sociedade civil. Segundo Gonçalves Filho (2004), a avaliação na educação superior passou a ser instrumento de controle das IES por parte do Estado e da sociedade e, no interior das instituições, alargou o incentivo à competitividade entre os pares.

> É assim que o Estado brasileiro estava estabelecendo seu sistema de regulação das IES; através do Decreto 2026 e da Medida Provisória que instituiu o ENC (Franco e Frigotto, 1997). À produção do conhecimento seria reservado lugar apenas nas instituições que fossem consideradas de excelência, conforme se depreende das portarias 2040 e 2041, de outubro de 1997, que tratam do

> credenciamento e descredenciamento de instituições (GONÇALVES FILHO, 2004, p. 6).

O sistema de avaliação instituído privilegiou o ensino de graduação, articulando-se fortemente à política deliberada de expansão do ensino superior que foi praticada no país. Segundo Morosini; Franco (2002, p.5), "a presença do estado avaliador (NEAVE, 1991) no Brasil é tão forte que Cury (2000) afirma que existe um Sistema Nacional de Avaliação antes de um Sistema Nacional de Educação. O pressuposto é o de que a homogeneização, a coerência e o afinamento do sistema de educação resultam do sistema de avaliação".

A política de avaliação conduzida pelo MEC, neste período, atrelava-se ao modelo marcado por ideias fortes de fiscalização e punição devido à expansão desordenada de novas IES privadas, oferta de ensino de baixa qualidade e, ainda pior, com uma grande centralidade no lucro. Dias Sobrinho (2003) é quem melhor explica a concepção e os pressupostos do modelo de avaliação da educação superior que foi se estruturando ao longo do governo de FHC:

> essa avaliação tecnocrática e instrumental para o mercado não só guarda coerência lógica com os ordenamentos gerais que os governos vêm impondo à educação superior, mas sobretudo é um instrumento eficiente para consolidação dessa racionalidade e das políticas correspondentes. (...) que sintetizam bem os novos cometimentos que as instituições de educação superior estão sendo obrigadas a adotar: "fazer-se mais sensível às necessidades sociais e econômicas, ampliar o acesso, expandir o número de seus educandos, geralmente para reduzir os custos unitários, garantir que os serviços e procedimentos sejam comparáveis, dentro e entre as instituições , inclusive em nível internacional e responder aos imperativos da *norma valor por dinheiro*"(HARVEY, 1999, p.12 apud DIAS SOBRINHO, 2003, p.123).

De tal modo, o quadro de avaliação da educação superior, no mandado de FHC, configurou-se de vários dispositivos regulatórios externos, em que predominou o resultado do Provão sobre os demais mecanismos legalmente instituídos e ilegalmente descumpridos. Assistiu-se à desconsideração à identidade das IES, a sua inserção e atuação na sociedade, e menos, ainda, o respeito ao seu projeto institucional. Os resultados do Provão provocaram, inevitavelmente, o estabelecimento de *ranking* interinstitucional, criando-se situações embaraçosas para as instituições e seus alunos, caso o desempenho não tivesse sido favorável.

A avaliação da educação superior, na era FHC, foi concebida, assim, a partir da combinação de vários instrumentos de avaliação que, em seu conjunto e a partir de sua institucionalização, representaram a implementação de um processo regulatório de avaliação dos cursos, programas e instituições de ensino superior, "um modelo de avaliação foi armado e implementado sem nenhuma participação dos diretamente envolvidos. As políticas postas em prática no Brasil a partir de 1995, com efetiva centralidade da avaliação, vem

paulatinamente consolidando a hegemonia da racionalidade instrumental na educação superior" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.115-123).

Podemos concluir que, em linhas gerais, a política educacional para a educação superior do governo FHC esteve atrelada à promoção de um aparato normativo de regulação do sistema vinculado à avaliação que gravitou em torno do Provão, consolidando a ideia de que este é um indicador fiável para se aferir a qualidade da educação superior. É dessa maneira, que o governo FHC encerrou o mandato deixando para seu sucessor uma concepção de educação superior balizada na visão mercantil e pragmatista acendendo a forte expansão da educação superior privada.

Para a tristeza daqueles que acreditam nos seguintes sentidos da avaliação: "um empreendimento coletivo que busque compreender os sentidos dos múltiplos e até mesmo contraditórios processos que produzem a universidade (...) a avaliação levanta questões filosóficas, éticas e políticas a respeito da universidade. (...). Avaliar não é só elaborar um bando de dados, embora isso seja de altíssima importância"(DIAS SOBRINHO, 2000, p. 59), o governo FHC operou de forma brilhante, douradora e com seguidores da cultura do que o importante são os resultados e não como eles foram produzidos.

No próximo capítulo, apresentaremos os bastidores da formulação do atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os seus elementos constituintes, posteriormente, no último capítulo, buscamos apreender a percepção dos atores institucionais das instituições de ensino superior sobre a execução da política de avaliação.

CAPÍTULO IV

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA - TEMPOS DO SINAES

> A avaliação da educação deve ir além das medidas de conformação: deve ser uma política pública que contribua para o aprofundamento dos valores democráticos; portanto, deve valorizar as políticas de democratização do acesso e condições de permanência, a eqüidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem público, a associação da função cognitiva com a função formativa integral do profissional social.
>
> **(DIAS SOBRINHO, J., 2008)**

Este capítulo tem o objetivo de compreender quais foram os condicionantes que determinaram a vigente política de avaliação da educação superior, materializada, na promulgação da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), trazendo "utopia" à comunidade acadêmica, por sinalizar um "novo tempo de avaliação". Para isso, recorremos ao estudo detalhado da Lei envolvendo a fase de elaboração e a construção da proposta identificando elementos fundamentais como: os princípios, as diretrizes, as características, as competências do órgão de coordenação e supervisão e os procedimentos estabelecidos para as Instituições de Ensino Superior. Buscamos, ainda, contribuir para atualização do debate sobre as tendências dessa política, apresentando as últimas medidas implementadas pelo Estado.

O tom que marcou o início da gestão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (2002-2010), (doravante Lula), no campo da educação superior, foi a condução de um processo de revisão das políticas de regulação do sistema de ensino superior. Embora incorporando novos elementos, por exemplo, abertura à participação da comunidade acadêmica nas discussões, perspectiva de elaboração de um sistema nacional de avaliação e extinção do Provão, já estamos caminhando para o término do mandado presidencial, no que se refere ao empenho em desenvolver uma política para a educação superior, temos a manutenção de certa linha de continuidade das práticas avaliativas com ênfase no modelo de avaliação.

Começamos verificando que a intenção do governo, conforme anunciado no seu Programa de Governo, foi a de promover uma ampla revisão do sistema de avaliação da educação superior que estava em vigor, em atendimento à grande insatisfação manifestada

pela comunidade acadêmica, entidades representativas da educação superior e movimento dos docente e discentes.

4.1 O Processo Político de Criação do SINAES

A proposta de avaliação da educação superior elaborada, no início do mandado do presidente Lula, orientou-se na perspectiva de promover a ruptura ao modelo implementado durante o mandado do presidente FHC. O modelo de avaliação adotado no governo FHC baseou-se em um único exame, o Provão, prevendo a punição para as IES cujo resultado fosse insuficiente como estratégia para induzir à mudança rápida. Sobre o uso de exames como modelo de avaliação da educação é importante observar que

> os exames não são questionados tecnicamente, e tampouco os resultados que eles apontam como sinônimo do grau da qualidade educacional. Esses resultados ganham grande visibilidade na imprensa, são amplamente difundidos como verdadeiro, e a idéia que carregam é que devem se prestar a rápidas implementações de medidas e ações diversas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 55-56).

A avaliação conduzida no governo FHC estava "atrelado à necessidade de "dar fé pública", de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para a tomada de decisão" (SINAES, 2007, p.23). O resultado produzido por esse modelo atingiu somente os aspectos visíveis e quantificáveis das dimensões da organização das IES, sem contudo ocasionar o que se espera de uma avaliação: a estimulação da participação e o engajamento da comunidade acadêmica para a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos. A comprovação empírica de que o Provão, como instrumento de avaliação da educação superior, opera na lógica da inversão da função da avaliação, está demonstrada no trabalho de Real (2006). A autora pesquisando sobre o impacto da avaliação conduzida no governo de FHC no cotidiano das IES da região Centro Oeste, concluiu que as evidências encontradas apontam para um esgotamento desse modelo que tem como poder indutor a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que as IES vêm procurando atender às exigências do MEC no se refere aos aspectos formais, todavia, sem alterar de fato a qualidade da educação superior.

Esta concepção de avaliação externa praticada pelo MEC produziu a regulação das IES baseada no princípio de que quanto mais ampla for a divulgação dos resultados pela mídia para a sociedade, maior será o impacto na melhoria de qualidade do ensino ofertado. A lógica interna desse processo coaduna com o sentido de que a avaliação é um procedimento técnico que produz informações incontestáveis e que os resultados não sofrem múltiplas influências. A avaliação tornou-se, assim, o modo de informação pública a respeito do

trabalho realizado pelas instituições e os resultados obtidos adquiriram importância para o estabelecimento de classificação entre as IES.

A construção de uma política de avaliação da educação superior que pudesse romper com a visão de que a avaliação é um instrumento técnico, gerador de informações e, consequentemente, com finalidade de classificar as instituições, surgiu de uma proposta política assumida pelo Governo do presidente Lula, no contexto do pleito eleitoral de 2002.

Os temas Avaliação e qualidade, na proposta do Programa de Governo da Coligação "Lula Presidente", foram assim definidos:

> Implantar um Sistema Nacional de Avaliação Institucional, inspirado no antigo Paiub (autoavaliação das IES), em substituição aos atuais processos fragmentados e centralizados.
> Imprimir ao novo Sistema Nacional de Avaliação ênfase no processo educacional e na promoção da melhoria das instituições de ensino, em contrapartida ao caráter punitivo do Provão.
> Garantir que este Sistema Nacional de Avaliação seja representativo e autônomo em relação ao próprio Ministério da Educação.
> Priorizar a questão da qualidade da aprendizagem, para que se possa sustar o processo de desqualificação da escola pública (ABMES, 2002, p.87).

Em abril de 2003, foi instituída, pelo ministro da Educação[115], a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº. 11 de 28 de abril de 2003 e nº.19 de 27 de maio de 2003, para discutir a criação de um novo sistema de avaliação do ensino superior, com prazo estipulado de até 120 dias para concluir os trabalhos. Esta Comissão teve como finalidade: "analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados" (SINAES, 2009, p.17). Esta Comissão era composta por vinte membros[116] entre professores universitários, gestores e estudantes de diversas instituições, sendo presidida pelo notório pesquisador na área da avaliação institucional, professor José Dias Sobrinho. Há na

---

[115] No início do governo Lula, foi Ministro da Educação o atual Senador Cristovam Buarque, cujo exercício compreendeu o período de 1º/1/2003 a 27/1/2004. A seguir, assumiu o Ministro Tarso Genro, o qual permaneceu no cargo de 27/1/2004 a 29/7/2005. Após, o Ministério da Educação foi assumido pelo braço direto do ministro Tarso Genro, Fernando Hadaad, que permanece no cargo até a atualidade. (POLIDORI, 2009).

[116] A Comissão Especial de Avaliação foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) e integrada pelos seguintes membros: professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Hélgio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná (SINAES, 2009, p.17-18).

composição da comissão, a predominância do perfil acadêmico de seus integrantes, especialmente dos que vieram das universidades públicas e que já haviam participado de experiências de avaliação no âmbito do PAIUB.

A CEA assumiu a condução do trabalho de elaboração de uma nova proposta de avaliação da educação, segundo uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos sem, contudo, dissociá-lo da necessária regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto. Além disso, a Comissão reconheceu a importância de se formular uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas tornando-o compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia. Partindo do princípio de que a educação é um direito e um bem público, entende que a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país (SINAES, 2009).

Podemos afirmar que a defesa dessa concepção de avaliação se não por todos os membros da CEA, mas em grande parte, foi resultante do histórico de lutas desses profissionais. "A crença de que a avaliação deve ter uma virtude emancipatória faz parte da luta dos que querem construir, também pela educação, uma sociedade mais democrática". (CUNHA, 2000, p.34). É um processo no qual afloram conflitos e contradições que são constituintes da própria academia e da sociedade, mas que supõe também o enfrentamento desses conflitos e contradições e o questionamento dos suportes das suas idéias e práticas.

O trabalho da Comissão partiu da compreensão de que a educação superior é parte integrante e essencial no conjunto das políticas públicas. Ela é encarada não somente como a responsável pela profissionalização dos indivíduos, devido a seu valor instrumental; mas atribuem a ela uma missão maior e de mais responsabilidade que é a de promover a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável.

A ação avaliativa, segundo essa Comissão, deve necessariamente se balizar em algumas diretrizes apoiadas em princípios acadêmicos e políticos, que se articulam no plano macroeducacional, como:

> a) transformação na Educação Superior brasileira para corresponder mais diretamente aos anseios da sociedade por um país democrático, cujos cidadãos participem ativamente na definição dos projetos de seu desenvolvimento;
> b) preservação dos valores acadêmicos fundamentais, como a liberdade e pluralidade de idéias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico;
> c) valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social;

> d) afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema;
> e) recredenciamento periódico das instituições públicas e as privadas de qualquer natureza – particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (Sinaes), ao qual se dará sempre ampla publicidade.
> f) valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional (SINAES, 2007, 14-15).

A proposta visa assegurar uma coerência tanto conceitual quanto procedimental, buscando garantir a articulação da natureza formativa, voltada para a perspectiva de autoconhecimento das instituições com as funções de natureza regulatória próprias do Estado. Assume assim que é preciso utilizar:

> esquemas de compreensão global capazes de romper com a fragmentação metodológica existente e instituir sistemas de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada - instituições, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa , administração, intervenção social, vinculação com a sociedade etc, sejam integradas em sínteses compreensíveis. (DIAS; HORIGUELA, MARCHELLI, 2006, p. 455).

Destarte, após quatro meses de intenso trabalho, a CEA produziu o relatório que ficou conhecido como: "*SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*" o qual serviu de aporte para a construção da proposta com novas bases e nova forma de avaliação das IES, em substituição ao sistema anterior. No subtítulo, sugere a idéia de que não se trata de uma proposta de avaliação da educação superior pronta, definitiva, acabada, mas a base, o ponto de partida para a construção de um sistema nacional de avaliação. A proposta foi submetida de forma ampla à comunidade acadêmica, bem como à sociedade civil, que dela participaram, apresentando sugestões e críticas antes de ser enviada ao Congresso para aprovação.

A elaboração[117] da proposta do SINAES foi marcada por percalços e embates nos bastidores do governo. Naquele momento, estava sendo apresentada à opinião pública a validade ou não de se continuar com a aplicação do Provão. No interior do próprio Ministério, havia opiniões contrárias: de um lado, o Ministro em exercício, Cristovam Buarque, defendia a continuidade do Provão e o então, presidente do INEP, Otaviano Helene, publicou, no site do órgão, o artigo "O INEP e as avaliações", afirmando que o Provão, principalmente no que tange à forma de divulgação dos resultados era severamente criticado e não contempla aos anseios da proposta de avaliação da educação superior do atual governo. (ROTHEN; BARREYRO, 2006, p.960).

[117] Barreyro; Rothen (2009), Barreyro; Rothen (2006) , Rothen (2006) e Rothen; Schulz (2005).

Nada obstante, a "herança FHC logo se fez presente. Como a Lei que instituía a realização do "Provão" ainda não havia sido revogada, no primeiro ano do governo Lula teve-se uma reedição do Exame". (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.5).

Em 2 de setembro, a CEA, após uma intensa movimentação, promoveu a realização de diversas audiências públicas[118], pelo Brasil, em diferentes locais: no MEC (Brasília), durante a reunião da SBPC (Recife) e nas cidades de Curitiba, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Articulou-se também, o recolhimento de sugestões de entidades representativas de diferentes setores da sociedade, em especial, as diretamente relacionadas com a Educação Superior, no sentido de elaborar uma proposta de fato democrática, uma proposta para se constituir uma política de avaliação do Estado.

Após toda essa dedicação e esforço empreendido não só pela CEA, mas também por aqueles que apostaram no governo Lula, foi apresentada publicamente a proposta, colocando a avaliação institucional como o instrumento central. A concepção de avaliação adotada na proposta mostrou a preocupação

> com a tomada de consciência sobre a instituição, conseguida pela participação coletiva em todo o processo, o que lhe outorga caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional. O processo estaria centrado na autoavaliação, realizada no interior das instituições, com subcomissões internas que avaliariam os diferentes cursos (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.960-961).

A divulgação da proposta ao público promoveu manifestações, via impressa, de ex-representantes do Ministério da Educação do governo FHC quem defendiam uma visão pragmatista e objetivista da avaliação por ser esta possível de exercer o controle e a regulação da qualidade da educação. A visão desses agentes sobre avaliação mantinha a lógica da racionalização econômica, cujo imperativo é fazer mais, melhor e de forma mais barata, a avaliação assume a função de diferenciar, inclusive hierarquizando os centros de formação.

Frente a essa conduta, em 2 de dezembro de 2003, o Ministro Cristovam Buarque enviou uma nova proposta de avaliação à Câmara Federal, "não mais intitulada SINAES, mas SINAPES (Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior), divulgada em um folheto de 10 páginas – com uma redação mais próxima à utilizada em propaganda –

[118] Cf. Entrevista com a professora da UFPA, Maria José Jackson, integrante da CEA. "Durante os trabalhos da CEA (Comissão Especial de Avaliação) foram ouvidos vários segmentos da educação superior, tais como, avaliadores do Provão, membros das comissões de especialistas, da Comissão do PDI, bem como foram programadas audiências públicas em que foram convidadas mais de 50 entidades das quais, 38, constituídas dos diversos fóruns acadêmicos (graduação, pós-graduação, extensão,etc), das representações das universidades públicas ou privadas, das mantenedoras, das Instituições de Educação Superior, dos cursos, dos Agentes Sociais (alunos, professores e servidores) e de entidades científicas e de pesquisas, se manifestaram verbalmente ou por escrito, a respeito da temática Avaliação da Educação Superior" Disponível em: http://www.ufpe.br/cpa/documentos/entrevista.doc/< Acessado em: 19/12/2008).

denominada *IDES: A nova geração na avaliação da Educação Superior Brasileira"*.. (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.961-962).

Nessa nova proposta, o resultado final deveria ser expresso com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), inspiração no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas. Conforme explicam os autores acima, composto pela:

> 1) a avaliação do ensino (medido através das características e produtividade do corpo docente);
> 2) a avaliação da aprendizagem (apresentada como uma evolução do Provão e adotando características do Paidéia);
> 3) a avaliação da capacidade institucional (que estaria centrada na infra-estrutura) e
> 4) a avaliação da responsabilidade social (que destacava as atividades de extensão universitária). (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.962).

Na proposta elaborada, por Cristovam Buarque, estavam expressas algumas das idéias defendidas pela CEA, avaliação emancipatória, mas o foco estava no IDES, cujo objetivo era o de induzir o *ranking* das instituições. No entanto, o que se sucedeu foi que "treze dias após a apresentação da proposta do ministro para debate na Câmara, foi editada a Medida Provisória (MP) n. 147/2003[119]. Esta, além de não respeitar a dinâmica da discussão proposta pelo próprio MEC, não fez nenhuma referência ao IDES, nem a nenhum outro índice". (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 962).

Na primeira reforma ministerial do Governo Lula, em 27 de janeiro de 2004, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi substituído por Tarso Genro[120] que, apenas alguns dias após sua posse, apresentou uma nova proposta de avaliação da educação superior. Esta contemplava tanto aspectos da formulação da proposta original do SINAES, elaborada pela CEA, quanto os aspectos do SINAPES, sendo aprovada na Câmara dos Deputados por unanimidade e, no Senado, por ampla maioria, tornando-se assim a Lei de n.10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 72, no dia 15 de abril de 2004, na seção 01 e páginas 3-4, e posteriormente regulamentada pela Portaria do MEC n. 2.051, de 9 de julho de 2004, que expressou o pensamento do Estado brasileiro sobre a avaliação da educação superior.

---

[119] Esta MP foi editada em 15 de dezembro de 2003, no seu texto está expresso as ideias da CEA, somado com o fortalecimento do MEC e do INEP como principais agentes da avaliação e a proposição de duas comissões ministeriais, no lugar da Conaes. A proposta foi omissa em relação a avaliação da pós-graduação, bem como não explicitou de quem seria a competência pela divulgação dos resultados. Como ponto relevante da proposta era apresentação do resultado da avaliação na forma de conceito (satisfatório, regular e insatisfatório). (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

[120] O atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, assumiu o Ministério em julho de 2005 e, ainda, é o titular da pasta.

Deste modo, o SINAES referendou-se na política pública de avaliação da educação orientada para garantir a qualidade da educação superior em todas as instituições, independente de serem mantidas pelo poder estatal ou privado, porquanto a busca pela qualidade é imperativo para todas as instituições educacionais sem distinção, sem diversificação. Qualidade em educação superior se assume como um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades da universidade, concretizadas nos objetivos da formação universitária.

De maneira geral, a preocupação fundamental é com as condições para a elevação do padrão de qualidade da universidade. Mais especificamente, esta preocupação com a qualidade deve estar situada no ambiente de cada universidade, tendo em vista que cada Universidade tem um perfil, tem uma história. É preciso identificar esse perfil e reconstruir essa história, para avaliar o papel que esta universidade específica tem desempenhado historicamente. Por isso, para a comunidade acadêmica, a avaliação institucional é uma atitude criativa de autocrítica da Universidade, que evidencia a vontade de buscar a qualidade, em sintonia com as demandas e desafios da ciência e da sociedade. Conforme Ristoff (2000, p.40), "a avaliação institucional deve seguir princípios e toda Universidade deve se auto-avaliar. Esses princípios humanos, formativos, construtivos, dialéticos são a base para o desenvolvimento capacitacional do indivíduo, que em contrapartida, irão refletir em melhor qualidade de vida e formação do conhecimento do cidadão."

As principais diretrizes propostas a serem seguidas na execução do processo avaliativo tanto pelo INEP, como pelas CPA e pelas Comissões de Avaliação Externa, foram assim definidas pelo SINAES:

> Comparar o projeto das IES e sua realidade institucional, ou seja, melhorar a qualidade acadêmica significa, no contexto de cada instituição, diminuir a distância entre ambos; construir uma proposta de auto-avaliação voltada para a globalidade da instituição buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição; e elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado (TRINDADE, 2007, p.24-25).

Com essa nova sistematização, ficam claras algumas configurações da ação do Estado na educação superior: a separação entre avaliação e regulação; a definição da avaliação institucional como foco; a instauração de um processo de avaliação formativo; a interface que deve ser estabelecida entre avaliação e regulação. Com tais características, o SINAES vem instituindo uma política de avaliação institucional, inédita no país. No entanto, sua organização e seu sistema de funcionamento trazem elementos que foram resultados do próprio aprendizado conquistado com outro programa de avaliação prévio a ele, o PAIUB.

A operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi sendo executada mediante a edição, por parte do governo, de um número significativo de normas. Todos os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), ficando a parte operacional do sistema sob a responsabilidade do INEP. Com vistas à operacionalização da avaliação da educação superior, desde o ano da promulgação da Lei n. 10.861/04, foi editado um conjunto significativo de normas[121], num total de trinta e cinco documentos legais: leis, portarias, resoluções e decretos (SINAES, 2009). Essa profusão de regulamentação gerou, não raro, a emissão de documentos contraditórios o que causava nas IES um permanente estado de "vigilância" ao site do MEC/INEP e a busca dos serviços prestados pelas empresas de consultoria e assessoria educacional. Em 2008 e 2009, foram criados dois novos índices de avaliação[122], pelo INEP, com a aprovação da CONAES o que acabou por determinar certa "desilusão" nas IES, pois questionavam se o MEC de fato conseguiria cumprir o cronograma estabelecido com a implantação do SINAES

4.2 Desenho Organizacional do SINAES

O Art. 1º da Lei expressa a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior para asseverar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (SINAES, 2007, p.139).

Nesse artigo, identificamos as três modalidades de avaliações que comporão o sistema de avaliação da educação superior, não mais a ênfase em uma única avaliação como posto no governo FHC. Segundo Ristoff; Giolo (2006), a construção do SINAES fundamenta-se na ideia de sistema, ou seja, de que todas as avaliações da educação superior se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação num sistema integrado de avaliação.

> se constitui efetivamente como um Sistema, pois integra não só espaços avaliativos dentro do Ministério da Educação (MEC) e os organiza em torno de uma concepção única, em estreita vinculação com as políticas para a educação superior, como também integra os instrumentos de avaliação entre si, ao mesmo

[121] Somente, no último ano do primeiro mandado do governo Lula, "com um tom conciliatório entre os diversos documentos, promulgou-se ato normativo denominado pelo Ministério como Decreto "Ponte", porque articulava os procedimentos de Supervisão, Regulação e Avaliação. Destaca-se no Decreto, o resgate da idéia da CEA do ciclo avaliativo, a definição da função de regulação e a exclusão da centralidade da autoavaliação institucional". (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.6).

[122] A apresentação desses dois novos índices será detalhada no final desse capítulo.

> tempo que os integra aos instrumentos de informação (censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições e cursos etc.). Esta visão sistêmica da avaliação permite a geração, a gestão e a disseminação de indicadores e informações de grande interesse para as instituições, os cursos, os avaliadores e para a sociedade em geral (RISTOFF, GIOLO, 2006, p.193).

Na proposta do SINAES está explícito que o objetivo é compreender o complexo, por meio da compreensão das partes componentes. Isto é, cada um dos componentes é analisado de maneira diferente de acordo com suas especificidades, porém o sistema deve ser recomposto para a explicação do todo. Portanto, o SINAES é a referência do sistema avaliativo, constituído como uma política governamental para a educação superior, tendo como núcleo a formulação de estratégias e de instrumentos para melhorar a qualidade e a relevância desse nível de educação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ele deve integrar e articular de maneira coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas e atores da comunidade acadêmica e de esferas governamentais (SINAES, 2009). "Pela primeira vez foi instituído um sistema, ou seja, não foram ações avaliativas soltas e sem interligações mas sim, um sistema que tem como objetivo "olhar" o todo através das suas partes" (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007, p. 335). O SINAES pode ser efetivamente considerado um sistema, na medida em que: "integra os instrumentos de avaliação; integra os instrumentos de avaliação aos de informação; integra os espaços de avaliação no MEC; integra a auto-avaliação à avaliação externa; articula, sem confundir, avaliação e regulação e propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior". (RISTOFF; GIOLO, 2006, p.198).

Barreyro; Rothen (2006, p.965) compreendem que o SINAES recupera de maneira ressignificada estas modalidades de avaliação de experiências avaliativas anteriores, recuperando aspectos parciais de cada, "mas exclui a menção explícita à análise global dos resultados do sistema que estava prevista na desarticulada sistemática de avaliação vigente, até a sanção da lei que instituiu o SINAES".

O § 1º, do art. 1.º, da Lei, estabeleceu a concepção de avaliação que está conectada a processos avaliativos de natureza formativa e ética, elementos imprescindíveis de uma proposta de avaliação que visa ao aprimoramento constante da instituição em seus níveis de ensino, pesquisa, extensão e, sobretudo, visando ao crescimento pessoal e profissional das pessoas que fazem parte da instituição. Conforme o próprio texto da Lei,

> § 1º O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública,

> da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SINAES, 2009, p.151).

Para a melhoria da qualidade da educação superior importa também inserir, nesse processo, todas as IES e não somente aquelas que pertencem ao sistema federal de educação superior. Igualmente, para se promover a institucionalização de um sistema de avaliação da educação superior é preciso contar com a colaboração dos Estados e do Distrito Federal, com seus órgãos respectivos de promoção da educação superior.

Com a crescente expansão da educação superior nos últimos anos, encontramos muitas IES cujos processos de avaliação para autorização de cursos, credenciamento e recredenciamento são feitos pelos Conselhos Estaduais de Ensino. Se o SINAES propõe um sistema de avaliação da educação superior, entendemos que essas IES não podem ficar à parte desse sistema. Isso está preconizado pela Lei, art.1.º, § 2º "O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal." (SINAES, 2007, p.151). Como forma de garantir a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, a Lei, no Art. 2.º definiu alguns procedimentos que devem ser assegurados:

> I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
> II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
> III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
> IV - a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (SINAES, 2009, p. 152).

De acordo com o documento, "Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior" (BRASIL, 2004), que visa sistematizar a concepção, princípios e dimensões postulados pelo SINAES, uma das características fundamentais do novo sistema de avaliação consiste na centralidade da avaliação institucional no processo avaliativo. Na avaliação institucional das IES, com no Art.3º, deverá ser considerado como objetivo nuclear a identificação do perfil e da significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais. "Faz parte do sentido avaliativo o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas Representações" (SINAES, 2009, p. 151-152).

Temos também a previsão dos procedimentos que integram a avaliação institucional, interna e externa. A avaliação interna consiste num "processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando promover a qualidade acadêmica." (SINAES, 2009, p. 91-92). Já a avaliação externa representa um processo documental e a verificação, *in loco*, das condições acadêmicas, realizada por especialistas selecionados, e o processo de realização é de competência do INEP. Assim, o SINAES "busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação." (SINAES, 2009, p. 91-92).

Ao prever as duas dimensões de avaliação, o SINAES também incorpora à sua dimensão formativa a função regulatória. Esta é uma exigência do atual contexto mundial que atribui à educação superior o desafio de conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. Todo projeto de avaliação da educação superior deve contemplar em sua multiplicidade tanto a dimensão formativa quanto a reguladora, porque a avaliação é um processo complexo que inclui o diagnóstico da realidade, o diálogo dos envolvidos sobre os resultados, a proposição coletiva de estratégias, o estabelecimento de ações frente às fragilidades identificadas, a potencialização dos pontos fortes para a toda comunidade e, necessariamente o reinício de um novo processo. Esse reinício não pode significar partir do zero, mas o caminhar para a incorporação das experiências e das aprendizagens adquiridas durante o processo.

Com relação à avaliação da universidade assumir um caráter também regulatório, isso vem proposto pela própria Lei do SINAES em seu parágrafo único: "Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação" (SINAES, 2007, p.140).

De um lado, as instituições de ensino superior devem-se atentar para o cumprimento do SINAES, na medida em que os processos de autoavaliação das IES, os resultados do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, a Avaliação Externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, subsidiarão os processos de recredenciamento periódicos dessas Instituições; essas são pré-condições desse processo avaliativo. Por outro lado, a avaliação institucional não deve se limitar ao atendimento de uma exigência legal. As IES devem responder às obrigações da busca contínua da qualidade no desempenho acadêmico, do

aperfeiçoamento constante do planejamento e da gestão universitária e do fortalecimento progressivo dos compromissos sociais na prestação de contas à sociedade. Por conseguinte, a avaliação institucional não pode ser concebida isoladamente, uma vez que se integra a um contexto maior e mais complexo, logo, histórico.

Na Lei 10.861/2006, Art. 3º, está definido e determinado quais são as dez dimensões que devem ser o ponto de partida para a avaliação da instituição

> I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
> II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
> III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
> IV - a comunicação com a sociedade;
> V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
> VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
> VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
> VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
> IX - políticas de atendimento aos estudantes;
> X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (SINAES, 2009, p.152).

Além de integração e articulação, é também central na Avaliação Institucional a participação dos envolvidos no processo. Esta é uma exigência ética que convoca todas as IES, independente de suas características e natureza jurídica e, idealmente, todos os membros da comunidade educativa, professores, estudantes, funcionários, ex-alunos e comunidade estão convidados a se envolverem nos processos avaliativos.

4.3 CONAES

A Lei determinou a institucionalização de um órgão colegiado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)[123], no âmbito do Ministério da Educação, e

[123] A primeira Comissão foi empossada pelo ministro da Educação, Tarso Genro, no dia 16 de março de 2004, Presidida pelo ex-reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Hélgio Trindade, representada pelo secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Antonio Ibañez Ruiz; o secretário de Educação a Distância, Marcos Dantas; o diretor de Estatística e Avaliação da Educação Superior, do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), Dilvo Ristoff; o diretor de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Renato Janine Ribeiro, e o diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior, Mário Pederneiras, são os representantes do MEC; Gustavo Peta, da União Nacional dos Estudantes (UNE); a professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laura Tavares, e a assessora da Universidade Federal de Mato Grosso, Léia de Souza Oliveira, representam as universidades.Hélgio

vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, com funções de coordenação e supervisão da avaliação da educação superior. O Art. 6º estabeleceu suas atribuições:

> I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
> II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
> III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
> IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
> V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
> VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
> VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (SINAES, 2009, p.155).

Em norma regulamentar a Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004[124], regulamentou os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, ampliando as competências desse órgão, de acordo com o Art. 3º dessa Portaria:

> I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
> II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
> III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
> IV – promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;
> V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
> VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
> VII – realizar reuniões ordinárias mensais;
> VIII – realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação (SINAES, 2009, p.161-162).

Hélgio Trindade, primeiro presidente da CONAES, no momento de sua posse, destacou que a CONAES teria um grande desafio que era o de tornar o SINAES um dos

---

Trindade, os professores Gilberto Dupas, da Universidade de São Paulo (USP), José Dias Sobrinho, da Universidade de Campinas (Unicamp), Sílvio Meira, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Wilson Roberto de Mattos, da Universidade do Estado da Bahia (UFBA), representam a sociedade, por notório saber. Disponível em:>http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/sinaes/news04_03.htm/<Acessado em: 20 jan de 2010.

pilares da reforma universitária. No seu entendimento, o impasse da autonomia universitária passava indubitavelmente pelo estabelecimento de mecanismos que permitiriam avaliar as IES, contribuindo, desta forma, para o estabelecimento de um diálogo entre as IES e a sociedade. Como afirmou Hélgio Trindade "a autonomia sem avaliação é lançar a instituição social universidade no isolamento societal". (TRINDADE, 2007, p.109). Para tanto, o desafio do novo SINAES é imenso e implica numa

> grande responsabilidade para a CONAES. Hoje, segundo o último cadastro do INEP, temos 16 mil cursos de graduação e 2.070 instituições com 3.800.000 alunos, das quais 88,1% são instituições privadas. Esteja certo de que a busca permanente da expansão necessária do acesso ao ensino superior com qualidade, a CONAES buscará cumprir a sua parte com rigor acadêmico, responsabilidade social, eficiência e espírito público. (TRINDADE, 2007, p.109-110).

Atualmente, a CONAES está constituída pelos seguintes membros[125]: Presidente: Nadja Maria Valverde Viana**,** Representante INEP: Joaquim José Soares Neto; Representante da CAPES: Adalberto Ramon Vieyra; Representantes do Ministério da Educação: Carlos Eduardo Bielschowsky (SEED/MEC); Paulo Roberto Wollinger (SESU/MEC); Andréa de Faria Barros Andrade (SETEC/MEC); Representante do Corpo Discente das Instituições de Educação superior: [sem representação no momento]; Representante do Corpo Docente das Instituições de Educação Superior: Madalena Guasco Peixoto**;** Representante do Corpo Técnico-Administrativo das Instituições de Educação Superior: Sandro de Oliveira Pimentel; Representantes com Notório Saber Científico, Filosófico e Artístico, e Reconhecida Competência em Avaliação ou Gestão da Educação Superior: Maria Clara Kaschny Schneider, Nadja Maria Valverde Viana, Robert Evan Verhine, Sérgio Roberto Kieling Franco e Sonia Penin.

Conforme informam Rothen; Barreyro (2009b, p. 740), "em comparação com outras agências similares a de outros países a CONAES não é independente do governo, faz parte dele (está vinculada ao Gabinete do Ministro); não é uma agência de garantia da qualidade e nem uma agência reguladora; não é executora de avaliações e nem exerce a regulação; é uma comissão que assessora sobre questões técnicas de avaliação: especialmente, emite diretrizes (para realização dos instrumentos a serem utilizados e para seleção de avaliadores que realizam avaliações externas)".

No cumprimento de suas competências, como órgão de coordenação e supervisão da avaliação da educação superior, a CONAES tem como objetivo executar a determinação da Lei do SINAES de que o processo de avaliação da educação superior deverá ser desenvolvido com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal (Lei nº 10.861/04, Parágrafo 2º).

[125] Disponível em :>http://portal.mec.gov.br/index.php/<Acessado em: 30 mar. 2010.

Para tanto, celebrou acordo com as seguintes entidades organizadas na defesa da educação: Acordos Nacionais, a) Protocolo de Intenções - CONAES e Fórum dos Conselhos Nacionais de Educação; b) Protocolo de Intenções - CONAES e Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; c) Protocolo de Intenções - CONAES e Conselho Estadual de Educação de Ceará; d) Protocolo de Intenções - CONAES e Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Os objetivos desses acordos para ambas as partes de forma geral foram: i) estimular a participação dos Conselhos Estaduais de Educação na discussão e na elaboração dos procedimentos nacionais de avaliação de instituições de educação superior e de seus cursos; ii) estimular a realização de avaliação das instituições de educação superior e de seus cursos nos sistemas de ensino que optarem por integrar o SINAES; iii) promover e participar de estudos, debates, seminários e outras atividades que contribuam para o permanente aperfeiçoamento da avaliação da educação superior no país. Foi estabelecido que competente a CONAES: oferecer colaboração técnica no desenvolvimento de sistemas de avaliação próprios dos Estados e do Distrito Federal, assegurando sua articulação com o SINAES e envidar esforços junto ao órgão competente para assegurar assento do FNCE na CONAES. (PORTAL MEC/CONAES).

Além disso, a CONAES busca como forma de inserção do Brasil no contexto internacional, o estabelecimento de acordos internacionais, os quais foram pactuados durante o Seminário Internacional: *Reforma e Avaliação da Educação Superior: tendências na Europa e na América Latina.* Foram estabelecidos os seguintes protocolos: a) CONAES e CNE/França; b) CONAES e CONEAU/Argentina; c) CONAES e ANECA/Espanha e d) CONAES e CNAVES/Portugal. Estes acordos estabeleceram entre as partes, de um lado a CONAES e de outra, as agências oficiais dos governos responsáveis pela avaliação da educação superior, manterem formas de colaboração institucional. Para a execução do presente mecanismo de cooperação, as instituições celebrantes assumiram o compromisso de conjugar esforços no desenvolvimento da Avaliação da Educação Superior no contexto internacional por meio das seguintes ações: i) promover debates, seminários, cursos e outras atividades de interesse mútuo; ii) realizar conjuntamente estudos e pesquisas; iii) promover publicações conjuntas visando à difusão de estudos e pesquisas; iv) promover programas de estágios e atividades de intercâmbio entre profissionais e especialistas na área; v) realizar intercâmbio de dados, instrumentos, experiências e atividades no interesse do aperfeiçoamento dos sistemas nacionais de avaliação superior. (PORTAL MEC/CONAES)

Como evidenciado, a CONAES pretendeu efetivamente ser a condutora do planejamento da execução da proposta do SINAES, em decorrência de seu grau de

abrangência, criou para todos, em especial, para as CPAs das IES, uma expectativa grande de que o órgão de fato iria conseguir manter toda esta disposição na condução da avaliação da educação superior. Podemos verificar que a atuação do SINAES nos primeiros anos de funcionamento foi bastante efetiva, havia uma preocupação com o implemento de ações visando à manutenção de informações acerca dos projetos e ações desenvolvidas pela CONAES. A atualização das atividades desse órgão permanentemente divulgada por meio da publicação do "Informativo da CONAES". Na primeira edição do referido informativo estava clara essa intenção:

> esta primeira edição do Informativo da CONAES é especial sobre o Seminário Internacional sobre Reforma e Avaliação da Educação Superior: Tendências na Europa e na América Latina, realizado em São Paulo entre os dias 25 e 27 de abril. A partir das próximas edições, você receberá informações sobre o andamento da implantação em âmbito nacional do SINAES, um sistema que envolve avaliação institucional – interna e externa -, avaliação de cursos e o exame nacional de desempenho do estudante"[126]. (Informativo da CONAES, maio de 2005 – Ano 1- Edição nº.0).

O planejamento de eventos com o objetivo de promover encontros para a capacitação e a interação entre os responsáveis pela condução da autoavaliação nas IES e os técnicos do INEP, constituiu-se uma atividade recorrente nos três primeiros anos da institucionalização da CONAES, no entanto, a partir de 2006, houve uma progressiva diminuição, pelo menos, no campo da visibilidade e destaque, desta Comissão, aos olhos das CPAs. O esvaziamento do poder efetivo de ação da CONAES coincidentemente ou não, foi reforçado com a emissão do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, conhecido por Decreto "Ponte"[127]. Esse decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, redefiniu funções dos diversos órgãos ligados ao processo de avaliação da educação superior. Especificamente com relação à CONAES, no que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete à CONAES, conforme o Art. 8º

> I - coordenar e supervisionar o SINAES;
> II - estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições;
> III - estabelecer diretrizes para a constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados;

---

[126] Foram divulgados oito informativos: Informativo da Conaes/2ª edição/maio/2005, Informativo da Conaes/3ª edição junho/2005, Informativo da Conaes/ 4ª edição julho/2005, Informativo da Conaes/5ª edição agosto/2005 Informatico da Conaes/6ª edição setembro/outubro/2005, Informativo da Conaes/7ª edição novembro/dezembro/2005, Informativo da Conaes/8ª edição março 2006. Disponível em:>http://portal.mec.gov.br/index.ph/<Acessado em: 03 fev 2010).

[127] O decreto regulamenta pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), fazendo a conexão entre os dois.

> IV - aprovar os instrumentos de avaliação referidos no inciso II e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação;
> V - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos para aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
> VI - avaliar anualmente as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes do SINAES;
> VII - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
> VIII - ter acesso a dados, processos e resultados da avaliação; e
>
> IX - submeter anualmente, para fins de publicação pelo Ministério da Educação, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES (SINAES, 2009, p.189).

Por conseqüência, a CONAES foi, também paulatinamente perdendo forças dentro do Ministério, mediante a adoção pelo MEC de novos índices de avaliação da educação superior[128], produzindo principalmente nas CPAs das IES uma desaceleração na condução do processo de autoavaliação, uma vez que diante desses novos indicadores, o SINAES perdia sua função formativa.

4.4 Comissão Própria de Avaliação

O SINAES, no Art. 11, estabeleceu que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá comissão com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. A criação, composição, bem como a forma de atuação da Comissão Própria de Avaliação foi estabelecida na forma da Lei, obedecendo às seguintes diretrizes: constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos[129] da comunidade universitária (docente, discente e técnico-administrativa) e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos, ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades e atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior. (SINAES, 2007, p. 145).

A Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004[130], em seu artigo 7º, § 2º, amplia as funções já definidas para a CPA: i) constituir núcleos temáticos e núcleos de trabalho que se façam necessários para o cumprimento de suas funções; ii) preparar relatórios anuais,

---

[128] O Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).
[129] Atualmente o cadastramento dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) das IES é realizado por no endereço: http://emec.mec.gov.br .
[130] A Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004, regulamenta os procedimentos instituído na Lei n 10.861 de 14 de abril de 2004.

pareceres e, quando for necessário, recomendações a serem encaminhadas aos órgãos competentes da instituição; iii) encaminhar propostas relativas ao desenvolvimento da instituição, com base nas análises produzidas no processo de avaliação; iv) divulgar na comunidade universitária a sua composição, suas propostas e agenda de atividades; v) coordenar o processo para composição dos novos membros da CPA.

Em 2004, a CONAES elaborou o documento "Roteiro de autoavaliação institucional", contendo sugestões para as instituições elaborarem as suas propostas de autoavaliação considerando as dez dimensões, correspondentes às estabelecidas na Lei n. 10.861/04. Por ser um documento, Roteiro, cabe às instituições a definição de como operacionalizar a avaliação dessas dimensões, podendo até mesmo incorporar ou mudar outras, coerentemente com o enfoque de que a avaliação é um processo interno, assim, "a autoavaliação não se dará de forma errática e caprichosa". (RISTOFF; GIOLO, 2006, p.199). Para esses autores, a proposta do SINAES ao contemplar a análise global da instituição, previne de propostas de avaliação institucional "excessivamente restritivas e práticas muitas vezes conflitantes entre si e antagônicas em relação à avaliação institucional. Em muitas instituições, não raro, pequenas ações como promover a avaliação do docente pelo discente eram entendidas como avaliação institucional". (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 199).

4.5 Qual o Futuro do SINAES?

Nos primeiros meses do ano de 2008, a comunidade acadêmica, subitamente, tomou conhecimento, via mídia, do prenúncio de mudanças na filosofia do SINAES, indicando que o governo acenaria para modificações no papel do Estado quanto aos processos de avaliação da educação superior. Àquela época já perguntávamos sobre o seguinte cenário[131]: a) haveria continuidade nos trabalhos de implementação do SINAES, na mesma concepção, após a exoneração, no dia 11 de janeiro de 2008, do professor Dilvo Ristoff, Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior, do INEP, cargo que ele ocupou durante os últimos quatro anos e meio? b) Quando as IES receberiam a visita das comissões designadas pelo INEP para a realização da avaliação externa? c) Quando, como, qual seria o teor das análises feitas pela CONAES dos Relatórios Finais de Autoavaliação elaborados e encaminhados pelas CPA? d) Quanto e de que forma as mudanças anunciadas pelo ministro Haddad com relação à avaliação *in loco* dos cursos atingiriam os princípios e a validade do SINAES? Essas e muitas

[131] Rothen; Barreyro (2009), no artigo: "Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? Com bastante propriedade realizam um estudo minucioso da alteração da lógica avaliativa do SINAES, indicando tanto as normas subseqüentes quanto diversos fatos divulgados pela mídia escrita nacional.

outras questões começaram a ser formuladas pelos envolvidos no processo de autoavaliação nas IES, em especial pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs). A partir disso, podemos apontar uma tendências do esvaziamento da importância das CPAs no âmbito das IES, bem como a incerteza sobre o seu destino.

No começo do ano de 2008, o ministro da Educação, Fernando Haddad e o presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, reuniram com a CONAES tendo em vista a revisão do processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior durante 2007. De acordo com o que saiu na mídia, o Ministro assim declarou:

> As ações realizadas durante o ano deram subsídios para aperfeiçoar a avaliação in loco dos cursos superiores, feita pelo Inep. "Em educação, tudo é pré-testado a fim de calibrar procedimentos e instrumentos operacionais", disse. O ministro ainda ressaltou a importância de dar um peso maior para a avaliação do corpo docente, na aferição dos cursos. Titulação, qualidade dos títulos e compromisso dos professores com o curso são alguns itens que podem ser medidos, segundo Haddad. Em 2007, a Conaes testou instrumentos de avaliação em alguns cursos, como Medicina Veterinária. Houve, ainda, aperfeiçoamento da área de supervisão, como a realizada com os cursos de Direito que obtiveram baixo desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. (Portal CONTEE, 10/01/2008).

Esta nova fase governamental apresentou a instalação de dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira, as mudanças já estão em curso e não há perspectiva de que haverá alteração de rota, de fato, o SINAES está dando sinais de esgotamento, e não o cumprimento do estabelecido. Contrariando a expectativa de que o SINAES teria papel central na regulação, foram criados dois índices com esse fim: o primeiro deles, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC) foi instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008 e o segundo indicador criado, intitulado de Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008. (POLIDORI, 2009), (ROTHEN; BARREYRO, 2009a), (BARREYRO, 2008).

O interesse do governo na criação de índices não limita a questões, aparentemente de ordem pragmática. Rothen; Barreyro (2009a, p.2) esclarecem que o uso de indicadores na forma de índices é uma tendência brasileira, no contexto das políticas públicas, pois este procedimento tem grande popularidade: pois o "caráter simplificador e técnico dos índices confere-lhes uma aura de inquestionáveis; socialmente eles são tomados como efetivamente representando a realidade". A redução do processo de avaliação da educação superior a esses índices retomam aos dois mecanismos utilizados no governo FHC, *ranking* e mídia. Uma combinação perfeita, a mídia de posse dos resultados elabora a classificação das IES, produz um rankiamento e isso, ao longo do tempo contribuiu de forma acentuada para criar um

imaginário social acerca da importância do Exame para a garantia da qualidade do ensino (ROTHEN; BARREYRO, 2009a).

Contudo, a alteração da lógica inicial do SINAES, como um sistema cuja concepção de processo avaliativo tem como referência a avaliação e a regulação, começou a ser trabalhada, já no ano de 2005, culminando com a publicação do Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006[132], conhecido como Decreto "Ponte"[133], esse foi o marco do desenho de outro modelo de avaliação da educação superior que estava sendo construído. Entre as alterações importantes trazidas por esse Decreto ao processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos estão a incorporação do ENADE, a extensão a todos os conselhos profissionais da possibilidade de manifestação – antes era apenas na fase de autorização – e a reorganização de competências internas do MEC, com o reconhecimento de cursos ficando a cargo das secretarias de Educação Superior (SESu/MEC) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e o credenciamento das instituições com o Conselho Nacional de Educação (CNE). (Portal MEC, 23-03-2010).

O art. 1.º desse Decreto estabeleceu mais uma função que até então não estava na concepção inicial do SINAES - a supervisão. Tomando como referência o próprio texto de apresentação do Decreto, temos o seguinte: "Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (SINAES, 2007, p.173). A conceituação e a operacionalização de cada função foram estabelecidas respectivamente nos parágrafos

> § 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.
> § 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.
> § 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (SINAES, 2009, p. 185).

Rothen; Barreyro (2009a, p.9) ao interpretarem a incorporação do § 2º do Decreto às demais funções, compreendem que a função supervisão realizada a fim de zelar pela

---

132 DECRETO Nº 5.773, 9 de maio de 2006. DOU, Seção 1, 10/5/2006, p. 6). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

133 "Na promulgação, o Decreto nº. 5.773, " foi chamado pelo Ministério de "ponte", com a afirmação de que ele articularia a avaliação com a regulação. Esse Decreto explicita procedimentos que atenderiam às funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições e Cursos" (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.13).

conformidade da oferta de educação superior, “poderia responder a questionamentos da comunidade de que, em algumas IES, no interstício de um e outro procedimento regulatório, é descuidada a qualidade”.

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação seriam exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (SINAES, Art. 3º, 2009, p.186). Com o Decreto, o reconhecimento de cursos fica a cargo das secretarias de Educação Superior (SESu/MEC) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e o credenciamento das instituições, com o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este Decreto põe em prática os protocolos de compromisso previstos na Lei n. 10.861/2004 medida que busca elevar a qualidade da educação superior. O resultado insatisfatório da avaliação do SINAES enseja a celebração de protocolo de compromisso (Art. 23). Protocolos não cumpridos podem ocasionar a desativação de cursos e habilitações, intervenção, suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou descredenciamento, na forma do dos arts. 60 e 61 deste Decreto.

Em nota da impressa, temos a seguinte declaração do Ministro da Educação, Fernando Haddad, sobre os efeitos que a avaliação deveria provocar: "O processo de avaliação precisa produzir resultados. Não basta apontarmos quais cursos e instituições são melhores ou piores. Os resultados da avaliação devem refletir-se na regulação" (Portal Universia, 11-05-2006**).** Outra seqüência de fala do Ministro Fernando Haddad, em resposta às críticas ao Decreto: "A atuação do MEC hoje é prejudicada pela ausência de parâmetros processuais claros, muitas vezes revertidos judicialmente por absoluta falta de clareza e transparência”. (Portal MEC, 11-05-2006 **).** O Ministro continua destacando o poder regulatório e punitivo do MEC, mais do que esclarecedor e explicativo como a comunidade acadêmica esperava: "Não há nenhuma intenção de antecipar temas da reforma universitária, como chegaram a afirmar alguns críticos do decreto. Ele trata de processos formais, enquanto a reforma trata de tipologia e conceitos substanciais”

No entanto, Barreyro; Rothen (2006) têm um entendimento contrário ao do ministro da educação sobre a função supervisão e assim se posicionam:

> Com o *decreto ponte,* a lei que institui o SINAES é “re-elaborada”: por um lado, retoma o princípio da separação entre a regulação e a avaliação; por outro, reforça a visão da separação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, deixando transparecer que esta faz parte do processo de regulação e supervisão. As conseqüências do decreto na re-configuração do SINAES dependem da

> maneira como ele será interpretado e aplicado posteriormente (BARREYRO, ROTHEN, 2006, p.971-972).

O MEC, ao criar o Decreto "Ponte", parece querer "des"induzir, expressão usada por Rhothen; Barreyro (2009), as IES à prática da autoavaliação. Contudo, o impacto maior nos trabalhos de autoavaliação conduzido pelas CPAs foi a incorporação dos novos indicadores para a avaliação das instituições. Conforme, já, havíamos chamado atenção para essa atitude do MEC, vale neste espaço aperfeiçoar a discussão desses indicadores, considerando as implicações para o futuro do SINAES. E, também, como bem destacou Barreyro (2008):

> Isso porque o IGC não surge somente como um índice destinado a resolver os problemas operacionais de avaliar os 22.000 cursos de graduação do país; se assim fosse, não teria tido a ampla repercussão na mídia que teve. Ele veio também, ou principalmente, para possibilitar rankings de Instituições de EducaçãoSuperior (IES), apesar de baseado em *alguns* dados de *alguns* cursos avaliados de *algumas* IES...(BARREYRO, 2008, 863-864).

A divulgação pelo MEC, no dia 6 de agosto de 2008, de mais um novo indicador de avaliação da educação superior, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), sem que a comunidade acadêmica e demais setores ligados à educação superior tivessem conhecimento, provocou uma grande perplexidade desencadeado no interior das IES um forte sentimento de desalento e de descrença a qualquer tipo de pacto entre o governo e as instituições de ensino.

Este indicador é um índice de base estritamente objetivista, que pretende avaliar qualidade da educação ofertada pelas IES, restringindo-se a alguns componentes de ordem quantificável. Embora a divulgação desse índice pelo MEC, com o apoio em tempo real da mídia, como sendo um Conceito Preliminar, o resultado já divulgado se estabelecerá para sempre o seu alcance, alterando as condições das IES[134]. Shwartzman (2008) corrobora esta percepção com a publicação do seguinte texto:[135]

> No dia 6 de agosto de 2008 o Ministério da Educação divulgou um até então desconhecido "conceito preliminar de curso" que classificou 508 dos 2.028 cursos superiores avaliados pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Alunos (ENADE) de 2007 como de qualidade insuficiente: 444 da rede privada (19,5% do setor), e 64 da rede pública (12,2%). Embora preliminares, e aparentemente sujeitos a revisão, estes conceitos foram amplamente divulgados pela imprensa, afetando a reputação e provocando a reação indignada de muitas pessoas e instituições. (SHWARTZMAN, 2008, p.1).

---

[134] No momento da divulgação do CPC, dos cursos das Instituições, em que atuava, pude "sentir" e ainda conferir o impacto dessa divulgação na comunidade acadêmica. Presenciei reações diversas como: constrangimento, indignação e incredulidade em relação à continuação da autoavaliação institucional, bem como a garantia da valorização das CPAs.

[135] É uma versão preliminar de um texto solicitado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) para um seminário que se realizou em Brasília em 9 de setembro de 2008. Disponível em: >http://www.schwartzman.org.br/<Acesso em: 22 março 2010.

A notícia sobre a criação desse novo conceito foi feita pelo INEP, em nota, divulgada no site oficial desse órgão, *Sala de Impressa e Outras Notícias,* com um "ar" de que, a partir da criação desse novo índice, o processo de avaliação da educação superior realmente iria ser realizado de forma objetiva, imparcial, sustentado em um aparato estatístico que, provavelmente, poucos deveria compreender[136]. Em 1 de agosto de 2008*,* a nota da chamada esteve assim publicada, no site*, "Inep aprimora avaliação da Educação Superior e define Conceito Preliminar de Curso***"** (Portal INEP, 01-08-2008). No desdobramento do texto, deparamo-nos com uma linguagem de convencimento e de tentativa de explicar o que não é possível de se explicar, a desconsideração com a concepção formativa expressa pelo SINAES. Isso porque a Lei do SINAES determina que o conceito, para fins de regulação (autorização, reconhecimento e renovação/credenciamento e recredenciamento) deve, obrigatoriamente, resultar de uma avaliação *in loco*. Ou seja, o ato de renovação de reconhecimento não pode ser editado tendo por base um conceito resultante de análise documental nos setores da SESu/MEC. É necessária a visita presencial! A Portaria Normativa nº 4 fere esse princípio. A esse respeito, leiam-se os seguintes dispositivos do SINAES, Art. 3°, (…) § 2° "Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. Art. 4°, (...) § 1° "A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento". Na sequência, o texto explicativo do MEC/INEP divulgado no site pela assessoria de impressa

> A visita de avaliadores complementará o processo de *avaliação, consolidando o conceito dos cursos em valores que expressarão o grau de qualidade de cada um.* Para agregar ao processo de avaliação da Educação Superior critérios objetivos de qualidade e excelência dos cursos, o Inep criou um novo indicador. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) vai de 1 a 5 e, como o próprio nome indica, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no País. (...) será divulgado anualmente, junto com os resultados (...) do Enade. Operacionalmente, cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep. Os demais casos, ou seja, cursos com conceito igual ou maior que 3, podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente. (Portal INEP, 01/08/2008).

[136] Os cálculos definidos para compor o referido indicador é uma soma de conceitos matemáticos que para a maioria das CPA não está ao alcance. Por experiência, em uma das tentativas de se compreender como o INEP chegou a esses valores, a Pesquisadora Institucional, de uma das instituições que fazem parte dessa pesquisa, com a minha solicitação, ligou para o INEP, quando saiu o ranque dos cursos, buscando explicação. Para nossa decepção e não surpresa, o técnico responsável pela comunicação com as IES não foi capaz de traduzir as fórmulas empregadas. Esta não foi a única tentativa!

Após a divulgação resumida no *site* oficial, a equipe do INEP preparou duas Notas Técnicas[137] esclarecedores sobre a composição dos dois índices que foram recentemente criados. O CPC é um indicador que combina o desempenho obtido pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) com os resultados do Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) e com as informações de infraestrutura (instalações físicas), recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidos pelo curso de uma determinada Instituição de Ensino Superior. Este indicador, realça os resultados obtidos pelas IES no ENADE, transformando-o no elemento nuclear da avaliação de cursos, numa típica ação de retorno à concepção de avaliação nos moldes do governo anterior, "veio a compor o cenário de uma forma díspar ao Sistema" (POLIDORI, 2009, p.446). Na nota divulgada pelo INEP fica explicita a função do CPC, como sendo "o elemento de referência nos processos de avaliação para subsidiar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, cuja base legal é a Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008" (MEC/INEP, 2008, p.2).

A referida Portaria traduz o ciclo avaliativo,e as disposições peculiares aos processos de renovação de reconhecimento cursos, por meio dos Arts. 2.º e 3.º e seus respectivos parágrafos:

> Art. 2º Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação in loco nos processos de renovação de reconhecimento respectivos.
> § 1º Considera-se conceito preliminar satisfatório o igual ou superior a três.
> § 2º Os processos de renovação de reconhecimento dos cursos que tenham obtido conceito 5 (cinco), em tramitação nos sistemas Sapiens ou e-MEC, serão encaminhados à Secretaria competente, para expedição da Portaria de renovação de reconhecimento.
> § 3º Nos processos de renovação de reconhecimento dos cursos que tenham obtido conceitos preliminares 4 (quatro) ou 3 (três) poderá ser requerida avaliação in loco, no prazo de 60 (sessenta) dias, a qual resultará na confirmação do conceito preliminar ou na sua alteração, para mais ou para menos, cabendo recurso à CTAA, segundo a regulamentação pertinente.
> Art. 3º Os cursos que tenham obtido conceito preliminar insatisfatório deverão obrigatoriamente submeter-se a avaliação in loco, nos processos de renovação de reconhecimento respectivos.
> § 1º Considera-se insatisfatório o conceito preliminar inferior a 3 (três). (SINAES, 2009, p.293)

Com essa proposição o MEC descaracterizou a concepção inicial do SINAES, ao dispensar a visita das comissões *in loco* para os cursos cujos resultados do ENADE foi igual

---

[137] Ministério da Educação. **Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação Nota Técnica,** INEP, 2007. <Disponível em: http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20CPC.pdf. .9p.> Acesso em: 25/02/2010
Ministério da Educação. **Conceito Preliminar de Cursos de Graduação. <**Disponível em: http://enade.inep.gov.br/enadeInscricao/pdfs/CONCEITO PRELIMINAR Educação Superior.pdf. 5p.> Acesso em 25/02/2010

ou maior do que o conceito três. Convém destacar que, segundo a Lei do SINAES na avaliação dos cursos de graduação será empregado procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento.

A composição do CPC e a maneira pela qual os pesos utilizados foram gerados estão descritos no documento, *Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação Nota Técnica* (INEP, 2008). A tradução foi assim estabelecida: o CPC resulta da combinação de três componentes: o resultado do ENADE, o Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) e os "Insumos", com os pesos, respectivamente, de 40%, 30% e 30% , no conceito final. O componente "insumos" é formado por quatro subcomponentes: 1) infraestrutura e instalações físicas, como por exemplo, se há equipamentos suficientes para aulas práticas, o equivalente a 10,2%; 2) recursos didático-pedagógicos, que responderá pela qualidade dos planos de ensino, com 27,2%; 3) cadastro dos professores na instituição, que avaliará o corpo docente com doutorado, com 38,9% e 4) regime de trabalho, integral ou parcial no curso, 23,8% que eles representam. Estes conceitos recebem a pontuação que vai de um a cinco. Os conceitos um e dois representam que a instituição está sem condições de funcionamento; o conceito três revela que o curso tem condições mínimas de funcionamento; conceito quatro é intermediário; conceito cinco é dado quando a instituição consegue obter o status de curso referência em determinada área. Cada um destes componentes é transformado em uma escala de 5 pontos, que é a também a escala final do CPC.

Conforme afirma Shwartzman, (2008, p. 16), "essencialmente, o que fez o INEP foi estimar em que medida os dados sobre qualidade da infraestrutura e recursos didáticos pedagógicos dos cursos, tal como percebidos pelos alunos, e o número de professores com doutorado e em tempo integral, se relacionam com o IDD, e usar isto como critério para as ponderações".

Os pesos definidos para cada variável foram assim estabelecidos, lembrando que não houve, em momento algum, qualquer discussão com as IES e as entidades educacionais sobre a criação de tal indicador, menos ainda sobre os pesos. "Buscamos entender como a fórmula foi criada, não encontramos algo que pudesse de fato ser esclarecedor, o Ministério da Educação não tenha divulgado todos os passos que o levaram ao resultado final" (SHWARTZMAN, 2008, p.7).

Tomando como referencia os três componentes o de maior peso com toda certeza, é o resultado do ENADE, por isso mesmo "apresenta-se, aqui, um grande equívoco em termos de aplicabilidade do SINAES na sua proposta conceitual a partir do uso de um único pilar do

Sistema como o definidor de qualidade da educação superior oferecida pelas IES" (POLIDORI, 2009, p. 447).

Ficam então algumas questões: com base em quais critérios foram definidos os valores para cada variável? Porque o peso para a variável ENADE é maior do que as demais? O que cooperou para que os técnicos do MEC chegassem a esses percentuais? Por que o MEC não convidou as entidades para essa discussão? Os estudantes são realmente preparados para informarem sobre a apresentação do plano de ensino? E os alunos dos períodos finais que, geralmente, retornam às aulas depois do término da semana de recebimento dos novatos, como poderão afirmar ou não que o professor apresentou o plano de ensino? Será que o aluno ingressante detém informações suficientes acerca das instalações físicas e dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas IES, no mesmo nível dos veteranos? Para quê, a quem e quando os relatórios elaborados pelas CPAs sobre a dimensão infraestrutura serão utilizados? A base de dados de onde o INEP tirou os dados sobre titulação e tempo integral, parcial está atualizada e completa, para servir de referência?

Esta posição do MEC em reduzir a avaliação da qualidade da educação ofertada pelas IES, baseando-se nos resultados do ENADE e nas médias das variáveis infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e qualidade do corpo docente dos cursos, amparado, por uma fórmula matemática[138], que até o momento, não está bem explicada e compreendida pela maioria dos interessados, agiu de maneira discricionária, feita presumivelmente com a melhor das intenções, mas sem uma justificativa técnica ou educacional explícita. Por isso mesmo pode indicar, no mínimo, uma falta de responsabilidade com o futuro da educação superior brasileira e a total desconsideração com a produção teórica sobre a avaliação na educação superior. Shwartzman (2008) tenta entender de que forma as variáveis foram criadas e como

---

[138] Transcrevemos da Nota Técnica a plausível explicação para a variável chamada "insumos":
i) Com relação às aulas práticas: Os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes?
Respostas possíveis: 'A' = Sim, em todas elas. / 'B' = Sim, na maior parte delas. / 'C' = Sim, mas apenas na metade delas. / 'D' = Sim, mas em menos da metade delas. / 'E' = Não, em nenhuma. A partir desta pergunta construiu-se uma variável binária que é igual a '1' caso o aluno tenha respondido os itens 'A' ou 'B' e igual a zero em caso contrário. Esta é uma medida da infra-estrutura do curso de graduação (denotação 'infra').
ii) Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?
'A' = Sim, todos contêm. / 'B' = Sim, a maior parte contém. / 'C' = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / 'D' = Sim, mas apenas menos da metade contém. / 'E' = Não, nenhum contém. A partir desta pergunta construiu-se uma variável binária que é igual a '1' caso o aluno tenha respondido 'A'; e igual a zero, caso contrário. Esta é uma medida relativa aos aspectos pedagógicos do curso de graduação (denotação 'pedag').
iii) Percentual dos professores vinculados ao curso cuja titulação é maior ou igual ao doutorado (denotação 'dout').
iv) Percentual dos professores vinculados ao curso que cumprem regime de dedicação 'integral' ou 'parcial' junto à instituição de ensino (ou seja, percentual de professores não-horistas) (denotação 'integ_parc'). (INEP, 2008, Nota Técnica, p. 2-3).

elas foram quantificadas na fórmula estabelecida pelo INEP para o cálculo do CPC. Nas palavras do autor:

> não foi possível encontrar uma resposta para isto na documentação disponível. Segunda nota técnica do INEP, os pesos foram definidos após diversas reuniões técnicas com especialistas da área de educação superior. Posteriormente o assunto foi discutido na Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que acabou por referendar os [seguintes] parâmetros. (SHWARTZMAN, 2008, p.8).

Pela mídia, o MEC tentou se justificar, conforme algumas notícias pinçadas de alguns Jornais (*on-line)*, na época da divulgação dos resultados do ENADE, associados ao CPC:

> "Isso vai desburocratizar os processos. A avaliação *in loc*o vai ser direcionada. Vamos deixar de ter que vistoriar os cerca de 30 mil cursos e dar atenção especial aos 25% que tiveram notas baixas, que nos preocupam mais", apontou o ministro da Educação, Fernando Haddad (GAZETA DO POVO, 06/08/2008).

> "Enade é um bom indicador para escolha de curso", Reynaldo Fernandes, presidente do Inep . "O Enade está diretamente ligado à qualificação profissional na saída dos estudantes", diz Fernandes referindo-se à qualidade da formação profissional. "Revelar para a população que o Enade é bom pra escolher curso é de muita utilidade", diz Fernandes. "Isso cria um incentivo pra melhorar de qualidade por causa da competição que vai gerar."Fernandes ressalta ainda que a nota do Enade isoladamente não consegue medir a qualidade da instituição. Por isso, explica ele, foi criado o novo conceito, o CPC que leva em conta também infra-estrutura, recursos didáticos e qualificação e dedicação do corpo docente. (Portal UOL, 08/08/2008).

> O presidente do Inep (instituto do MEC que realiza a avaliação), Reynaldo Fernandes, diz que "não houve intenção de diminuir o número de cursos com notas baixas ou no "topo". (FOLHA DE SÃO PAULO, 07/08/2008).

> "Primeiro, desenvolvemos a nova metodologia. Depois, vimos que isso iria ocorrer", afirmou. "Quisemos tornar a avaliação mais completa. Agora, para ter nota 5, é preciso ir bem em tudo. E, para ir mal, também precisa ir mal em tudo." Presidente do INEP. (FOLHA DE SÃO PAULO, 07/08/2008).

> Parte da nota do item "insumos" é calculada a partir de avaliações dos próprios alunos sobre as aulas práticas e os planos de ensino das disciplinas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 07/08/2008).

Polidori (2009), em análise sobre o impacto desses índices para a continuidade do SINAES, assim se manifestou:

> Facilmente é possível perceber a distorção da composição deste indicador, se observadas algumas considerações. Primeiro, o SINAES é composto por três pilares, como já foi dito, sendo que um desses pilares é constituído pelo ENADE e, dentro da filosofia do Sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual de avaliação (POLIDORI, 2009, p.447)

Rothen; Barreyro (2009a), também, apontaram as consequências da adoção do indicador CPC para a educação superior, que de forma direta afeta a sustentabilidade do SINAES, como política de Estado:

> os cursos que obtiverem conceito preliminar igual ou superior a 3 "não precisam cumprir com a avaliação in loco". Segundo informação do Portal MEC (1-08-2008), com a utilização do CPC, de 3000 visitas previstas por ano apenas seriam realizadas 1800. Com a medida, o Ministério parece visar diminuir o número de cursos a receberem avaliação externa in loco e, assim, aligeirar o processo de reconhecimento de cursos, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório (ROTHEN; BARREYRO, 2009a, p.12).

E, ainda, sobre as implicações do CPC no formato avaliativo inicial do SINAES, Barreyro (2008, p.866) conclui: "a avaliação institucional com auto-avaliação, eixo central do SINAES, parece não ter relevância no "ranking" das instituições divulgado pelo ministério, apesar de continuar vigente no SINAES, dado que não houve alteração da lei".

Diante desse redesenho para avaliação da educação superior em elaboração pelo MEC, em que o SINAES está sendo alterado por meio de procedimentos infraconstitucionais, mais um procedimento foi editado, "o IGC (Índice Geral de Cursos) pela portaria normativa n° 12 de 5 de setembro de 2008. Esse indicador, de acordo com sua Portaria, consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda, é informado que o cálculo deste Índice será divulgado anualmente pelo INEP. Todo esse processo dá continuação à visão quantitativista de avaliação que tomou conta das "novas cabeças" no Ministério da Educação.

Rothen; Barreyro (2009) com conhecimento conseguiram traduzir a revolta e a indignação que abateu as IES, com a seguinte crítica:

> Usar a média dos resultados das avaliações dos cursos comporta sérias dúvidas quanto a sua consistência técnica: comparabilidade das provas, avaliação de insumos tendo como base a opinião do corpo discente e o fato de que cada CPC permite comparações entre os CPCs do mesmo curso e do mesmo ano de aplicação do ENADE e não entre diferentes cursos de uma mesma instituição. Além do mais, aponta para uma concepção equivocada de que uma Instituição de Educação Superior resume-se à soma dos seus cursos (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.13).

Os acontecimentos que se sucederam até o presente momento, conforme apresentados, permitem mostrar que está em prova a descaracterização não somente dos fundamentos, princípios e procedimentos do SINAES, mas, também, da postura do Ministério da Educação que arrola a si a competência de criar e divulgar o ranqueamento sem precisar que a imprensa o faça. Está explícita a tendência de que o papel do Estado é o de indutor e garantidor da disputa entre as IES, deixado ao mercado a função de assegurar a qualidade da educação superior, pois foi a primeira vez que o MEC produziu uma lista nomeadamente das

Instituições com os seus respectivos resultados, antes, elaborava o ranque era a mídia (ROTHEN; BARREYRO, 2009 a).

Esses "novos" procedimentos adotados pelo MEC, para indicar a qualidade educacional das IES, não são "tão novos", mas uma reedição, da condução avaliativa do governo FHC, contudo com mais sofisticação técnica, pois é praticamente impossível para as CPAs compreenderem as fórmulas adotadas na consignação dos índices. Em suma, nas palavras de Polidori (2009, p.448) os indicadores, CPC e IGC, "buscam concentrar, num *único* momento, informações de um *único* "pilar" do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento". Com isso, o SINAES perde a sua essência de ser uma política de avaliação, em que a dimensão formativa é a privilegiada para assegurar a qualidade da educação em todas as instituições, independente de serem mantidas pelo poder público ou privado.

A busca pela qualidade é imperativa para todas as instituições de ensino sem diversificação sem diferenciação. "Qualidade em educação superior se assume como um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades da universidade, concretizadas nos objetivos da formação universitária" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.87). Por isso, para a comunidade acadêmica, a avaliação institucional é uma atitude criativa de autocrítica da Universidade, que evidencia a vontade de buscar a qualidade, em sintonia com as demandas e desafios da ciência e da sociedade. Conforme Ristoff (2000, p.40),

> a avaliação institucional deve seguir princípios e toda Universidade deve se auto-avaliar. Esses princípios humanos, formativos, construtivos, dialéticos são a base para o desenvolvimento capacitacional do indivíduo que em contrapartida, irão refletir em melhor qualidade de vida e formação do conhecimento do cidadão.

Ristoff (1999, p.58), ainda, distingue a verdadeira avaliação daquele absolutizada em um único instrumento e momento, para ele: "há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade do crime e do castigo". A função formativa da avaliação está conectada à melhoria da instituição de forma global, pois a avaliação vai além dos levantamentos, descrições e interpretações de indicadores, deve propiciar diagnósticos consistentes que possibilitem a formação de juízos de valor e a concretização de ações efetivas (RISTOFF, 2000).

Nesse capítulo e no terceiro, pudemos examinar as experiências brasileiras de avaliação, caminhando desde as primeiras tentativas, passando por programas mais sistematizados, mas que não produziram impacto no interior das IES; detalhamos formas mais elaboradas de experiências avaliativas como o PAIUB, uma tendência que visava redefinir o

perfil da universidade na busca do seu aperfeiçoamento e melhoria; entramos na década de 1990 até o início de 2003 e verificamos que o processo de avaliação da educação superior desenvolvido estava vinculado ao Estado Avaliador. Nos anos de 2004 a 2007, avaliação foi tema da proposta do governo mais popular que o Brasil já teve nos últimos quarenta anos, transformando a então avaliação totalitária que primava pelo ranqueamento, Provão, para uma proposta de avaliação cujo sentido é o respeito à identidade institucional e o núcleo operacional a avaliação institucional, momento em que foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. No entanto, a partir de 2008, no campo da elaboração das políticas de avaliação para a educação superior, "ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES" (BARREYRO, 2008, p.867). Com isso deu início ao processo de alteração da concepção, de sistema do SINAES, pois houve a desconsideração e/ou minimização de dois instrumentos do SINAES; a) a avaliação institucional e a avaliação de cursos pela utilização do IGC (Indice Geral de Cursos), b) a indução do ranqueamento das Instituições, levando em conta os resultados desse índice, c) o sobre-dimensionamento dos resultados do exame ENADE para compor esses índices. (ROHTEN; BARREYRO, 2009a, p.17).

Historicamente está assegurada a possibilidade de elaboração de uma avaliação da educação superior que guarda na sua concepção o sentido formativo, nós, já a idealizamos e pudemos contracenar com a realidade. Por tudo isso, não podemos esquecer que "ainda" estamos aprendendo a "desenvolver uma sistemática de avaliação que vise ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, (...) com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com democratização do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade" (BELLONI, 2000, p.39). Acreditamos como Dias Sobrinho (2002, p.23), que a avaliação deve buscar conhecer não para "execrar o passado, punir o presente, ou condenar o futuro, mas sim para compreender as dificuldades e equívocos e potenciar a construção com melhor qualidade dos agentes, instituições e o contextos".

Em suma, a avaliação da educação superior não pode se resumir a um somatório de índices que depois são divulgados como se simplesmente isso fosse satisfatório para elevar e garantir a qualidade da educação superior, como alguns concebem e desejam. O processo de investigar e produzir conhecimentos, de formar profissionais, de qualificar professores, de estender a democratização do acesso que se quer da universidade precisa vir acompanhado de

um processo de constante autoconhecimento e reconstrução institucional, este é o caminho para a construção da mediação com a realidade. A avaliação deve ser um processo que "acompanha a existência mesma da instituição, ou seja, a avaliação institucional é imprescindível para que saibam o que e como estão fazendo e o que representam para a sociedade e os indivíduos que com ela se relacionam" (CÔELHO, 2000, p.45).

A avaliação institucional, não pode ser o que a mídia deseja ou os órgãos responsáveis pela condução dos processo de regulação da educação, "um ato tópico, constatação da instantaneidade de um momento, mas como processo que acompanha a existência mesma da instituição" (CÔELHO, 2000, p.59). Ou como bem definiu, Barreyro (2008, p.867) sobre o sentido dos novos índices criados, em 2008, "parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade."

No próximo capítulo, detalhamos o processo de implantação, desenvolvimento e execução da proposta de avaliação institucional definida pelo SINAES para as instituições de ensino superior, na percepção dos seus atores institucionais, tendo como *lócus* da pesquisa as instituições de ensino superior pública e privada.

CAPITULO V

A PERCEPÇÃO DOS ATORES INSTITUCIONAIS SOBRE O PROCESSO E AS PRÁTICAS DA AUTOAVALIAÇÃO

> A avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua ação e seu significado políticos. As discussões técnicas que lhe dizem respeito roçam apenas o seu conteúdo visível e superficial, mas não atingem as questões de fundo, as quais têm a ver com os destinos da universidade e com o desenvolvimento da sociedade humana. (...) Em outras palavras, a avaliação institucional é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas.
>
> **(DIAS SOBRINHO, J., 2000)**

O objetivo deste capítulo é descrever e interpretar como o processo de autoavaliação institucional proposto no SINAES foi instituído e desenvolvido na instituição de ensino superior pública e privada, tomando como referencial os fatores que contribuíram para o sucesso e/ou fracasso da proposta, os elementos que interferiram na consolidação da cultura avaliativa, a incorporação dos resultados da autoavaliação na modificação e/ou alteração dos aspectos relativos à atuação docente e as tendências do processo após a conclusão dos dois ciclos avaliativos.

Para a consecução dos propósitos, o método escolhido foi o estudo de caso, baseado no autor, Yin (2005), conjugando os procedimentos de análise documental, realização de entrevistas e aplicação de questionários. A escolha do universo da pesquisa, de acordo com o objeto dessa tese, foram duas instituições de ensino superior, privada e pública, com base em critérios técnicos e pessoais. Participaram da investigação como sujeitos da pesquisa os seguintes atores institucionais: a) da instituição privada, dois reitores, 56 docentes e 318 discentes, b) da instituição pública, um diretor geral, duas diretores de graduação, uma presidente de CPA, 10 docentes e 35 discentes. Os Projetos e os Relatórios de Autoavaliação Institucional constituíram os documentos institucionais analisados, bem como dos documentos oficiais e os *sites* das duas instituições. Na interpretação dos dados levantados das entrevistas e dos questionários, empregamos a técnica da análise de conteúdo, conjugada com a análise de viés quantitativa, por meio da triangulação dos dados, com os ajustes necessários ao nosso objeto. Durante a interpretação dos universos empíricos e concomitante elaboração da escrita dos resultados atentamos para o rigor do método, imprescindível, ao próprio pesquisar. Lembramo-nos de pôr em evidência a relevância social e a ética do objeto e

das perguntas de investigação e da reflexão contextualizada, pois estamos considerando que: "a universidade e tudo o que produz não são coisas, dados e fatos observáveis, realidades prontas e acabadas, a serem radiografadas, esquadrinhadas, analisadas e julgadas em seus resultados e produtos, nem idéias provisórias e precariamente encarnadas no espaço e no tempo" (COELHO, 2000, p.45). A universidade em análise é um campo de força em que os seus atores institucionais buscam na realização do processo da avaliação institucional o autoconhecimento e a tomada de decisão.

A apresentação dos resultados da pesquisa foi organizada em tempo e espaço únicos, nesse capítulo, denominado, *A percepção dos atores institucionais sobre o processo e as práticas da autoavaliação,* levando em conta a escolha do método, estudo de casos, uma análise considerando os universos em separado poderia dificultar o adensamento das análises e não permitir ao pesquisador comparar as realidades, buscando entre elas situar o momento histórico em que as propostas de autoavaliação foram elaboradas, implementadas e efetivadas. Ao longo do capítulo, buscamos fazer as aproximações e os distanciamentos sempre que possível entre os dois universos, com isso *não* seguimos um estilo linear e estático para descrever e interpretar o processo de autoavaliação proposto no SINAES e efetivado nas instituições. As ideais foram sendo desencadeadas e registradas mediante ao estudo do material empírico em atenção constante ao "vivido", "percebido" pelos atores institucionais. Utilizamos, num movimento de ida e vinda a interlocução com os capítulos anteriores, sem contudo desconsiderar que a produção do conhecimento exige sua atualização, para tanto recorremos a outros contextos não trabalhos no referencial teórico, para subsidiar os "achados" da pesquisa.

Guardado a extensão do presente capítulo, acreditamos que o "real" dos dois universos está à mostra, projetado pela percepção dos seus autores institucionais.

5.1 O Universo Privado: breve histórico do UNIARAXÁ

O Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ) teve sua origem no final dos anos de 1970, quando agentes públicos e a sociedade civil se uniram para criar, em 1973, a primeira unidade de ensino superior da cidade – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI, com os cursos de Letras, Pedagogia e Estudos Sociais. De 1973 até o início dos anos 1980, a instituição concentrou suas atividades educativas na oferta de cursos direcionados à formação de docentes para atuar na educação básica e de especialistas em educação, no caso, o curso de Pedagogia. Foi a partir da década de 1980, devido à política

educacional menos restritiva de abertura de novos cursos, que a instituição pode almejar diversificar a oferta de cursos à comunidade araxense e aos municípios vizinhos.

Assim, novos cursos foram criados em atendimento à demanda que se estabelecia fruto do aumento no número de concluintes da educação básica e do crescimento econômico da cidade nas área de mineração e de prestação de serviços. Os novos cursos criados concentraram-se nas áreas das ciências humanas e exatas: cursos de Ciências, Matemática, História, Ciências Contábeis e Direito. Com a criação desses cursos em 1999, a FAFI foi transformada em Faculdades Integradas do Alto Paranaíba – FIAP, pelo Parecer CEE n. 607/99.

A transformação em Faculdades Integradas provocou a modernização da gestão da instituição, possibilitando o seu desenvolvimento com o aumento significativo de estudantes e a ampliação do quadro de docentes e funcionários.

Um marco na história dessa instituição foi a criação do Curso de Ciências Biológicas, no ano de 2000, pois registra um novo tempo de evolução e modernização, sobretudo da dimensão infraestrutura que combina com a política governamental que estava dando sinais de implantação, na esfera federal, dos princípios de eficiência e eficácia, o binômio que a iniciativa privada[139], no campo empresarial, já vinha dominando muito bem.

A Instituição, aproveitando o momento histórico de expansão deliberada pelo poder público da educação superior, legalizada pelo art. 45 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, através de sua gestão, envidou esforços no sentido a fim de preparar e organizar a instituição para ser credenciada como Centro Universitário. O Decreto que criou e regulamentou o funcionamento dos Centros Universitários foi o de n° 2.207, de 15/04/1997, posteriormente substituído pelo Decreto n° 2.306, de 19/08/1997. A criação deste novo tipo de instituição – Centro Universitário – e a posterior concessão de autonomia, respondia a uma demanda específica do setor privado de ensino superior: a possibilidade de quebra do chamado "modelo único", estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que preconizava a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com este novo formato institucional, abriu-se a possibilidade de muitas instituições gozarem das prerrogativas da autonomia universitária, mas sem que cumprissem os seus pressupostos legais, sobretudo no que se refere à pesquisa científica. Para o setor privado, a maior de todas as vantagens alcançadas foi a de obter a liberdade para abertura de novos cursos de graduação, bem como o número de vagas oferecidas. Seguindo essa tendência no

[139] O UNIARAXÁ é considerado uma Fundação de Direito Privado. É mantido pela Fundação Cultural de Araxá.

campo da educação superior, em 14/05/2002, por ato do Governador do Estado de Minas Gerais, Dr. Itamar Gautiero Franco, através do Decreto n. 42.583, as Faculdades Integradas do Alto Paranaíba (FIAP) foram transformadas em Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ). A posse da primeira Reitoria sucedeu, em 03/6/2002, dando início à construção de uma nova mentalidade de educação superior na IES. A transformação em Centro Universitário determinou a consolidação da Instituição como referência em oferta da educação superior na cidade e com influência em mais de quinze cidades próximas a Araxá. A elevação a categoria de Centro Universitário impõe à Instituição a busca pela ampliação e sofisticação da gestão acadêmica. O próprio Decreto de criação dessa figura educacional conferiu que os centros universitários constituem instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

No período de 2005 a 2008, a Instituição experimentou uma elevação das suas condições tanto de infraestrutura como do desenvolvimento do processo de gestão acadêmica. As mais importantes conquistas, no campo da infraestrutura, foram a construção do centro olímpico, dos conjuntos arquitetônicos para abrigar o Centro de Atendimento aos Alunos, a sede da Fundação Cultural de Araxá, a Clínica de Fisioterapia e o Auditório com Tribunal do Júri. Por exigência legal, a Instituição teve que alterar o seu Regimento Interno, criando novos órgãos para suporte ao ensino da graduação e da pós-graduação. No que se refere ao corpo social da instituição, houve um aumento da qualificação e titulação dos docentes e funcionários tendo em vista as exigências das políticas de avaliação para a educação superior, bem como a visão dos gestores que estiveram na direção e a definição dos rumos do UNIARAXÁ que compreendem a educação não somente como bem comercializável.

Nos últimos quatro anos, tem buscado com muito trabalho e dedicação dos seus dirigentes, professores e funcionários a sua consolidação, no campo da oferta de ensino de graduação e pós-graduação, na cidade de Araxá e região. A Instituição e, também, grande parte das IES privadas vêm sofrendo com a volubilidade das políticas públicas de avaliação que ora anunciam procedimentos que respeitam a especificidade e a missão de cada IES, oferecem incentivo à prática de avaliação interna participativa, conjunção da avaliação com regulação; ora declaram e impõem mecanismos às IES de regulação e supervisão em total desconsideração à identidade das instituições.

A comunidade acadêmica do UNIARAXA compreende que o maior desafio está na sua tarefa essencial de, através da pesquisa, do ensino e da extensão, colaborar com a

formação do ser humano completo, não apenas o técnico ou o especialista, mas o profissional cidadão, preparado para atuar com conhecimento e visão global, de si mesmo e do mundo, com capacidade de discernimento, sociabilidade, tolerância, flexibilidade, solidariedade e competência para atender às exigências da sociedade em constante transformação (UNIARAXÁ, PDI, 2009).

É este o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida: uma instituição, com trinta e sete anos de existência no oferecimento de educação superior, com vocação para o ensino, onde a extensão e a pesquisa começaram a ser firmar, como práticas instrucionais, somente a partir de 2004, devido à transformação em Centro Universitário. Em 2009, 1º semestre, época em que realizamos a coleta dos dados dos questionários aplicados a docentes e discentes, o UNIARAXÁ contava com 114 professores e 2.774 alunos, distribuídos nos diversos cursos superiores e de graduação. No início do semestre de 2010[140], os cursos em oferta pela Instituição eram: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Sistemas de Informação; Pedagogia e os Tecnólogos: Sistema para Web, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos e Marketing. Na pós-graduação, a UNIARAXÁ se destaca no oferecimento de cursos Especialização na área do Direito, Educação e Saúde.

5.2 O Universo Público: breve histórico do CEFET-MG

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), caracterizada como instituição *multicampi,* autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar; abrangendo os níveis médio e superior de ensino e pós-graduação *lato* e *stricto sensu.*

Historicamente com mais de um século de atuação no Estado de Minas Gerais, vem desempenhando seu papel social de instituição pública de educação tecnológica, contribuindo com o desenvolvimento socioeconômico, político e cultural de Minas Gerais e do Brasil. A história da Instituição é marcada sempre por significativos avanços tanto em termos organizacionais quanto institucionais. Remonta a 1909, a criação das Escolas de Aprendizes

[140] Devido ao processo refração das matrículas no setor privado, a partir de 2006, bem com a 'desvalorização' das licenciaturas, os cursos Matemática, Letras, História não são oferecidos. O curso de graduação em Turismo também foi extinto. Depois de 2007, podemos observar que houve uma desaceleração no número de matriculas, embora exista demanda para os cursos superiores, infelizmente a clientela não está tendo condições para pagamento das mensalidades.

Artífices, nas Capitais dos Estados da República, pelo Presidente Nilo Peçanha, seguidamente temos a evolução da organização: 1910 - Implantação da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais; 1941 - Transformação da Escola de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial de Minas Gerais; 1942 - Alteração da denominação do Liceu para Escola Industrial de Minas Gerais e Escola Técnica de Belo Horizonte, respectivamente; 1959 - Transformação da Escola Técnica de Belo Horizonte em Escola Técnica Federal de Minas Gerais; 1978 - Transformação da Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Instituição Federal de Ensino Superior isolada, passando a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; 1982 - Regulamentação da Lei de criação do CEFET-MG, através do decreto 87.310 de 21/06/82. Aprovação do Estatuto do CEFET pelo Decreto 87.411, de 10/07/82 e 1988 - Aprovação do regimento do CEFET-MG, pela portaria 003, de 09/01/88 (CEFET-MG, PDI, 2006).

Pela sua atuação, o CEFET-MG foi se consolidando em uma Instituição de reconhecida excelência, como centro de formação tecnológica de profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa aplicada e no magistério do ensino técnico. O papel que a Instituição exerce vai além da formação profissional e assume a necessidade de dialogar de forma crítica e construtiva com a sociedade, a fim de promover a assimilação crítica e construção da cultura, de conhecimentos e de novas tecnologias; e a relação entre a escola e o setor produtivo e de serviços, dado ao fato de a Educação Tecnológica ser o âmbito da atuação institucional (CEFET-MG, PDI, 2006).

O CEFET-MG possui sua sede em Belo Horizonte, com três *campus* em BH e outros sete nas cidades de: Leopoldina, Araxá, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Nepomuceno e Curvelo. Além desses *campi*, encontra-se também em implantação o *campus* de Contagem. A nomenclatura Campus passou a ser adotada em lugar de UNED após a publicação da Resolução CD-095/07, de 19 de setembro de 2007, que alterou a terminologia de UNED para Campus.

A criação de uma Unidade de Ensino do CEFET-MG, em Araxá, hoje reconhecido na cidade e regionalmente como CEFET-Araxá, veio ao encontro das aspirações da sociedade local, contemplando o objetivo de interiorização da Educação Profissional de qualidade. Dessa forma, a proposta de criação da UNED-ARAXÁ se baseou em dois aspectos fundamentais. O primeiro, na vocação da região, cuja economia se volta para a extração mineral e para a industrialização, tornando-se a principal fonte de divisas do município. O segundo, na necessidade de se profissionalizar a população jovem, evitando a emigração desta faixa etária em busca de melhores perspectivas de qualificação e de trabalho.

Assim, através de Portaria de Reconhecimento n. 215, de 12 de março de 1992, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Araxá, do CEFET-MG (RIBEIRO, 2002).

No ano de 2005, o CEFET-Araxá criou o primeiro curso superior público na cidade de Araxá, em cumprimento a sua vocação de oferecer ensino profissional público, gratuito e de qualidade, agregando a esse universo a sua atuação em nível de graduação e firmando sua posição de centro de referência na região. Considerando as intensas transformações tecnológicas resultantes das alterações processadas no modelo de produção com impacto em todos os setores da sociedade contemporânea, o CEFET-Araxá atento à realidade, criou o curso de Engenharia de Automação Industrial, com o intuito de ocupar um espaço importante em nível local e colaborar em nível regional e nacional nessa área de formação profissional, além de renovar o seu compromisso de educar e formar para o exercício autônomo da cidadania e de qualificar seus alunos para o mercado de trabalho. O Curso de Engenharia de Automação Industrial teve seu primeiro concurso vestibular em dezembro de 2005 e, o funcionamento no 1º semestre de 2006. A forma de ingresso é por concurso vestibular, realizado anualmente, transferência ou portador de diploma de curso superior.

No ano de 2009, época da pesquisa de campo, estavam matriculados 104 alunos distribuídos em oito períodos e corpo docente que estava atuando no curso, era composto por dezoito professores entre efetivos e contratados.

5.3 A Percepção dos Dirigentes da Instituição Privada e Pública

5.3.1 Experiência de Avaliação Institucional Anteriores ao SINAES na Instituição Privada

A partir da análise dos documentos institucionais, Projeto e Relatórios de Autoavaliação Institucional, da realização de entrevistas[141] e da experiência da pesquisadora que acompanhou o processo de avaliação institucional nessa IES desde de 2002, pudemos comprovar a existência de experiências precursoras à proposta do SINAES, no UNIARAXÁ.[142] O tema avaliação institucional, historicamente, tem sido objeto de discussões

[141] As falas do dirigente máximo da IES privada entrevistados serão identificadas como DIRP/01, para a Reitora, no período de (2002 a 2008); DIRP/02, para Reitor, no período de (2009). As falas do dirigente máximo da IES pública entrevistado serão identificadas como DIRF, para o Diretor Geral. As falas das Diretoras de Graduação da IES pública serão identificados como DIRG/01, para a Diretora, no período de (2004 a 2007); DIRG/02, período (2008). As falas da Presidente da CPA, IES pública, serão identificadas como PCPA.

[142] Sobre o processo de origem e sistematização da avaliação institucional no UNIARAXÁ, o texto produzido baseou-se nos documentos arquivados na Coordenação de Avaliação Institucional do UNIARAXÁ, na vivência e experiência adquiridas durante sete anos de contato com o processo de avaliação, que espelha a percepção da

e preocupação dos dirigentes no UNIARAXÁ desde o ano de 1999. No documento proposta de autoavaliação, encontramos na apresentação da proposta o indicativo de que, em 1999, a Instituição já promovia ações pontuais e experimentais de avaliação institucional, com foco na avaliação docente. No documento relatório de autoavaliação primeiro ciclo, está assim expresso "o resultado apresentado nesse documento buscou também incorporar os resultados de processos avaliativos realizados pela Instituição, anteriores às orientações da Lei 10861/2004, que instituiu o SINAES" (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação, 2004 a 2006, p.12).

A primeira experiência aconteceu no término do 2º semestre letivo do ano de 1999 e foi conduzida por um grupo de professores indicados, pela Direção Geral, da FIAP. Naquela época, a aplicação dos questionários era por amostragem e a sua aplicação foi realizada pelo próprio grupo. Os dados eram tabulados manualmente e, posteriormente, os professores recebiam um relatório do resultado. O processo de avaliação se esgotava no momento da entrega dos resultados aos interessados. O processo era ainda incipiente, não havia, por parte dos integrantes da equipe responsável pela avaliação, experiência e posicionamento teórico suficientes para sustentar um debate no interior da instituição, contribuindo para que estas iniciativas não se transformassem em procedimentos estáveis e regulares de avaliação no conjunto dos processos da Instituição.

No início de 2000, devido à mudança da Direção Geral, a avaliação institucional passou a ser reconhecida como um instrumento necessário para o planejamento e a melhoria dos processos de gestão administrativa e pedagógica. Com a nova Direção, iniciou-se a um processo de reflexão sobre a necessidade de elaboração de uma proposta de avaliação institucional. As pessoas que conduziam o processo tentavam organizar e sistematizar um processo avaliativo, sustentado em conhecimentos adquiridos de leituras fragmentadas sobre a teoria avaliativa.

Este cenário começou a ser alterado de forma bastante gradual, após a participação de um grupo formado por gestores e professores da FIAP, no Seminário de Avaliação Institucional, promovido pelo MEC, em Brasília, no ano de 2000. Durante esse evento, o grupo pôde oportunamente conhecer propostas de avaliação institucional balizadas no modelo formativo e construtivo, retornou à Instituição, providos de diversos textos, sobre o tema. A partir daí, começou a se pensar a avaliação institucional de maneira mais abrangente, pois, até então, os membros do grupo não tinham experiência na área da avaliação institucional.

---

pesquisadora sobre este processo, conjugado com as informações retiradas dos documentos oficiais e das entrevistas dos reitores.

Podemos verificar que este Seminário fez parte da estratégia governamental, mediante a influência das agências reformadoras, leia-se Banco Mundial, de implemento da reforma administrativa com os seus devidos desdobramentos para o campo da educação superior.

Previamente, ao credenciamento da Instituição à categoria de Centro Universitário (em abril de 2002), as discussões internamente se intensificaram, tendo em vista a preocupação da Instituição em contemplar o objetivo de criar um programa de avaliação institucional, devido em parte, ao cumprimento das exigências de credenciamento. O mesmo grupo que participou do Seminário em Brasília, referenciando-se no material distribuído, e em paralelo, com a produção da instituição em andamento, elaborou uma proposta de avaliação institucional balizada nos fundamentos de uma avaliação crítica e consequente, tendo como pressupostos as orientações do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIBU), oficialmente criado em 1993, "caracterizou-se como uma resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas brasileiras, referente ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional que fosse centrado na graduação." (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006, p.427).

Em 2001, a proposta elaborada por esse grupo foi implantada e recebeu o nome de Programa de Avaliação Continuada (PAC), fundada nas bases da proposta do PAIUB, conforme trecho extraído do Projeto:

> Em 2001, iniciou-se a implantação da proposta denominada PAC - Programa de Avaliação Continuada, que nasceu bem estruturada, principalmente em termos de projeto, pois contemplava todas as dimensões da avaliação institucional, de acordo com os propósitos do PAIUB (UNIARAXÁ, Projeto de Autoavaliação Institucional, 2004, p.5).

A proposta do PAIUB se estendeu e atingiu fortemente muitas IES, como podemos verificar no referido documento. De fato, o PAIUB, foi uma proposta compreendida, aceita e seguida pelas IES que viram nesse modelo de avaliação uma oportunidade de melhoria institucional, uma oportunidade de autoconhecimento institucional, e também dos próprios integrantes das IES. Confrontando os princípios estabelecidos pelo PAIUB e ressignificados pelo próprio SINAES, identificamos que no projeto da IES estão confirmados as quatro etapas do Programa cujo objetivo era o de promover a permanente melhoria da qualidade da educação superior. São as seguintes etapas: diagnóstico: construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise; avaliação interna: contemplando a autoavaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso; avaliação externa: realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais de áreas, representantes de entidades científicas e

profissionais, e empregadores, entre outros; reavaliação interna: construída a partir dos resultados avaliativos produzidos, propiciando uma análise com a comunidade do Curso.

Com a introdução do Exame Nacional de Cursos, por meio do Decreto n.º 2026/96, o PAIUB foi deixado à margem do processo oficial de avaliação de educação superior, para dar espaço às estratégias de avaliação da educação superior que estavam sendo apresentadas, fundadas na concepção de avaliação externa. Podemos inferir que houve uma tendência de que o PAIUB exerceu influência nas propostas de avaliação institucional das instituições privadas de tamanha médio.

Para dar organicidade ao processo em implantação, a Direção Geral editou a Portaria nº 001/2001, nomeando uma comissão, formada por funcionários e professores, em um total de cinco membros, que seriam os responsáveis pela implantação da proposta. O foco da proposta ficou mesmo restrita à avaliação do desempenho docente, naquele mesmo ano, foram obtidos resultados concretos da ação dessa Comissão com a realização da avaliação do desempenho docente, autoavaliação discente, autoavaliação do professor, avaliação das turmas pelos professores, mediante o emprego de instrumentos reformulados e a contemplação de uma metodologia mais fidedigna da primeira iniciativa em 1999 (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação, 2004-2006).

Nos anos seguintes, 2002 e 2003, o processo continuou a ser desenvolvido, buscando a melhoria e a efetividade da proposta, com os atores procurando, na execução, superar dificuldades e atingir a qualidade, até então presumida. Assim, neste interstício, o PAC alcançou resultados positivos quanto ao desenvolvimento da cultura avaliativa entre os atores, a adequação dos instrumentos de coleta de dados, a melhoria do sistema de leitura de dados, pois, todo o material, bem como a sistematização dos resultados foram desenvolvidos pela própria Instituição. Os resultados possibilitaram o replanejamento das ações e reflexões conjuntas a respeito do processo. Embora o processo tenha sido marcado por algumas fragilidades, não houve interrupção na sistemática, em função da retaguarda para sua consolidação, vindo a tornar-se regular e permanente no âmbito institucional. O depoimento (01), do atual Reitor, é ilustrativo sobre as incipientes experiências de avaliação e sua progressiva sistematização.

> (1) "Eu poderia dizer que, ele se iniciou desde a época que eu entrei aqui. Já ha pelo menos 16 anos. Alguns professores, não todos, utilizavam de alguns mecanismos, para que os alunos avaliassem algumas disciplinas; mas, era uma atividade bastante isolada, pois poucos professores faziam esta avaliação. Posteriormente, foi criado um sistema, muito bem

> coordenado por sinal, em que definiram padrões. E o processo foi evoluindo até o momento em que nós estamos vivendo" (DIRP/02, em 17 de abril de 2009). [143]

Pudemos verificar, após a análise dos documentos e confrontando com os relatórios de autoavaliação elaborados posteriormente para atender o SINAES, certa deficiência e limitação dos responsáveis pelo processo em estabelecer uma articulação com os resultados da avaliação e o planejamento. Constatamos também a fragilidade das análises uma vez que não se procurou contemplar outros dados ou informações ao resultado interno. Positivamente, podemos apontar que essa experiência de avaliação mais sistematizada, embora tenha sido marcada por algumas fragilidades, não sofreu a interrupção na aplicação dos questionários e elaboração dos relatórios, vindo a tornar-se regular e permanente no âmbito institucional. No momento da criação do SINAES, o UNIARAXÁ já havia estabelecido internamente vontade política e razoável produção teórica sobre avaliação de instituições. Em entrevista, a ex-reitora do UNIARAXÁ mostrou que o processo de autoavaliação da instituição foi anterior à determinação da proposta do SINAES. Ela destaca, ainda, que o processo que antecedeu ao SINAES tinha consistência, mas que o foi o SINAES que veio provocar, nos envolvidos, a necessidade de agilizar a socialização dos resultados. Podemos verificar na sua fala de que há, por parte da instituição, uma vontade política de empreender esforços no sentido de cumprir bem as políticas públicas. Assim, sobre como e quando se iniciou o processo de autoavaliação no UNIARAXÁ, a ex-reitora se posicionou da seguinte forma:

> (2) "a instituição já realizava processo de autoavaliação, antes de que ele se tornasse obrigatório pelo SINAES. Havia certa consistência nesse processo, mas faltava a divulgação dos resultados que, a meu entender, é um das partes mais importantes. É o momento da socialização, essa parte era praticamente feita entre quem era responsável pela avaliação e os professores que por sua vez eram avaliados. E se esquecendo inclusive que o mais importante era levar para os alunos os resultados, porque ele também faz parte, ele é o próprio processo junto com os professores, o com todo o corpo da instituição. Então, no início, ele estava numa fase embrionária e não tinha os instrumentos e as metodologias que se faziam necessárias" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009) [144].

5.3.2 Experiência de Avaliação Institucional Anteriores ao SINAES na Instituição Pública

Conforme o Relatório de Autoavaliação do CEFET-MG (2004/2006), a Instituição sempre esteve atenta à verificação da qualidade da educação oferecida. Mesmo antes da

[143] Prof. Valter Gomes, cargo época da entrevista: Reitor do Centro Universitário do Planalto de Araxá. Assumiu a reitoria em 2009. Motivo da entrevista:, verificar a continuidade ou a ruptura da política avaliativa em curso. Tempo de instituição 16 anos. Entrevista concedida em 17/04/2009. Local: Sala da Reitoria – UNIARAXÁ .

[144] Profa. Maria Auxiliadora Ribeiro, cargo ocupado época da entrevista: ex-reitora do Centro Universitário do Planalto de Araxá. Motivo da Entrevista: foi reitora da IES no período de 2002 a 2008, responsável pela definição da política da IES. Tempo de instituição 30 anos. Entrevista concedida em: 25/08/09. Local: Residência da entrevistada – Araxá-MG.

obrigatoriedade de realização de autoavaliação, de acordo com o SINAES, já havia um "clima" de avaliação na instituição. Encontramos neste relatório indicativo de que:

> Procurando sempre manter a qualidade do ensino que oferece, o CEFET-MG desenvolveu, em diferentes momentos, ao longo de sua história, processos de avaliação de suas atividades, mesmo que de forma não sistêmica, com a preocupação de redirecionar e aperfeiçoar mecanismos que trouxessem melhorias aos setores avaliados e que pudessem contribuir na consolidação e aperfeiçoamento das políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, como também para as atividades administrativas (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2004-2006, p.17).

Os antecedentes de ações avaliativas também foram referidos nas entrevistas, pudemos perceber que a avaliação institucional não foi uma novidade para a instituição. As falas que se seguem evidenciaram a preocupação da instituição em se conhecer para melhorar, quando foi perguntado ao Diretor Geral, a Diretora de Graduação e a presidente da CPA, como e quando se iniciou o processo de autoavaliação na sua instituição:

> (3) "O processo de autoavaliação no CEFET/MG, é anterior à própria aprovação da lei que instituiu o SINAES no país. O CEFET já tem um histórico de avaliação da Educação /Superior, que eu diria que remota a década de 90, mas que não era um processo que teve regularidade e continuidade que se estabeleceu com a aprovação da lei dos SINAES. Portanto, ele é histórico, ele já era percebido como importante, passando a ter um grau de institucionalidade muito maior a partir de 2004" (DIRF, em 17 de março de 2009) [145].

A entrevistada, Diretora de Graduação, vivenciou o processo de implantação da autoavaliação seguindo a proposta do SINAES, na época da realização dessa entrevista, era também membro da CPA, desde de 2008. Ela se recorda da existência de algumas situações pontuais de avaliação. Como em outras instituições, a maioria dessas avaliações era focada nos cursos e resultante de iniciativa individual do coordenador de curso ou de um grupo de professores mais dedicados aos cursos. A entrevistada remete ao Programa de Avaliação da Universidade Brasileira, em referência à iniciativa do CEFET-MG de participação, no entanto, ela não soube dizer sobre o seu desenvolvimento, uma vez que não chegou a participar do processo. A professora não chegou de fato a participar do programa porque o seu ingresso na instituição foi em 1994, as instituições começaram a aderir ao programa em 1993 e, já em 1995, este começou a dar sinais de perda de forças devido à alteração da política de avaliação que estava sendo estipulada pelo governo FHC.

E, no caso do CEFET-MG, houve somente uma tentativa de adesão da instituição ao programa, sem contudo desencadear ações de avaliação baseadas nas proposta do PAIUB ou apoiadas por algum recurso de financiamento para tal ação.

---

[145] Prof. Dr. Flávio Antônio dos Santos, cargo ocupado época da entrevista: Diretor Geral do CEFET/MG. Motivo da entrevista: Diretor Geral desde 2004, responsável pela definição da política institucional da IES. Tempo de instituição: 17 anos. Entrevista concedida em: 17/03/2009. Local: Sala da direção do CEFET-Araxá.

O depoimento (3), bem como pelos depoimentos (1) e (2) dos entrevistados do setor educacional privado, a proposta de avaliação institucional elaborada pelo PAIUB, não conseguiu atingir de forma abrangente as instituições não universitárias, principalmente, as instituições privadas de médio e pequeno porte, sua maioria não teve a oportunidade de conhecer a proposta, muito menos de criar condições para o seu implemento. No início do Programa, em 1994, quarenta e seis instituições de ensino superior tiveram seu projeto aprovado pelo PAIUB, ficando restrito às universidades com mais visibilidade no cenário brasileiro. E, não houve tempo para o amadurecimento do processo devido às modificações empreendidas pelo governo FHC no projeto original.

Como observado, no depoimento (4), o SINAES é, portanto a política que de fato veio determinar de maneira incisiva, até mesmo pela sua força de Lei, a implementação de processo de autoavaliação na instituição. Assim declara a entrevistada:

> (4) "na verdade, antes da lei do SINAES, já havia outras iniciativas na Instituição que eu não tenho maior lembrança delas, pois eu nunca participei. Mas, antes do PAIUB, houve algumas situações no Cefet com algumas iniciativas, porém, eu não estou a par destas. Todavia, houve iniciativas isoladas de alguns professores em alguns cursos. Já de uma maneira articulada só houve mesmo com a criação da CPA em 2004, quando eu estava como diretora da graduação" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009) [146].

Nesse sentido, o depoimento (5) esclarece sobre a posição do CEFET- MG na época do PAIUB, bem como de que forma originou o processo de autoavaliação na Instituição. Permitiu, ainda, inferirmos acerca das dificuldades inerentes à implementação de qualquer processo de autoavaliação. Naquele momento da entrevista, vimos como a entrevistada se emocionou ao reler nas memórias o esforço de algumas pessoas em inserir o CEFET- MG no Programa, sem obter êxito.

> (5) "Na verdade, nós começamos a discutir um pouco sobre a avaliação de cursos e, neste período de discussão, eles implementaram o SINAES. Então nós adotamos o SINAES e a avaliação de cursos juntos. Para não dizer que o CEFET não tinha nada, fizemos um levantamento das ações de avaliação que a Instituição tinha; e foi muito interessante, porque a instituição tinha um processo solicitando a entrada no PAIUB. E o projeto era muito interessante, ele ficou parado e o processo não foi para frente. Além deste projeto pedindo a entrada no PAIUB, tinha também algumas avaliações de curso; onde o aluno já avaliava a Instituição, curso, professores. Então, nós não começamos do nada, e sim resgatamos este processo que existia na Instituição, demos continuidade a ele, dentro das diretrizes do SINAES. Com isto, o CEFET não chegou a participar do PAIUB, apenas houve a solicitação, um professor e um técnico daqui que foram às reuniões em Brasília e estavam tentando se credenciar para participar desse processo. Pena que ele não foi para frente!" (PCPA, em 01 de agosto de 2009). [147]

---

[146] Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho, cargo ocupado época da entrevista: membro da CPA. Motivo da entrevista: ocupou o cargo de Diretora de Graduação do CEFET/MG durante o processo de implementação do SINAES, conduziu o processo até a elaboração do relatório do primeiro ciclo. Tempo de instituição 15 anos. Entrevista concedida em: 01/08/2009. Local: Sala de Reuniões do Campus VI/ Belo Horizonte/MG.

[147] Técnica em Assuntos Educacionais, Anadel Aparecida Baptistella, cargo ocupado época da entrevista: Presidente da CPA do CEFET/MG. Motivo da entrevista: está na condução dos trabalhos da CPA desde a

Os depoimentos (4) e (5) são confirmados pelo texto retirado do Relatório de Autoavaliação Institucional (2004-2006):

> A Instituição sempre teve a preocupação de desenvolver processos de avaliação nas áreas acadêmica e administrativa. Entendendo que a avaliação poderia adquirir um caráter mais abrangente, criou-se em 1999 uma comissão encarregada do planejamento para a implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. Essa comissão elaborou um projeto para a inclusão do CEFET-MG no Programa e propôs a criação de uma Comissão Permanente de Avaliação Institucional, tendo como atribuição, entre outras, a redação da proposta de inscrição do CEFET-MG no Programa. A estruturação de uma sistemática de avaliação global da instituição, integrada a um banco de dados que permitisse um tratamento conjunto de todas as informações disponíveis era, também, uma das metas prioritárias apresentadas no Projeto. No PAIUB a adesão das instituições de nível superior era voluntária e tinha a auto-avaliação como etapa inicial, que se estendia a toda a Instituição e se completava com a avaliação externa. A essa importante proposta, todavia, não foi dada continuidade e as ações de avaliação continuaram a ocorrer de forma setorizada (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2004- 2006, p.28)

Conquanto sempre exista esforço das pessoas que acreditam nos processos de avaliação, como mecanismos para a melhoria e o avanço da instituição, há uma concorrência interna e externa de fatores que dificultam e/ou não facilitam o desenvolvimento desse tipo de ação. Um dos principais fatores que podemos apontar é a falta de tempo com que as instituições têm que conviver, principalmente, nas últimas décadas, para atender às exigências burocráticas do MEC. Os possíveis espaços para o debate coletivo, cada dia mais, se esvaziam diante da intensa burocracia em que elas estão submersas.

No entanto, quando perguntamos a atual Diretora de Graduação do CEFET-MG como e quando se iniciou o processo de autoavaliação na instituição, ela remete ao SINAES, como de fato o responsável pela efetiva implantação do processo de autoavaliação no CEFET, conforme expresso no depoimento (6):

> (6) "logo depois da lei, com a criação da primeira comissão, a CPA, comissão que permaneceu ativa por quatro anos, começando em junho de 2004, terminando em junho de 2008. Esta CPA possui um regulamento, e aí foi feito uma comissão, por meio de um trabalho muito grande de pesquisa com cada setor específico, que realizou um relatório de cada setor, mostrando os pontos fortes, fracos. Na época, eu estava na pós-graduação quando fizemos a pesquisa, e isto foi assim geral, no CEFET inteiro. Esta CPA gerenciou várias subcomissões, cada subcomissão trabalhando com assuntos diferenciados. Gerando assim, o primeiro relatório. Agora, está sendo feito, o relatório de 2008 que é o último relatório" (DIRG/02, em 17 de março de 2009) [148].

---

criação em 2004. Entrevista concedida em: 01/08/2009. Local da entrevista: Sala de Reunião, Campus III, Belo Horizonte/MG

[148] Profa. Dra. Ivete Peixoto Pinheiro Silva, cargo ocupado época da entrevista: Diretora de Graduação do CEFET/MG. Motivo da entrevista: é atual Diretora de Graduação, responsável pela coordenação dos assuntos de

Com relação ao início de processo de autoavaliação no CEFET- MG, podemos concluir que a instituição passou de fato a ser preocupar e a envidar esforços maiores com vistas a instituir esse tipo de mecanismo após a publicação da Lei n. 10.861/2004. Não podemos desconsiderar que, no interior da instituição, um grupo de servidores de uma forma ou outra, seguindo suas próprias experiências e motivados, por contextos de outras IES, movimentaram-se para produzir informações sobre a qualidade da educação oferecida. Podemos citar, entre outras, "a preocupação do Fórum de Coordenadores de Cursos de Graduação do CEFET-MG em avaliar disciplinas e professores, da Assessoria de Graduação em reestruturar os currículos dos cursos de engenharia, bem como as propostas de ações apresentadas após as avaliações externas realizadas por Comissões designadas pelo MEC/INEP" (CEFTET-MG, Relatório da Autoavaliação Institucional, 2004-2006, p. 17).

Em 2004, com a criação da Assessoria de Ensino de Graduação, a necessidade de sistematização dos processos de avaliação do ensino superior e a discussão de uma Política de Avaliação para a Instituição tornaram-se prioridades nas ações da referida Assessoria. Um grupo formado por técnicos e professores foi convocado, com o objetivo de iniciar um processo de discussão sobre a política de avaliação do ensino de graduação no CEFET-MG. Esse grupo concluiu pela necessidade da criação de uma Comissão Permanente de Avaliação dos Cursos de Graduação, que resgatasse os trabalhos anteriormente realizados e discutisse a implantação de um processo abrangente e permanente de avaliação (CEFTET-MG, Relatório da Autoavaliação Institucional- 2004-2006, p. 17).

Analisando tanto o Projeto de Autoavaliação e o Relatório da Autoavaliação do CEFET-MG, 2004-2006, quanto os depoimentos desse segmento, identificamos uma congruência no que se refere ao momento em que a instituição decidiu por um processo de autoavaliação sistematizado, planejado e contínuo.

> Procurando sempre manter a qualidade do ensino que oferece, o CEFET-MG desenvolveu, em diferentes momentos, ao longo de sua história, processos de avaliação de suas atividades, mesmo que de forma não sistêmica, com a preocupação de redirecionar e aperfeiçoar mecanismos que trouxessem melhorias aos setores avaliados e que pudessem contribuir na consolidação e aperfeiçoamento das políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, como também para as atividades administrativas (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2004-2006, p.17).

---

ensino de todo do CEFET-MG. Tempo de instituição: 17 anos. Data da entrevista: 17/03/2009. Local: Sala da Direção do CEFET-Araxá.

5.3.3 O Processo de Construção da Proposta de Autoavaliação Institucional: na Instituição Privada

De forma oficial, a instalação de uma nova proposta de avaliação da educação superior surgiu, em 14 de abril de 2004, através de publicação da Lei n. 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esta lei foi o marco legal e o divisor de águas entre os procedimentos avaliativos em implementação e desenvolvimento nas IES, cujo entendimento acerca do valor da avaliação como instrumento de garantia de qualidade dos processos emancipação institucional já haviam "desestabilizado" as rotinas e as práticas acadêmica e administrativa. Outras IES, que ainda não haviam se mobilizado para iniciativas de autoconhecimento foram obrigadas pela referida Lei, a implementarem processos de avaliação interna.

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (SINAES, 2009).

O cenário que deu origem a essa proposta veio da própria necessidade do processo de reconfiguração do Estado, a partir dos anos de 1990. Isso trouxe consequências diretas para a educação, pois as exigências que se impuseram para a gestão das universidades de qualquer tipificação, sem exceção, foram da efetivação do uso racional e a ampliação do atendimento com os mesmos recursos humanos e/ou financeiros disponíveis e a indispensabilidade de informações aos órgãos reguladores e à sociedade.

O controle tanto da qualidade do produto produzido quanto da quantidade de insumos empregados para se promover a educação superior, a partir da alteração da finalidade de formação da universidade, é a da instituição do mecanismo de controle, supervisão e regulação. A avaliação, é o instrumento que tem o poder a partir, dos seus resultados, de induzir as IES às modificações necessárias para a adequação ao contexto emergente desenhado pela nova ordem econômica.

O surgimento da Proposta de Autoavaliação Institucional no UNIARAXÁ atendeu ao SINAES, e está, em conformidade com o momento vivido pela instituição, "neste compasso, no ano de 2004, com o amadurecimento do Programa de Avaliação Continuada, a avaliação institucional foi reafirmada como prioridade da Instituição. Os objetivos da avaliação institucional que se encontram na Proposta de Autoavaliação são: conhecer as

fortalezas e os problemas da instituição; tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas" (UNIARAXÁ, Projeto de Autoavaliação Institucional , 2004, p.1). O Centro Universitário implantou o processo de avaliação institucional abrangente, contemplando sistematicamente a necessária articulação entre as atividades que compõem as suas áreas fim de ensino, pesquisa e extensão, agregando, neste Projeto/Proposta, novos referenciais atendendo às exigências formuladas pelos órgãos competentes da instância federal.

Conforme determina a Lei do SINAES, para guiar o processo de autoavaliação, como uma das etapas do processo avaliativo, a IES precisa ter instalado a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, bem como a preparação de relatórios conclusivos e encaminhados à CONAES. Uma das exigências irrenunciáveis posta na própria Lei é que esta Comissão deverá coordenar o processo de autoavaliação "de forma independente, atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior" (SINAES, 2009, p.157).

A instalação da primeira CPA[149] no UNIARAXÁ, contou com a indicação e a nomeação, pela Reitora, por meio da Portaria Reitoria n. 027/2004, de 06 de junho de 2004, da maioria dos seus membros que atuava na condução do Programa de Avaliação Continuada. Para o atendimento ao SINAES, outros segmentos foram incorporados. Esta comissão foi a responsável pelo processo de elaboração, implantação e execução da proposta de autoavaliação do SINAES e posteriormente, pela elaboração dos relatórios de autoavaliação do primeiro e segundo ciclo, os quais foram devidamente encaminhados à CONAES no tempo regulamentar. A CPA, juntamente com a comunidade acadêmica, aguardava, até a data de outubro de 2009, período em que a pesquisadora, esteve na IES, o recebimento da Comissão Externa.

---

[149] Constituída pelos seguintes representantes: Arnaldo Marques dos Santos (Represente discente; substituído por Germano da Cunha Graciano); Eduardo Luiza França (Representante docente); Elisa Antonia Ribeiro (Representante docente); Fábio Augusto Martins (Representante docente); Letícia Vasconcelos Britto (Representante docente); Maria Lúcia Franco Idaló (Representante administrativo); Miguel Alves Ferreira Júnior (Representante Sociedade Civil); Venâncio Ferreira (Representante administrativo). Por ato interno, foi designada para a presidência desta Comissão, para o biênio2004 a 2006, a Profa. Elisa Antonia Ribeiro (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação, 2004 - 2006, p.18)

A construção da proposta de autoavaliação, a ser encaminhada ao MEC até ao final do mês de dezembro de 2004, levou a CPA a promover encontros de trabalho com gestores, alunos, coordenadores de curso e diretores de Instituto, os quais surgiram sugestões que foram incorporados ao projeto anterior de avaliação institucional em vigor na IES. A CPA, durante o período de construção da proposta e a consolidação do processo, planejou, promoveu e realizou três Seminários sobre o tema, com amplo e intenso envolvimento de todos da instituição.

Estava bem marcante, no texto do projeto de autoavaliação, a concepção de avaliação da educação superior que deveria organizar e orientar a condução dos trabalhos de avaliação a partir daquele momento. O projeto expressa que a autoavaliação fundamenta-se nos ideais formativos e pedagógicos da proposta do SINAES. Esta visão está assim contemplada no documento oficial da IES:

> Nesse sentido, a concepção de autoavaliação na instituição pretende ser assumida pela comunidade acadêmica como um verdadeiro instrumento para o planejamento e avanço institucional, o que exige a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos de avaliação, o diálogo entre as ações internas e externas de análise e a ponderação democrática e coletiva de processos e produtos institucionais, sempre em função dos objetivos projetados pela Instituição (UNIARAXÁ, Relatório Autoavaliação Institucional, 2004-2006, p.5).

As falas dos dirigentes da instituição corroboraram esse sentido de avaliação institucional. Nos depoimentos (7) e (8), verificamos pontos de convergência entre a percepção desses atores institucionais e a proposta do SINAES. Para ambos, a avaliação torna-se um verdadeiro instrumento para o planejamento e avanço institucional, a sua função é promover um exercício dialético entre os resultados apurados e o planejamento institucional, é por meio desse contínuo fazer que sua finalidade e os instrumentos poderão ser gradativamente qualificados e legitimados para os desafios de cada Instituição.

(7) " O processo de autoavaliação em qualquer setor, indiscutivelmente, é de maior importância possível e na questão da educação superior, ele inaugura um tempo novo em que fica muito claro e público, a necessidade de se avaliar. Na verdade, essa questão da avaliação, durante muitos anos foi uma caixa preta nas nossas Instituições. A partir do momento que se propôs a avaliar e que se avaliou para caminhar melhor indiscutivelmente marca um tempo diferenciado, um tempo novo, em que as IES se prepararão melhor para enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade com relação à formação profissional" (DRIP/01, em 25 de agosto de 2009).

(8) " É através da avaliação, que nós podemos melhorar, pois, como que eu vou propor uma melhoria se eu não sei o que está acontecendo. É de fundamental importância, tanto para a gestão, quanto para o próprio sistema, para o governo, para os órgãos fiscalizadores, perceberem como está o ensino no país" (DRIP/02, em 17 de abril de 2009).

Os dirigentes da IES percebem que a avaliação institucional são referentes organizadores da atividade acadêmica para as IES, para o governo e para a sociedade. Esta implícito que os processos avaliativos desenvolvidos e em desenvolvimento devem ser utilizados para a tomada de decisão com o implemento de ações que visem à melhoria e/ou reorganização institucional. A avaliação institucional deve ser conduzida a fim de que se conheça a totalidade institucional, para que mediante o retrato produzido, a universidade possa formar seres humanos mais comprometidos com o coletivo social. É preciso considerar concepções e práticas avaliativas de cunho formativo e provocador de alterações ou reelaboração dos sentidos produzidos pela universidade. Esta visão está contida tanto no Projeto quanto no Relatório dessa IES.

> A análise da realidade institucional terá que considerar as relações pedagógicas consolidadas em sua prática cotidiana, que se traduzem em todas as atividades que a instituição desenvolve, desde os processos de organização de seu projeto institucional, a relação que mantém com seus professores, a sua compreensão do papel do aluno, o impacto social de suas atividades de pesquisa e extensão e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem que consolidam tais processos. (UNIARAXÁ, Relatório Autoavaliação Institucional, 2004-2006, p.6).

Constatamos que a instituição estruturou o seu processo de autoavaliação no que se refere à intencionalidade, baseando-se em uma concepção emancipatória de avaliação, buscando empreender uma proposta que de fato desse conta da complexidade que é a dinâmica de uma instituição de ensino superior. A visão de complexidade e de emancipação institucional se materializa a partir de uma

> prática da autoavaliação, como processo permanente, será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da Instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e se comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e técnico-administrativos) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência, devendo inserir, também, a participação da comunidade externa – usuária (UNIARAXÁ, Projeto de Autoavaliação, 2004, p.9-10).

A proposta de avaliação institucional do UNIARAXÁ define o caráter diagnóstico da autoavaliação, considerada como a dimensão organizadora das demais avaliação externa e meta-avaliação. Destaca a autoavaliação como uma prática em permanente processo de construção que almeja a consolidação de uma cultura de avaliação. Realça que o estabelecimento dessa cultura só será possível mediante a participação efetiva dos membros da comunidade. A autoavaliação só terá caráter formativo se os resultados permitirem o aperfeiçoamento, tanto pessoal dos seus membros, quanto institucional devido à sua perspectiva dialética.

Os princípios propostos no Projeto são: globalidade, impessoalidade, não punição e não premiação, respeito à identidade institucional, credibilidade, continuidade e regularidade, participação descentralizada e disposição para a mudança, conforme já antecipamos, guardam estreita conformidade tanto nas orientações da proposta do PAIUB quanto à a do SINAES. Os objetivos contemplados visam a produzir um diagnóstico da instituição detectando os pontos frágeis, revelando os fortes, como forma de provocar a reflexão da comunidade acerca de onde e para onde a IES caminha. A proposta construída pela CPA traduziu que as fases que compõem o processo são: a)sensibilização; b) diagnóstico; c) análise dos resultados; d) tomada de decisão; e) meta - avaliação / continuidade. Prevê a avaliação da totalidade da instituição permitindo, assim, a identificação do perfil e do significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as dimensões institucionais. Comparando proposta da Instituição com o proposto no SINAES[150] para as dimensões, verificamos a independência da CPA ao estabelecer as suas próprias dimensões. **A avaliação do ensino**, com foco nos cursos que são avaliados por meio de: a) autoavaliação do atendimento aos Padrões de Qualidade do MEC; b) coleta de opiniões acerca das condições em que os cursos estão sendo realizados; c) acompanhamento da execução do Projeto Pedagógico verificando periodicamente o cumprimento dos objetivos, em consonância com o perfil profissional projetado; d) coleta de opiniões externas sobre o perfil profissiográfico dos formandos, verificando a adequação do Projeto Pedagógico às aspirações manifestas da sociedade; e) avaliação externa, realizada por um corpo de especialistas de alto nível convidado e/ou contratado pela Instituição Mantenedora. **A avaliação dos docentes** leva em conta a premissa de que a avaliação docente é voltada para a qualidade, não enfatizando atitudes de premiação/punição e se estabelece completo sigilo de dados individuais, devendo, portanto, gerar respostas à comunidade, em termos de melhoria do desempenho docente e

[150] As dimensões definidas, no art. 3º, da Lei n. 10.861/2004 são: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisório; VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; IX - políticas de atendimento aos estudantes; X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (SINAES, 2009, p.152-153).

realizada através de: acompanhamento da execução do Plano de Ensino, verificando se o que foi planejado em consonância com o Projeto Pedagógico, está sendo cumprido; coleta de opiniões de alunos e dirigentes sobre aspectos relevantes da prática docente e com indicadores de desempenho, feita através de questionários; autoavaliação, em que o próprio professor, no instrumento específico, julga o próprio desempenho e aponta os aspectos a serem melhorados; análise crítica dos resultados nos colegiados dos cursos, de forma impessoal, propondo soluções para os problemas detectados; avaliação externa por um corpo de especialistas de alto nível convidado e/ou contratado. Na **avaliação dos egressos,** considerada pela proposta, o mais importante indicador de qualidade do serviço prestado pela Instituição, enfocando o desempenho profissional dos seus egressos e o *status* por eles alcançado na sociedade; será feita através de: pesquisas de opinião com ex-alunos, empregadores e instituições; acompanhamento de trajetórias profissionais, verificando os destaques e as possíveis razões do sucesso profissional, acompanhamento, em outros níveis de ensino, como a participação em cursos de pós-graduação - feitos na própria Instituição ou fora dela; avaliação da participação em eventos acadêmicos específicos organizados pela Instituição. Embora os centros universitários não estejam legalmente obrigados ao desenvolvimento da pesquisa, a proposta estabelece que na **avaliação da pesquisa** seja observado: acompanhamento da evolução da produção científica, cadastrando os trabalhos realizados, considerando a evolução temporal por linha de pesquisa, área de conhecimento etc; realização de seminários e encontros, com a participação de pesquisadores externos, para a discussão dos trabalhos realizados; cadastramento de pesquisadores do UNIARAXÁ em eventos externos, após a aceitação dos seus trabalhos; acompanhamento da efetividade da execução dos projetos, e atendimento de metas, através de relatórios; coleta de opinião dos pares, verificando a qualidade do que foi produzido. A dimensão **avaliação da extensão** será implementada por meio de: pesquisas de opinião junto aos participantes das atividades, usuários dos serviços, comunidades receptoras, contratantes de serviços e entidades representativas dos segmentos sociais; avaliação da integração com a pesquisa e com o ensino, que devem constar de calendário institucional, através de relatórios; acompanhamento da efetividade da execução dos projetos e cronograma físico-financeiro, quando existentes e atendimento das metas. Para a dimensão **avaliação dos serviços de apoio**, embora o interesse central da Instituição seja o desempenho dos setores ligados às atividades-fim é preciso verificar como se comportam as atividades-meio. Cada setor, unidade ou segmento dos serviços de apoio terá o seu desempenho avaliado através de: pesquisas de opinião com usuários internos, com funcionários do setor ou de setores a eles relacionados, com dirigentes dos serviços, com

dirigentes das unidades ligadas às atividades-fim que dele dependem e público externo, quando este for o caso. E por último, a dimensão **avaliação da gestão**, deverá ser realizada de forma a permitir uma reflexão sobre os aspectos: procedimentos gerenciais nos diversos níveis e segmentos; processos decisórios, verificando-se a funcionalidade do fluxo e das cadeias hierárquicas de decisões; o funcionamento das unidades, verificando-se a pertinência e a efetividade da forma de funcionamento de cada unidade, verificando-se, também, a eficiência e a eficácia do fluxo de informações na Instituição e, dela, para o seu meio exterior (UNIARAXÁ, Projeto de Autoavaliação Institucional, 2004, p. 13-15).

O referido documento institucional, ainda, definiu como abordagem metodológica para a análise e interpretação o paradigma quali-quantitativo. Na análise da realidade, além dos dados primários obtidos através de questionários de opinião aplicados a todos os segmentos da IES, propõe o emprego de indicadores quantitativos produzidos pelos setores das instituições, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão, como: número de publicações nacionais e internacionais, premiações, horas dedicadas à pesquisa, resultados da Avaliação externa, resultados do ENADE, número de alunos matriculados, retenção/evasão, participação em eventos, cursos e treinamentos, número de servidores, custos administrativos, dentre outros.

5.3.4 O Processo de Construção da Proposta de Autoavaliação Institucional: na Instituição Pública

Na instituição pública, a origem da proposta de autoavaliação institucional, preconizada pela Lei n. 10.861/2004, sucedeu-se guardando as mesmas características do processo da IES privada, qual sejam: a incorporação de experiências avaliativas em comissões anteriores; a instituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a prerrogativa de construir coletivamente um projeto de autoavaliação, no contexto da proposta do SINAES, em conformidade com o documento *Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições* (2005). O Relatório de Autoavaliação Institucional do primeiro ciclo do SINAES (2004-2006) informa sobre a existência de uma Comissão de avaliação,

> Para atender o que preconiza a Lei do SINAES, essa Comissão, pensada inicialmente para avaliar somente os cursos de graduação, teve suas funções ampliadas e sua composição redefinida para atender às determinações da referida Lei, e manteve a denominação de Comissão Permanente de Avaliação – CPA, tendo em vista a implantação da avaliação como processo (CEFET/MG, Relatório autoavaliação institucional, 2004-2006, p. 28).

A Portaria DIR-209/04, de 11 de junho de 2004, instituiu oficialmente a primeira Comissão Permanente de Avaliação[151], estabelecendo o seu mandato de junho 2004 a junho 2006, com os objetivos de coordenar o processo de autoavaliação do CEFET-MG, planejar, organizar e orientar os trabalhos de autoavaliação; organizar relatórios; divulgar os dados consolidados; encaminhar relatório final à CONAES/INEP. A segunda CPA manteve a maioria dos seus membros anteriores, tendo como substituição e ampliação a nomeação de membros dos campi, com o objetivo de inserir os campi do interior (Araxá, Leopoldina, Divinópolis) na construção de novos balizadores para o processo que estava em fase de reestruturação.

Além dos documentos que tratam da avaliação institucional, observamos a partir das falas dos dirigentes do CEFET- MG, que a avaliação das instituições de educação superior tornou-se, no Brasil, a partir das últimas décadas, o elemento central na formulação das políticas para este setor. Os autores institucionais percebem que a avaliação institucional vai além do diagnóstico da realidade acadêmico-adminstrativo, ela se sobressai, na medida em que ultrapassa os seus limites técnicos e se complementa com a dimensão política que toda avaliação domina.

Os entrevistados demonstraram que a importância da avaliação institucional está no seu poder de interferir em todas as instâncias e dimensões de uma universidade, de "provocar" mobilidade tanto nos atores institucionais quanto nas relações entre os atores e as IES. Ou seja, a avaliação "envolve em ações intersubjetivas os docentes, os discentes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição" (DIAS SOBRINHO, 2000, p.72).

Destacamos os depoimentos (9), (10) e (11), que simultaneamente confirmam a ampliação das finalidades intrínsecas a um processo de avaliação institucional orientado para a formação e a emancipação institucional. Logo, consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, melhoria da gestão universitária e prestação de contas de seu desempenho para a sociedade.

---

[151] Representação docente: Dr. Daniel Enrique Castro; Dr. Flávio Renato de Góes Padula; Msc. Giovani Guimarães Rodrigues; Dr. Heitor Garcia de Carvalho; Representação de técnicos administrativos: Msc. Anadel Aparecida Baptistella – Presidente; Msc. Jacqueline Moreno Theodoro Silva; Vânia Cristina Machado Barata; Representação discente: Heitor Cândido Pereira; Humberto Cardoso Santos; Representação da sociedade civil organizada: Alexandre Heringer Lisboa – CREA; José Eustáquio de Brito - Escola Sindical 7 de Outubro; Marita Arêas de S. Tavares – CREA (CEFET-MG, 2006).

(9) "Compreendo o processo de avaliação, como uma possibilidade de diagnosticar uma situação, de compreender quais são as questões que ela guarda com relação ao processo de formação profissional, mas, sobretudo, como uma possibilidade, como um grande instrumento para formação da política institucional, tanto na sua vertente administrativa, quanto acadêmica. Por tanto, a avaliação é um instrumento de grande valia para o próprio desenvolvimento da Educação Superior" (DIRF/01, em 17 de março de 2009).

(10) "Considero muito importante primeiramente porque podemos obter um crescimento do ensino superior como um todo, em questão de Brasil, pois, quando a pessoa é avaliada, ela se preocupa. Por outro lado, acredito que não fazemos a avaliação, apenas para sermos avaliados pelo MEC, mas, também, pela própria gestão interna da instituição. É preciso, que não vejamos a avaliação como um ponto de vista de fiscalização e, sim, como um ponto de vista de construção. E é desta forma que é praticada a avaliação" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).

(11) "A avaliação é um processo inerente a qualquer processo formativo, podendo ser no âmbito da gestão ou no âmbito da formação humana. A avaliação é um processo fundamental de qualquer procedimento. É da avaliação que provêm dados para que se possa considerar os avanços e as carências, onde se precisa fazer melhores investimentos" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

No depoimento (12), evidencia-se que a importância de se avaliar as instituições de ensino superior deve-se à possibilidade de se criar uma cultura de avaliação no interior da instituição, além de permitir que, ao longo do processo de desenvolvimento da avaliação, os resultados produzidos passam a ser utilizados para a comparação do desempenho institucional.

(12) Eu considero muito importante, principalmente aqui no CEFET, que você não tinha esta cultura de avaliação. E você passa a conhecer a instituição, porque você faz um diagnóstico do que é a instituição, vai registrando isto ao longo dos anos. Com isto, você tem como comparar as melhorias que você conseguiu nesse processo. E o envolvimento da instituição é fundamental nisto também, pra você ter uma idéia de melhoria, do que foi melhorado neste período todo; eu acho super importante" (PCPA, em 01 de agosto de 2009).

No final de 2004 e início de 2005, a CPA elaborou o projeto de autoavaliação do CEFET-MG, de acordo com as dimensões definidas pelo SINAES, considerando-se as especificidades do CEFET-MG. A construção do projeto de autoavaliação foi antecedida de um processo de capactiação para as CPAs, realizado pela CONAES, através da promoção de Seminários Regionais. Estes Seminários objetivaram divulgar a proposta de avaliação institucional do SINAES, discutir os documentos que regulamentam o Sistema e apresentar o Roteiro de AutoAvaliação Institucional, o documento básico orientador para elaboração do projeto de autoavaliação das IES.

O Projeto de Autoavaliação Institucional do CEFET-MG foi elaborado considerando os objetivos, a identidade e história da instituição, bem como os objetivos/diretrizes/indicadores apresentados pelo SINAES. O objetivo geral expresso nesse documento é o de que a proposta possa de fato conduzir um autêntico processo de autoavaliação, em que a comunidade acadêmica se envolva e participa não só na elaboração, mas no acompanhamento, na discussão dos resultados e na elaboração de propostas para

saneamento das fragilidades. Desta forma, espera-se que a avaliação institucional cumpra, de fato, seu papel de orientadora das políticas e das práticas acadêmicas da Instituição. O projeto contempla a articulação entre os resultados da autoavaliação juntamente com o resultado das avaliações externas que constituem-se referencial básico para a implementação de políticas educacionais e no cumprimento dos compromissos e da responsabilidade social da Instituição.

A tarefa de implantação do processo de autoavaliação exigiu muito trabalho por parte da CPA, considerando a natureza organizacional do CEFET-MG, que para tanto contou com a efetiva participação de subcomissões. Estas subcomissões foram criadas com objetivos de ampliar a participação da comunidade cefetiana nesse processo e de possibilitar o aprofundamento nas dimensões de avaliação. O projeto contemplou as dimensões definidas na Lei do SINAES e teve ampliada a sua abrangência no documento "Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições" (2005).

Para a realização da primeira autoavaliação, a instituição contou com a participação direta de 50 servidores, designados por portarias, que constituíram as subcomissões de trabalho e com a participação indireta de um grande número de servidores. Foram definidas as seguintes competências às subcomissões: apresentar plano de trabalho definindo instrumentos a serem utilizados na coleta de dados e metodologia de análise dos dados; coletar os dados relativos às atividades, ações e responsabilidades envolvidas na dimensão avaliada; sistematizar e analisar os dados obtidos; elaborar relatório final e encaminhar à CPA (CEFET-MG, Projeto de Autoavaliação Institucional , 2004, p.15).

Os trabalhos de sensibilização da comunidade, envolvendo docentes, alunos e servidores técnico-administrativos foram precedidos da realização de diversos eventos (oficinas, *workshops,*seminários, reuniões, Fórum dos Coordenadores) no sentido de motivar e esclarecer a função da avaliação institucional, dando efetivo início ao processo de implementação e consolidação da autoavaliação como política da instituição.

Os Relatórios de Autoavaliação Institucional afirmam que os resultados coletados e analisados buscaram apresentar uma visão geral da instituição, identificando suas potencialidades e reformulações necessárias para melhor atender aos anseios da comunidade acadêmica. Os resultados das dez dimensões avaliadas têm permitido a permanente atualização e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET-MG . A visão de ampliação da avaliação às demais modalidades de ensino oferecido pelo CEFET-MG foi demonstrada na ação da CPA de conduzir a avaliação institucional não somente, visando ao cumprimento da legislação. O documento reflete o esforço realizado pela comunidade do CEFET-MG, no período de 2004 a 2006 para promover a autoavaliação em princípio com

> o olhar mais voltado ao ensino superior, tendo em vista a necessidade de apresentar um relatório à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, coordenadora do SINAES, mas que, gradativamente, será estendido ao ensino técnico de nível médio e a todas as Unidades da Instituição no interior do Estado, ligadas ao CEFET-MG, bem como às comunidades onde estão inseridas, de forma mais sistematizada, envolvendo os diferentes segmentos sociais interessados em contribuir com o CEFET-MG no cumprimento de sua responsabilidade social, inerente ao seu caráter de instituição pública de educação tecnológica (CEFET-MG, Relatório de autoavaliação institucional, 2004-2007, p. 18)

5.3.5 Operacionalização e Adesão da Comunidade ao Processo de Autoavaliação na Instituição Privada

Constatamos que a implementação da proposta do SINAES agitou bastante as IES, produzindo uma movimentação sem precedentes, tanto na dinâmica acadêmica quanto na administrativa. É possível afirmar que essa movimentação afetou, inicialmente, mais a gestão, que se viu obrigada a providenciar os recursos, materiais e humanos, necessários para o atendimento da proposta.

O SINAES produziu alteração na rotina das IES e, de forma especial, no caso desta instituição privada e de porte médio, tendo que "parar" seus processos e passar a criar mecanismos e espaços para a discussão coletiva, pois assim exige a concepção de avaliação institucional defendida pelo SINAES. Além disso, a necessidade de se conhecer o todo institucional contribuiu para que a comunicação interna fosse valorizada e incentivada, reitoria, pro-reitorias, coordenações e demais setores da instituição tiveram que "pensar diferente", agora, as ações deveriam ser planejadas e executadas tendo como referencial os resultados da autoavaliação. Outra consequência foi que a comunidade acadêmica se viu na necessidade de ampliar o capital científico na área da avaliação da educação superior. A identificação desse impacto confirmou-se no depoimento seguinte:

> (13) "Outro fato que eu considero importantíssimo nessa fase nova de avaliação na instituição, foi o progressivo e continuo avanço da atuação da CPA, tivemos eventos de grande porte onde pudemos discutir sobre as atuais políticas para a educação superior, reforma da educação superior, Enade, o próprio SINAES. A comunidade, de forma especifica, os professores começaram a se interessar por esses temas. Acredito que a maneira pela qual foi sendo conduzido o processo de autoavaliação, na pessoa do presidente da CPA, que buscou continuamente conhecer e aprender sobre o SINAES, que realmente tinha uma identidade com a questão da avaliação, e também um preparo técnico que foi sendo construído aqui mesmo na nossa instituição. O outro grande problema que eu vejo na avaliação institucional, é a avaliação ser feita por pessoas que não acreditam nela ou que não entendem de avaliação" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

Na percepção dos dirigentes, a implementação da proposta provocou impactos positivos para a gestão da instituição, conforme os depoimentos (14) e (15):

(14) "Eu considero que realmente foi muito bom, e a cada vez que se procedia a essa autoavaliação, a gente ia conseguindo acrescentar um pouco mais de maturidade por parte daqueles que participavam do processo e havia uma preocupação constante com os instrumentos que eram utilizados" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

(15) "Muito boa, eu entendo que, a autoavaliação na instituição é o primeiro processo no sentido de se avaliar, e é aquele que dá para o gestor as primeiras informações e talvez as mais relevantes. Porque o próprio gestor tem a liberdade de definir os critérios, as questões e de levantar informações, que ele julga interessantes. Então talvez, no ponto de vista da gestão interna, a autoavaliação seja a mais importante" (DIPR/02, em 17 de abril de 2009).

Para além dos documentos institucionais analisados, perguntamos aos dirigentes sobre as dificuldades do processo, tanto na sua implantação quanto na sua continuidade. Os dirigentes apontaram que as dificuldades foram relativamente pequenas, concentraram-se em alguns professores. Eles entendem que o processo de autoavaliação está bem consolidado na IES. É possível que essa percepção dos dirigentes da instituição privada esteja condicionada aos índices positivos de participação da comunidade no processo avaliativo. Realmente, verificamos nos Relatórios de Autoavaliação que este índice é elevado: a partir de 2006, a participação docente foi de 100% em todos os levantamentos realizados e a discente, a média de todos os levantamentos foi a participação de 70% dos alunos. Contudo, esse índice revela-se afetado, se considerarmos que a instituição adota estratégias que "obriga" a todos responderem ao questionário.

Conforme expresso nos depoimentos, (16) e (17), medidas como: a não adoção de ações punitivas, a transparência do processo mediante a permanente divulgação e a socialização dos procedimentos, foram as ações que a instituição desenvolveu para minimizar as dificuldades de implementação da avaliação.

(16) "A Instituição tinha um grupo tão coeso que eu não diria que teve grandes dificuldades. Você tinha as pessoas participando, o percentual de participação foi aumentando cada vez mais, mas a dificuldade era ainda certo medo da avaliação, e um medo de que ela pudesse ser utilizada para punição. A partir do momento que se percebe que nos estamos identificando-a como um processo de gestão, as dificuldades vão praticamente desaparecendo e se consegue fazer, é lógico que com muito trabalho, mas trabalho fazia parte da rotina da instituição" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

(17) "A resistência por parte de alguns professores, ou porque não entenderam bem a razão, ou porque não se permitiam ser avaliados pelos alunos; talvez isto tenha sido uma das principais dificuldades. Mas, nada que um bom esclarecimento, uma reunião e uma posição firme de quem está à frente da instituição, para resolver este problema" (DIRP/02, em 17 de abril de 2009).

Com certeza, os elementos apontados pelos dirigentes da instituição privada são responsáveis pela consolidação da autoavaliação institucional, pois este processo articula-se indubitavelmente aos princípios de continuidade, participação e adesão à proposta (RIBEIRO, 2009). Entendemos que o princípio da continuidade é o princípio responsável para o sucesso

de um programa de autoavaliação institucional. Esta compreensão está no documento *Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* (2009) onde aponta que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados. São justamente os processos contínuos que possibilitam construir a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano.

Considerando que o princípio da continuidade é a própria exigência da criação da cultura avaliativa, na realização da entrevista com os dirigentes buscamos levantar as possíveis dificuldades para se manter um processo de autoavaliação. O depoimento (18) indica três elementos que possibilitam a construção da cultura educativa da avaliação: decisão política a favor de uma concepção de avaliação de cunho emancipatório; socialização dos resultados produzidos e capital científico acumulado. Se ausentes, a consequência disso, é a avaliação acabar se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas. Na íntegra, transcrevemos o depoimento do dirigente:

> (18) "Para mim, a maior dificuldade é o seguinte, o maior gestor da instituição tem que acreditar e querer fazer a autoavaliação e consequentemente isso perpassa por toda equipe de trabalho da instituição, não resta a menor duvida. Outra dificuldade é a da socialização dos resultados, se os resultados não forem socialização com muita ênfase e muita clareza, você realmente não tem as pessoas participando na próxima avaliação. E lógico que você precisa ter um excelente técnico em avaliação, coisa que não é fácil, na maioria das instituições, eu acho, que falta esse elemento! (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

Na percepção do outro dirigente, se um processo de autoavaliação encera-se, no momento do diagnóstico da realidade, não provocando o *feedback* para os interessados, isso implica dificuldade em manter o processo. Portanto é indispensável:

> (19) "Mostrar os resultados, (o retorno). Se você faz o processo, toma os resultados, promove a sua destinação devida, mostra para as pessoas que ele é importante; ele se auto alimenta, as pessoas se auto motivam e ele acaba sendo um círculo, em que, só terão resultados positivos. Caso você não dê este retorno e as pessoas percebem que aquele trabalho foi em vão, aí sim, acho que haveria grande dificuldade nesse momento (DIRP/02, em 17 de abril de 2009).

A adesão da comunidade à proposta de autoavaliação é, também, condição para garantir um bom processo de autoavaliação institucional. A orientação sugerida na proposta elaborada pelo SINAES é a de que o processo de conhecimento e identificação de informações sobre as dez dimensões a ser avaliada deverá ser conduzido pelo CPA mediante a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e também colaborados externos. O fim da adesão é promover o envolvimento da comunidade acadêmica nas descobertas, para assim, comprometê-la nas demais etapas do processo. De acordo com Ristoff (2000, p.49), "o processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder

contar com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados". Na prática, o nível de adesão da comunidade, não deve ser medido somente pelo índice de acesso da comunidade aos questionários, pois esse percentual pode ser resultante de estratégias de coerção ou premiação aos participantes, mas, verificado por um mecanismo que possa acompanhar como o trabalho de sensibilização é feito na instituição. A adesão só se torna de fato real quando a IES decide pela realização de um trabalho contínuo de esclarecimento sobre a importância e o valor do processo avaliativo para a instituição e para cada.

Na instituição privada, embora o processo inicial de adesão tenha sido desenvolvido utilizando-se mais de estratégias de impositivas, foi possível constatar que ao longo dos anos de continuidade da autoavaliação, essas formas foram sendo abrandadas e substituídas pela adesão voluntária da comunidade, conforme evidenciado no depoimento (20):

> (20) "No caso do UNIARAXÁ, não houve grandes problemas, porque desde o começo foi deixado bem claro que nós estávamos avaliando para poder ter um instrumento de gestão para todo mundo. Ainda alguém paga para ver se o processo realmente irá ter continuidade, se o que foi divulgado e definindo nos Seminários será executado. Então, eu acredito que não havia grandes dificuldades a serem vencidas, e outra: aquelas resistências que nos tínhamos, eram tratadas, em particular, e não pensadas em cima do grupo inteiro, pois se tratava de uma minoria" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

5.3.6 Operacionalização e Adesão da Comunidade ao Processo de Autoavaliação na Instituição Pública

O CEFET-MG é uma instituição *multicampi,* certamente, existe uma grande diferenciação entre a instituição privada pesquisada, há histórias, compromissos e específicos e distintos que nos proíbem de concebê-la como instituição singular e homogênea. A base do nosso julgamento está em critérios construtivos e de respeito à percepção dos atores instituições que, no cotidiano, acreditam e realizam a tarefa de formação de seres humanos. É com esse entendimento que as análises foram realizadas com foco na materialização da política pública de avaliação institucional para as IES.

De acordo com o Relatório de Autoavaliação Institucional (2004-2006), a implementação da avaliação no CEFET-MG, no início teve o ritmo de trabalho comprometido, em razão da greve nacional dos professores, no segundo semestre de 2005. O cronograma previsto no Projeto de Autoavaliação foi alterado e reelaborado, a fim de se cumprir, ainda em tempo, o prazo determinado pela CONAES para a conclusão do primeiro ciclo avaliativo. Para tanto, foi criado quatorze (14) subcomissões para realização da avaliação das dez dimensões definidas na Lei do SINAES. Os membros integrantes das

subcomissões de avaliação foram nomeados por meio de Portarias pela Direção Geral e para todos os grupos, foi indicado um presidente.

A dimensão relacionada ao ensino, na Lei n. 10.861/2004, está identificada pelo Art.3º, inciso II, foi subdividida para que a avaliação fosse realizada de forma mais ampla. Essas novas subcomissões foram denominadas de Ensino, de Pesquisa, de Extensão, de Pós-Graduação *lato sensu* e de Pós-Graduação *stricto sensu*. A subcomissão Ensino ficou com a responsabilidade de avaliar os cursos em seus respectivos aspectos e abrangências.

O depoimento (21) é apropriado neste momento da análise, pois detalhada o processo de implementação da autoavaliação, de acordo com a proposta do SINAES, comprovando o esforço e o comprometimento dos envolvidos para o cumprimento dessa proposta. Consideramos, ainda, a "fala" vigorosa da entrevistada que "estava lá", acompanhou, participou, colaborou com sugestões e viveu os momentos de implementação da proposta, permitindo-nos "sentir" como uma política pública, no caso, a política de avaliação, é recepcionada pela comunidade acadêmica.

> (21) "Este processo, foi construído do zero, montamos uma comissão dentro dos parâmetros da legislação, procuramos colocar nesta comissão pessoas mais comprometidas possíveis e que tivesse algum tipo de acúmulo profissional no âmbito da avaliação. Mas nem todos os casos isto foi possível, porém, todos eram pessoas comprometidas com a instituição. E foi designada uma técnica administrativa que é uma pessoa com formação em nível de mestrado com alta qualificação, grande experiência em gestão educacional, foi funcionária da Demec em Minas Gerais. Esta pessoa foi indicada para presidir os trabalhos, começando do zero. desde estudos sobre as dimensões da avaliação, a elaboração dos instrumentos, para que a avaliação fosse feita de uma forma mais participativa possível, tentando conciliar, eficácia, prazos, eficiência e participação da comunidade no processo" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

As "falas" dos dirigentes (22) e (23) revelam a finalidade da implementação da autoavaliação no CEFET-MG, constatamos que há um consenso de que a autoavaliação é um processo positivo, relevante, válido, importante e produz efeitos para/na IES.

> (22) "é um momento em que a instituição pára para refletir sobre si mesma. O que ela está fazendo de bom, não tão bom, o que pode ser melhorado; por tanto é a mais positiva possível opinião a cerca deste processo" (DIRF, em 17 de março de 2009).

> (23) "a autoavaliação institucional, com seus resultados, sustenta o meu fazer, ou seja, a minha gestão na direção da graduação. Consultando os cadernos de resultados do processo, vejo o que está melhorando, onde estamos com problemas, se é questão de disciplina, se o problema é pontual, se é questão de professor, até mesmo de infraestrutura e com isto, nós fazemos esta autoavaliação que serve como um alimento para gestão" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).

Um elemento indispensável para a implementação do processo de avaliação institucional foi bem lembrando, conforme expresso no depoimento a seguir:

> (24) "O que é talvez necessário lembrar também, é que os processos de autoavaliação, **requerem uma disponibilidade de tempo para o debate** que quando não se dá por força de lei, ele acaba não tendo prioridade adequada. A burocracia, sobretudo nas instituições tanto públicas,

> quanto privadas, a burocracia acaba tomando muito tempo e a gestão acaba preponderando sobre as próprias questões acadêmicas" (DIRF, em 17 de março de 2009, grifos meu).

Concordamos e apontamos que se as IES não buscarem assegurar este tempo para o amadurecimento e evolução das idéias, com certeza, o sentido do processo ficará comprometido, pois o envolvimento da comunidade será menor. O grau de envolvimento dos seus atores: docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, de certa forma, conduzem a dinâmica do processo em questão e o caracteriza como participativo. Para o sucesso do desenvolvimento do processo de autoavaliação, há um elemento essencial e, inclusive, balizador desta dinâmica que é a participação dos sujeitos no processo avaliativo como atores atuantes e não somente informantes ou meros espectadores.

O nível de participação está proporcionalmente relacionado à intensidade do envolvimento dos integrantes, tanto nas discussões iniciais sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação quanto à atuação no levantamento, organização das informações e dados, das pesquisas e das interpretações que dão continuidade ao processo avaliativo. De acordo com Demo (1995), no contexto da avaliação qualitativa, existe uma divisão entre qualidade formal e qualidade política. A qualidade formal está relacionada com a utilização de instrumentos e métodos e a política diz respeito a finalidades e conteúdos. Em relação à qualidade política, o autor enfatiza que há uma pobreza política que se concretiza pela falta de participação. Ele salienta ainda que., "[...] o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo [...]" sendo esta participação um processo de conquista ao longo do tempo (DEMO, 1995, p. 12)

No depoimento (25), há o indicativo de que a proposta do SINAES foi a indutora da inserção, no dia-a-dia das instituições, o debate sobre temas relativos à agenda avaliativa do governo, bem como dos processos e procedimentos internos de autoavaliação, na pauta das suas atividades:

> (25) "a partir do momento que você institui um processo que é obrigatório a partir de uma lei aprovada pelo congresso nacional, isto passa também entrar na pauta. Então eu acho que esse é um aspecto muito importante a ser lembrado" (DIRF, em 17 de março de 2009).

.

Enquanto na proposta do PAIUB, a justificativa de avaliação institucional está na valorização do princípio da adesão voluntária, conforme Ristoff (2000, p.49) explica "o que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade a cultura da avaliação. (...) A idéia é vencer convencendo e não impondo"; a proposta do SINAES, a obrigatoriedade, foi legalizada na Lei n.10.861/2004, a justificativa: regulação e supervisão:

> Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (SINAES, 2009, p.152).

Concordamos parcialmente sobre a positividade advinda da determinação legal da obrigatoriedade da autoavaliação. Discordamos no que se refere à determinação de que a avaliação institucional tem de contemplar as dimensões definidas na Lei, bem como a fixação do prazo para a conclusão dos trabalhos internos, há omissão da Lei em definir prerrogativas básicas de autosustentabilidade para as CPAs.

Considerando, ainda, a percepção dos dirigentes sobre a implantação, da autoavaliação os depoimentos, (26) e (27), apresentam dois novos elementos os quais consideramos reflexo do processo de autoavaliação: a avaliação na instituição tornou-se avaliação da instituição e a institucionalização da prática do registro da história das conquistas e das ações da IES.

(26) "Eu considero muito importante, porque você tinha ações esporádicas e nós juntamos isto e demos continuidade; com isto nós temos um histórico, uma memória da avaliação dos cursos desde 1995, sendo que todos os semestres a gente avalia, tendo como acompanhar as melhorias da Instituição. Além disso, a gente tem o relatório de autoavaliação, nós já temos dois prontos e, para fazer esses relatórios de autoavaliação, dentro dessas dimensões, nós já utilizamos de dois processos diferentes. No primeiro, a gente constituiu subcomissões que fizeram o levantamento das ações dentro das dimensões; e a partir dali, nós elaboramos o relatório. No segundo, a gente partiu do que já tinha, colocando as melhorias. E uma coisa que foi fundamental, é que quando começamos este processo de autoavaliação, a gente não tinha um PDI pronto. Então, ele foi sendo construído junto com o processo de avaliação. Então, agora, nós temos um PDI, que a gente pôde avaliar o que nós avançamos dentro da proposta do plano de desenvolvimento institucional. E o PDI está sendo refeito agora, porque muitas ações já foram alcançadas; e os dados da avaliação, estão servindo nesta reestruturação do PDI, para estas novas ações" (PCPA, 01 de agosto de 2009).

(27) "A questão de documentar a autoavaliação faz com que nós reflitamos sobre as questões, promovendo um crescimento da gestão. São pontos muito importantes para o CEFET" (DIRG/02, 17 de março de 2009)

Com relação a implantação da autoavaliação, identificamos, ainda, no depoimento (28), que a autoavaliação pode ir além da proposta inicial, para isso depende unicamente da participação com envolvimento da comunidade e, também que o processo é dinâmico possibilitando a incorporação permanente de outras interfaces. Avaliar transforma-se em necessidade básica dos processos internos nas IES. Podemos asseverar que a acomodação da cultura da avaliação educativa, acontece quando o processo se naturaliza, estende-se a todas as dimensões da IES, as ações são realizadas não para atingir um fim, mas porque a decisão originou da reflexão.

(28) "Então a autoavaliação, no CEFET, é super importante, e o que a gente está fazendo agora, com esta experiência já temos, estamos é tentando integrar o Ensino Médio Tecnológico neste

> processo de autoavaliação institucional. Como a Instituição tem o Ensino Médio, Técnico e a Graduação, isso tudo é compartilhado; ou seja, os laboratórios são compartilhados, a biblioteca, os espaços esportivos, os professores e servidores administrativos, tudo é compartilhado. Então é importante que a gente tenha esta avaliação de uma forma mais presente nos relatórios também" (PCPA, 01 de agosto de 2009).

As "falas" (29), (30), (31) e (32) mostram quais foram as principais dificuldades materiais na implementação do processo de autoavaliação e o depoimento (33) as dificuldades resultantes do receio à avaliação. De modo geral, as dificuldades apontadas afinam-se a qualquer projeto em implementação e em qualquer modelo de instituição. As dificuldades materiais nomeadas podem ser agrupadas em duas categorizadas - recurso humano e recurso material. Na categoria recurso humano, tem-se a dificuldade de que as instituições públicas, na época, da implantação da proposta, viviam um quadro terrível, herdado do governo FHC, de carência de pessoal. Isso começou a ser alterado a partir do segundo mandado do governo Lula. Além da carência de pessoal, há carência de pessoal com formação, experiência em avaliação de instituições e a rotatividade de membros dentro do grupo detentor de maior responsabilidade, tanto nas públicas quanto nas privadas, a indicação política, ainda, continua operando. Já, na categoria recurso material, há falta de infraestrutura tanto de espaço para instalação da CPA quanto informacional. Diríamos que a maior dificuldade é quanto à funcionalidade do sistema no que tange ao acesso, tratamento estatístico e emissão dos relatórios.

(29) "Na verdade, a instituição pública hoje, especificamente o CEFET, carece muito de recursos humanos, para dar conta de todas as atividades que são desenvolvidas. Na verdade, trata-se de uma atividade embora já existente, porém não era sistematizada; daí, a necessidade de se formar equipe, de regulamentar, de aprovar o regulamento da comissão própria, no nosso caso, a Comissão Permanente de Avaliação; a necessidade de coletar um volume de informações muito grande, de consolidar estes dados, de apresentar os gráficos, relatórios, enfim, este é um trabalho que a partir do momento em que está bem institucionalizado ou fluindo, ele é fácil de ser aceito. Mas, os primeiros passos, até você ajustar a forma de coleta e apresentação de resultados, requer muita dedicação e competências, que precisam ser constituídas. Não diria que são dificuldades de grande nota" (DIRF, em 17 de março de 2009).

(30) "Quando eu assumi a gestão da Diretoria de Graduação que foi no início de 2008, o processo já estava implementado. De 2008 para cá, a principal dificuldade era que o relatório não estava sendo disponibilizado eletronicamente nas cidades do interior. E sim, feito manualmente. E isto gerava muito trabalho. Somente a partir de 2009, é que houve uma mudança e este processo que até então ocorria no Cefet de Belo Horizonte, se estendeu a todas as unidades do interior. O aluno somente consegue fazer a matrícula, após responder a avaliação geral da disciplina e a avaliação individual de cada professor. Apenas o professor e o coordenador têm acesso a esta avaliação" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).

(31) "Quando a gente começou, a Instituição entrou em greve, isto foi um agravante, porque quando a instituição voltou a suas atividades, houve um atraso no processo de elaboração desse relatório de autoavaliação. Então assim, esse começo foi um pouco difícil neste sentido. Mas, nós não tivemos assim nada tão difícil porque como a gente tinha muito pouca coisa fragmentada, a gente foi estruturando isso. E nem sei se isto foi realmente um problema, uma dificuldade ou se, na verdade, isto até ajudou como um desafio; de você juntar isso tudo e dar continuidade. Nós sentimos um pouco, pois tivemos que montar uma equipe, uma vez que não

> tínhamos um administrativo que desse conta do recado, mas isso tudo foi sendo construído. E como a gente não tinha muita coisa, a partir daquilo foi sendo construído. É lógico que dificuldades sempre acontecem, mais você tem que ir superando" (PCPA, em 01 de agosto de 2009).

(32) "Todas as dificuldades inerentes a qualquer processo inicial, pois, não tínhamos uma estrutura de pessoal ideal na época, como ainda não temos. A estrutura da CPA é uma estrutura limitada, houve desde então até hoje, uma rotatividade grande de pessoas na CPA, quem permaneceu foi (.....) e (.....), e eu; por diferentes motivos e circunstâncias. Mas dentro da estrutura cotidiana da CPA houve muitas mudanças, então isto foi difícil; também, a nossa inexperiência com a elaboração de instrumentos. Tivemos também, muitas dificuldades com a infraestrutura de informática, temos até hoje, tivemos terríveis dificuldades para implantar o questionário eletrônico, para sistematizar os dados, para fazer análise, para emitir relatórios; enfim, todos os problemas que você puder imaginar na parte digital. Até o momento que eu estive na direção da CPA em 2007, não procuramos por nenhum programa autoexecutável de avaliação institucional. (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

As dificuldades materiais são bastante comuns e vêm associadas ao próprio processo de implantação da proposta. Surpreendemos foi com a ausência de depoimentos destacando as dificuldades resultantes do receio à avaliação, mesmo dificuldades como: negação dos envolvidos em serem avaliados, falta de credibilidade nos instrumentos. Identificamos parte dessas questões somente no seguinte depoimento:

(33) "A sensibilização da instituição que, alias, não foi difícil, pois nós vimos uma grande receptividade na Instituição para isto. Uma vez que outras instituições reclamaram de descrença, a nossa Instituição não teve e não tem descrença com processo avaliativo. Porém, não se tinha uma cultura da avaliação e isto gerou um pequeno murmúrio de receio se isso poderia virar uma caça às bruxas, mas, o processo foi levado com muito critério, muita delicadeza, muita seriedade, muita conscientização; eu acho que isso tudo foi superado de uma maneira muito tranquila, que não chegou a ser nenhum empecilho. Mas eram dificuldades que nós tomávamos cuidado para não tornarem empecilho" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

Acreditamos que os entrevistados, nessa questão, pretenderam imprimir com os seus discursos que, no campo da avaliação, as disputas são suaves. Dias Sobrinho (2000) no contraponto lembra:

> a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Ainda que também seja uma questão técnica, muito mais importantes são a sua ação e seu significado políticos. As discussões técnicas que lhe dizem respeito roçam apenas o seu conteúdo visível e superficial, mas não atingem as questões de fundo, as quais têm a ver com os destinos da universidade e com o desenvolvimento da sociedade humana. (...) Em outras palavras, a avaliação institucional é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas (DIAS SOBRINHO, 2000, p.89).

O processo de implantação da autoavaliação institucional precisa vir acompanhado de estratégias, procedimentos, decisões políticas que visem à manutenção desse processo no interior das IES. Olhando a prática da autoavaliação no CEFET-MG, pela percepção do Diretor Geral, das Diretoras de Ensino e da Presidente da CPA, percebe-se que eles apostam que a exigência mais elevada para a manutenção do processo é a continuidade, como

elemento que irá rotinizar o processo e, por conseqüência, criar a conscientização nos integrantes. Concordamos que o processo de autoavaliação deve de fato produzir procedimentos, estratégias e metodologias que possam ser empregadas com um mínimo de regularidade para se criar uma padronização. Todavia, chamamos a atenção para a necessidade dessa rotinização vir associada a uma prática coletiva reflexiva. A conseqüência da rotinização é que a avaliação acaba em procedimentos burocráticos e legalistas, tirando a sua potencialidade de indutora de produção de conhecimento. Destacamos os depoimentos (34) e (35) que acenam para a simplificação do ato de avaliar.

(34) "Eu acho que a dificuldade maior, está em implantar; pois, a dificuldade de manter é menor. Porque a partir do momento que você estabelece um procedimento de coleta, de tratamento da informação, identifica quais são os interlocutores dos diversos cursos, as diversas coordenações de cursos, os diversos departamentos, passa ser uma rotina institucional. E a socialização dos resultados hoje é feita através do site e de relatórios que são distribuídos para todos os alunos; desta forma, todos os alunos de cada curso, recebem a avaliação do seu curso e de todos os outros cursos da instituição. Com isto, ele tem o comparativo da situação dele em relação aos demais, no que diz o processo de avaliação interna. Além disso, este processo de autoavaliação engloba as outras dimensões estabelecidas pela lei dos SINAES. Estas avaliações também, provocam um processo de reflexão muito grande na instituição. De modo que a manutenção disto acaba sendo mais tranquila que o processo de implantação" (DIRF, 17 de março de 2009).

(35) "Acredito que não há dificuldades, porque agora, devido ao processo já estar automatizado, os alunos já têm consciência uma vez que eles já recebem um retorno deste processo, tanto que agora, eles têm uma maturidade muito melhor para fazer uma resposta. Como eles estão vendo tem várias ações sendo tomadas devido às respostas desta avaliação, eles estão muito mais conscientes e maduros" (DIRG, 17 de março de 2009).

O depoimento (36) aponta que a maior dificuldade do processo de autoavaliação, não é a questão técnico-operacional da avaliação, mas a tarefa de realizar a conscientização permanente dos discentes, uma vez que eles têm uma passagem relativamente curta, na IES, para poder internalizar as vantagens que a avaliação institucional pode trazer para todos os membros da instituição. Outra dificuldade relaciona-se à postura dos discentes, pela falta de seriedade quando do preenchimento dos questionários de avaliação. No final da sua "fala", a entrevistada coloca como questão consolidada a de que existe um compromisso explícito dos professores no processo de autoavaliação. Quanto a isso não concordamos totalmente, pois o procedimento da sensibilização precisa ser realizado em todos os segmentos da comunidade de forma contínua e sistemática, portanto a concepção de compromisso não é garantido antecipadamente, ou porque espera-se do segmento docente sempre "disposição" para cumprir as políticas públicas ou institucionais.

(36) "Eu acho que a dificuldade maior, não é de coletar dados e nem de analisarmos os dados. Pois, estes são feitos com muita competência e seriedade, no tempo necessário. Devido ao grande compromisso dos professores com o processo. Acredito que há dificuldades com os alunos; pois, estão sempre apressados e com isto, respondem o questionário na maioria das vezes sem dar muita importância, já passando para a matrícula. Considero esta tarefa de conscientização,

> como permanente, pois, com a saída e chegada dos alunos na instituição, se faz necessário sempre a sensibilização dos alunos, para com o questionário" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

No depoimento (37), percebemos uma consideração feita pelo entrevistado de maneira bastante apropriada, quando se trata de transformar ações pontuais e fragmentadas de avaliação, em processo permanente que culmina na criação da cultura da avaliação, ao assegurar:

> (37) "considero como dificuldade maior é de você utilizar os dados, como instrumento de gestão, porque, dificilmente os órgãos colegiados dão o tempo de suas reuniões, para se debruçar com seriedade traçar um plano de ação, a partir dos dados coletados pela avaliação. Alguns órgãos da gestão aproveitam os dados, umas mais outras menos, a direção geral é muito atenciosa com os dados, mas eu não sei em que medidas as decisões estão sendo tomadas prioritariamente à luz dos dados da avaliação ou se tem outros interesses interferindo nas decisões da autogestão da Instituição. Mas, os órgãos colegiados eu sinto que eles têm muita dificuldade em analisar os dados e em formação e planejamento estratégico, para utilizar estes dados para formular políticas. Para mim, este é o maior problema" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

Entendemos da mesma forma que a maior dificuldade para se manter um processo de autoavaliação, seja em IES pública ou privada, esteja conectada à capacidade de a comunidade acadêmica transformar o conjunto de informações que é, para todas, bastante denso, em conhecimento a ser empregado na formulação de políticas de melhoria da qualidade da educação prestada pela IES. Em direção a esse mesmo significado, temos a construção de Dias Sobrinho (2000, p.105-10) ao confirmar que a "avaliação deve ser um processo pedagógico", no melhor sentido dito pelo autor: "a avaliação busca conhecer não para execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos".

No contexto macro, no campo da atuação do Ministério da Educação, o depoimento da presidente da CPA delineia como fatores de impedimento para a sustentação de um processo de autoavaliação: a descontinuidade das políticas públicas para o setor e/ou a alteração das regras do jogo em pleno segundo tempo e o cambiamento de políticas de acompanhamento para as de regulação. Trazemos o referido depoimento:

> (38) "Eu acho que o MEC mudou muito esse processo no meio do caminho; e com isto, a gente ficou um pouco perdido, então dentro mesmo da Instituição, a gente deu um rumo próprio nosso para isto. Mesmo com estas mudanças e tudo. Agora, a gente sente muito pelo MEC ainda não ter vindo avaliar a Instituição; ou seja, nós estamos fazendo, mas, nós não temos cem % de certeza, se estamos acertando em tudo. Mas, não deixamos de fazer nunca e da forma que achamos melhor. E também como o MEC deu autonomia pra que a gente fizesse internamente, a gente toca o processo do jeito que a gente acha bom" (PCPA, em 01 de agosto de 2010).

Uma das possibilidades que se têm quando se objetiva avaliar a abrangência de uma política a uma determinada comunidade, neste estudo de caso, o CEFET-MG, é identificar

como os participantes reagiram à proposta. Perguntamos aos dirigentes e à presidente da CPA de que maneira os atores institucionais reagiram ao processo de institucionalização da autoavaliação. Pelos depoimentos, de forma detalhada no depoimento (39), pudemos examinar que a comunidade acadêmica formada por professores e coordenadores de curso recepcionaram positivamente à implementação da avaliação, enquanto os estudantes, num primeiro momento, manifestaram-se descontentes diante da imposição de responder ao questionário, pois esse está vinculado ao ato da matrícula. Esse descontentamento inicial dos alunos e a posterior aceitação ao processo e o envolvimento estão assim registrados:

> (39) "No começo, os alunos acharam ruim, de ter que responder questionário, porque eles não estavam acostumados. Na verdade, o questionário que eles respondem é um pouco impositivo, porque quando eles abrem o processo de matrícula, eles têm que avaliar o semestre cursado anteriormente. Então, eles são obrigados a fazerem isto. No começo, ficamos até com medo deles darem uma única resposta. Para nossa surpresa, isto não aconteceu nem uma vez. Ou seja, você tem respostas que realmente dão a impressão de que eles responderam com consciência do que estão fazendo. E a gente já fez um seminário com eles uma vez, que foi muito interessante, porque eles percebem que tem coisas que são difíceis de mudar. Mas, algumas coisas, mudaram e muito. A. infraestrutura, ela realmente foi melhorada, e eu considero que isto traz benefícios para todas as outras dimensões que a gente está avaliando. O CEFET passou por um processo bacana de reestruturação, o diretor é muito dinâmico com relação a estas construções e tudo, então, eu acho que os alunos aceitaram bem" (PCPA, em 01 de agosto de 2010).

Este discurso, da presidente da CPA, revela que o envolvimento da comunidade vai sendo construído ao longo do incremento da autoavaliação, na medida em que as ações e modificações implementadas no campus universitário vão sendo percebidas pelos participantes.

Na opinião do dirigente, a reação da comunidade acadêmica à avaliação foi serena: "devido a autoavaliação já existir na instituição foi aceita com muita tranqüilidade; além disso, ouve uma mobilização por parte dos membros CPA, que realizaram eventos, como Seminários, em que houve a exposição ampla dos fundamentos da proposta e de suas prerrogativas, bem como a divulgação do processo de autoavaliação com o uso de cartazes e folder. Isto fez com que a reação fosse bastante positiva desde o início do processo" (DIRF, em 17 de março de 2009).

A partir disso, é possível afirmar que a CPA buscou desenvolver seu trabalho seguindo as Orientações contidas nos documentos oficiais no sentido de envolver a comunidade em todas as fases do processo de autoavaliação. "Com efeito, um dos trabalhos mais importantes e delicados da avaliação é o de sensibilização da comunidade, para obter sua ampla adesão ao processo" (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 215). É nesta etapa que se buscam criar condições propícias ao contínuo desenvolvimento da avaliação. Para a sua implementação serão usadas, além das formas diversificadas de estudos (encontros, reuniões,

seminários, debates etc), técnicas de comunicação e de *marketing*. Este é, também, um dos momentos que a CPA utiliza para promover a divulgação dos resultados obtidos nas avaliações anteriores. Dias Sobrinho (2000) explica de que forma a adesão se processa:

> Todo o aparato de avaliação deve ser, portanto, socialmente aceito e querido. Para merecer a adesão, é preciso ter ampla credibilidade, relativamente aos condutores e intermediários do processo, em primeiro lugar, depois aos mecanismos , aos instrumentos e à concepção do projeto construído em conjunto e finalmente, enquanto aos dados quantitativos e intervenções qualitativas (DIAS SOBRINHO, 2000, p.216).

O depoimento (40) considera que a metodologia defendida pelo SINAES, "não punição", como estimuladora à anulação de qualquer resistência por parte da comunidade acadêmica à avaliação institucional. O discurso do dirigente máximo da IES pública, destaca a posição do CEFET-MG, como instituição que acatou às determinações da proposta do SINAES.

(40) "Eu acredito também, que os SINAES, de uma maneira muito inteligente, não visa à punição; mas sim, o conhecimento de si mesmo para avançar no ponto de vista do crescimento e da qualidade do ensino. Então, eu acho que isto, a partir do momento que não é com esse espírito, isto facilita muito esta percepção, do que é a avaliação, do que será feito com os resultados da avaliação. E o CEFET adotou também, uma forma de fazer a avaliação coletiva, ou seja, a avaliação do professor, ela não é divulgada individualmente. E sim, de forma coletiva; somente ele próprio e o coordenador de curso é quem tem acesso aos dados de avaliação do docente. Mas, a avaliação é divulgada coletivamente para o conjunto de professores de um determinado curso; isso diminuiu muita resistência, e, ao mesmo tempo, sem que isso significasse uma impossibilidade de resolver problemas eventualmente detectados. Então, se tem algum professor que apresentou problema na avaliação, o coordenador do curso tem a possibilidade de fazer uma intervenção para solucionar o problema. Se isto se repete, numa segunda avaliação, e o problema não é resolvido, o assunto vai ao colegiado do curso, que adota a posição. No primeiro momento, há uma certa preservação do professor, que recebe o apoio para a correção; e com isto, a uma aceitação maior. Por tanto, eu diria que se tornou positivo o processo no CEFET" (DIRF, em 17 de março de 2009).

O depoimento (41) evidenciou que o corpo docente teve mais aceitabilidade ao processo. O discurso produzido mostrou algumas das estratégias que foram aplicadas na IES para minimizar as possíveis resistência, descrédito e/ou temor à avaliação como: promoção de seminários para esclarecimentos da proposta, esclarecimento da proposta de autoavaliação pela CPA no Fórum de Coordenadores, aprovação do questionário de avaliação nesse Fórum, parceria entre a CPA, professores e coordenadores de curso. No ritmo de não perdemos a extensão da fala da presidente da CPA, transcrevemos o depoimento integralmente:

(41) "Os professores, de uma forma geral, não tiveram reclamação. Fomos ao o Fórum de Coordenadores, discutimos com eles o questionário que é aplicado com os alunos, foi aprovado por eles, então assim, a gente tem conseguido coisas também trabalhando muito com parcerias com os professores, coordenadores. A proposta de avaliação avalia as dez dimensões; e os resultados apurados você tem: melhorias no ensino, ações importantíssimas no plano de políticas de capacitação de pessoal, que também se reverte em benefícios enormes para a Instituição, esse trabalho de responsabilidade social, a parte de cultura, trabalhos culturais com os alunos, as atividades de extensão foram direcionadas, porque antes, se trabalhava muito na

> extensão relações empresariais, hoje elas são mais voltadas para a formação do aluno. Então, eu acho que algumas coisas avançaram não sei se foi este processo, porém, ele contribuiu e muito para que isto acontecesse. Porque a gente sempre fez as coisas muito próximas da diretoria também, sendo que o Fórum de Coordenadores também é muito importante, pois ele legitima muito as ações da avaliação. Ele já existia desde o início, tanto que, a primeira avaliação de curso que foi feita, foi até uma solicitação do Fórum de Coordenadores; e foi lá que fomos buscar o que já tínhamos, para darmos continuidade e não começarmos algo muito novo. Então eu acho que isto foi importante. Todavia nesta primeira avaliação que foi feita solicitada no Fórum, alguns cursos não participaram" (PCPA, 01, de agosto de 2009).

A presidente da CPA aproveita o momento em que ela está relatando sobre a reação da comunidade acadêmica e acrescenta que nos *campi* do interior, o processo aconteceu de forma mais gradual e com outra metodologia. Entretanto, não houve reação adversa haja vista que os coordenadores dos cursos dos *campi*, também participam do Fórum de Coordenadores. O seu depoimento mostra uma dificuldade possível de ser contornada:

> (42) "temos um pouco de dificuldades com o interior; porque as unidades do interior, onde funcionam os cursos de graduação, são muito longe da sede. Mas, mesmo, assim, os alunos fazem a avaliação no papel, porque não têm a matrícula on-line lá ainda. E mandam para cá e nós elaboramos os cadernos. E os coordenadores de cursos também vêm para o fóram de coordenadores, acho que também ajuda bastante" (PCPA, em 01 de agosto de 2009).

Na percepção da Diretora de Graduação, "os professores reagiram com naturalidade, não houve questionamentos a respeito da implementação da autoavaliação e, sim acharam muito bom este processo. Inclusive, o chefe de departamento gostaria de **ter acesso aos resultados dessa avaliação para utilizar na progressão funcional**". (DRIG/02, em 17 de março de 2009, **grifo meu**). Aparentemente, poderíamos considerar que os interessados nos resultados da autoavaliação, estariam focalizando os resultados para promover modificações, alterações e/ou ajustes, no entanto, isso não está nítido no depoimento do dirigente. Há evidência que o coordenador ao almejar utilizar os resultados da autoavaliação como parâmetro para promover a progressão funcional poderia estar acionando a vinculação desse resultado a processos de avaliação de cunho meritocrático. A progressão funcional[152] é passagem de um nível para outro concedido ao servidor por mérito nas avaliações e/ou por títulos adquiridos (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), mecanismo de avanço na carreira estabelecido em Lei. Para este tipo de crescimento na carreira, já existe uma avaliação própria, elaborada por cada IES. Compartilhamos do entendimento de que a avaliação institucional é um instrumento de mudança, a avaliação é construtiva, os seus

[152]Progressão Horizontal – por mérito: o servidor terá direito a progressão a cada 02 (dois) anos por mérito, com nota igual ou superior a 60 (sessenta) pontos, nas duas últimas avaliações que ocorrem anualmente e não possuir faltas injustificadas, acima de dez, para o regime de trabalho de tempo parcial, e acima de vinte, para o regime de trabalho de tempo integral ou dedicação exclusiva.
Progressão Vertical - por titulação: passagem de uma classe para outra a que faz jus o docente em razão de titulação obtida.

resultados não devem servir à premiação ou punição, está no cerne da avaliação a autopromoção do indivíduo e da IES.

5.3.7 A Efetivação do Processo de Autoavaliação nas IES pesquisadas

Na proposta do SINAES está explícita a ideia de que o Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. Cabe, portanto ao Estado a supervisão e regulação da educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Nesse mesmo documento, além das prerrogativas ensejadas no nível do Estado, foram estabelecidas determinações às IES. Desta forma, coube:

> às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e da cidadania, etc., no âmbito da educação superior. Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva. (SINAES, 2009, p. 95-96)

O texto acima propõe às IES, como dinâmica para se garantir uma educação superior de qualidade, o conhecimento da realidade institucional por meio de diagnósticos e a consequente prática de avaliação formativa e construtiva. A descrição e análise dessa dinâmica constituem-se um dos objetivos da presente tese, bem como o objetivo geral deste capítulo. Até o momento, as análises construídas sobre as duas IES, desenvolveram-se em direção ao levantamento dos elementos empíricos do estudo de caso do UNIARAXÁ e o CEFET-MG/CEFET-Araxá, sobre o processo de construção da autoavaliação institucional proposta pelo SINAES. Em sequência, apresentamos os dados relativos à consolidação e os efeitos da autoavaliação, com ênfase nas seguintes variáveis: pontos positivos, impacto na gestão, benefícios institucionais, atual estágio, futuro do SINAES, pela percepção dos atores institucionais participantes da pesquisa, e estudo dos documentos institucionais relativos ao processo de autoavaliação.

No contexto da garantia da qualidade da educação, o elemento mais buscado e discutido em últimos tempos e que ninguém, ainda, conseguiu dizer qual qualidade, para qual tipo de sociedade, para atender a quais sujeitos; o entendimento sobre esses sentidos são muito difíceis, por enquanto, impossível, por, não temos a clareza sobre qual universidade nós queremos para o Brasil.

No âmbito da proposta do SINAES, está consubstanciada uma proposta de avaliação e regulação da educação superior, tendo como enfoque central a instituição de educação superior, ou seja, os pilares que a sustentam e que, portanto, influenciam diretamente os seus cursos, departamentos, programas e atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração (SINAES, 2009). Conforme já discutido anteriormente, as duas IES elaboraram seus Projetos de Autoavaliação Institucional em concordância com as finalidades, dimensões e indicadores presentes nos documentos legais, com pequena alteração da proposta oficial, para atender à especificidade da instituição e/ou contemplar pontos positivos resultados de experiências avaliativas antecessoras ao SINAES.

De modo geral, as propostas conceberam a autoavaliação como um processo permanente de reflexão sobre as ações globais da instituição, que inclui o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades de ensino, pesquisa e extensão, segundo a sua missão institucional. Até então, percorremos os caminhos que mostraram os mecanismos de construção e implantação da autoavaliação no âmbito do SINAES, embora esse mecanismo seja, ainda, relativamente recente, os seus resultados já produzem repercussões consideráveis no sistema de educação superior, em particular, impactos e efeitos na dinâmica administrativa e acadêmica das IES.

Uma vez que, os procedimentos empregados para a construção dos Projetos de Autoavaliação conservam simetria entre eles e a sua implantação sucedeu-se de modo isomorfo, os próximos itens, serão desenvolvidos apresentando-se, simultaneamente, os casos UNIARAXÁ e CEFET-MG/CEFET-Araxá

5.3.8 Os impactos da Autoavaliação na Gestão das IES pesquisadas

O Projeto de Autoavaliação Institucional guiado pela CPA, com a participação da comunidade acadêmica, mostrou-se balizado na perspectiva formativa e emancipatória pois a avaliação não cumpre apenas o papel de controle, regulação e mensuração da eficiência institucional, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional, que se quer autônomo e da promoção dos atores envolvidos no processo de produção acadêmica.

Nesse sentido, a avaliação busca a melhoria da instituição e dos processos de gestão, no seu interior, por meio da humanização do trabalho acadêmico. A avaliação não fica restrita à mensuração de suas tradicionais funções de pesquisar, ensinar e prestar serviços, mas envolve também as dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e gestionárias do processo avaliativo. Considerando que o processo avaliativo em desenvolvimento na IES partiu dessas

referências, *quais são os destaques positivos e a relevância da autoavaliação nas instituições pesquisadas, segundo a percepção dos seus dirigentes?*

No âmbito do UNIARAXÁ, uma síntese dos depoimentos mostrou que a avaliação institucional "possibilitou o aumento de um número mais significativo de participação, ter o trabalho técnico muito bem realizado e as regras do jogo estabelecidas com prioridade, (...) o acompanhamento do processo e nova tomada de decisão é preciso ser feito o tempo todo" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009). Depreendemos desse discurso os elementos: sistematização e continuidade, "eu me lembro bem que nós percebemos, em um dado momento, que o processo de autoavaliação deveria ser feito a cada seis meses". No depoimento (43), também, foi expresso os pontos positivos do processo, no âmbito da garantia da qualidade, tanto do aspecto operacional quanto do resultado.

> (43) "Eu percebi muito dos colaboradores, interessados na melhoria de procedimentos, preocupados com os resultados e preocupados em buscar aquela qualidade. Acho que os principais fatos positivos estão de acordo com os objetivos da avaliação interna, que é buscar melhorias" (DIRP, em 17 de abril de 2009).

O dirigente do CEFET-MG destaca como positivo a imagem interna e externa criadas a partir da implementação e desenvolvimento da autoavaliação.

> (44) "Eu diria que surgiu muito fortemente como um fator positivo, a vinculação que o CEFET tem com a formação prática em laboratório, a grande carga de laboratórios que são avaliados muito positivamente pelos alunos; surgiu também, a imagem positiva que a instituição tem, que permite ao aluno egresso, a imagem externa. Como que os alunos internamente percebem a instituição a partir da visão dos que já saíram. Então, isto é muito interessante no processo de autoavaliação do CEFET. A infraestrutura também, ela aparece como ponto positivo, principalmente na parte dos laboratórios" (DIRF/01, em 17 de março de 2009).

Para a Diretora de Graduação, a relevância do processo de autoavaliação institucional é estar articulado ao desenvolvimento do ensino-pesquisa-extensão. O ganho deste processo é a possibilidade de se gerar informações sobre a totalidade institucional. A seguir, o depoimento da entrevistada:

> (45) "Eu acredito que quando fazemos a autoavaliação, estamos vendo a questão do professor que tenha algum problema com a turma, existe uma conversa deste professor com o chefe de departamento para tentar solucionar. Fato que quando não havia esta avaliação, muitas vezes, não se tinha conhecimento a respeito destes problemas. Temos visto também que, a infraestrutura do Cefete vem crescendo muito, no campo da informática, da iniciação científica, monitoria; enfim, os dados estão apontando uma melhoria muito boa. Que está trazendo reflexo. E isto é possível perceber através da autoavaliação" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).

Toda avaliação produz impacto. Ela produz consequências na/para a IES. Não há como contestar! A avaliação não é neutra, por isso produz efeitos! As avaliações são elaboradas em contextos próprios "a partir de condições objetivas, num quadro de valores relativamente estruturados que lhes dão justificativas e os esquemas conceituais de coerência"

(DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91). Mas que tipo de efeitos as IES esperam, os docentes almejam, os discentes acreditam, o governo concorda, a sociedade valida? As consequências da avaliação institucional também não interessam só a comunidade interna, podemos afirmar que o resultado é a expressão daquilo que é proposto e aquilo realizado de fato, é o acordo protocolado com o governo, é o diálogo com a sociedade. Esta dimensão se estabelece numa visão de que a avaliação busca ir além da medição e de aspectos mensuráveis, visíveis, quantificáveis. Ela adere à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior (IES) na sociedade; entendendo que estas têm "funções múltiplas"; que o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. A avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os seus efeitos, o que só pode ser feito por meio de juízos de valor (SINAES, 2009).

É preciso, contudo, considerar os efeitos que decorrem de quaisquer propostas concebidas a partir de decisões provenientes da burocracia estatal e que afetam diretamente as IES.

> A avaliação pode ser percebida sob esse prisma, pois frequentemente é apresentada como solução para melhorar a qualidade do ensino superior, mas pode tornar-se um obstáculo, na medida em que se definam e se implementem mudanças controladoras e que pouco contribuem para a construção de novos conceitos sobre a qualidade do ensino. Reduzida à dimensão de controle, a avaliação corre o risco de não induzir a mudanças profundas no processo de ensino. Conseqüentemente, invalida o pressuposto de que, a partir das informações propiciadas pelas avaliações, o professor promoveria um processo de melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p84)

Nesse viés, a avaliação se realiza como atividade predominantemente técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, sobretudo, e também de pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes, permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de

recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais (SINAES, 2009).

Para os dirigentes da IES privada, a avaliação produz efeitos positivos e negativos, em preponderância ao positivo. O que é comum nos depoimentos (46), (47) e (48) é que avaliação é produtora de modificação nas atitudes e comportamentos da comunidade acadêmica gerando mais qualidade para a educação oferecida. Existe uma forte crença dos dirigentes de que o resultado da autoavaliação tem força plena de alterar o comportamento do professor para atender às necessidades mais imediatas reveladas pela autoavaliação.

(46) "Os impactos eu diria que você tinha tanto impacto de ordem positiva e negativa. Você encontrava junto ao corpo docente, por exemplo, uma resistência muito pequena mas havia alguns professores daqueles que realmente acreditavam que professor não pode ser avaliado. E se negava inclusive a discutir com os alunos o resultado da sua avaliação, ou de chegar ao ponto de mudar o seu comportamento em relação ao aluno porque ele havia sido avaliado daquele jeito. Mas ainda bem que isso, aí, era uma minoria, praticamente não significativa. Coisa interessante que havia acontecido uma dessas situações com um dos melhores professores da ISE mas que no ato de se avaliar ele não era avaliado de acordo com aquilo que ele esperava na verdade" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

(47) "Percebemos muitos professores, diretores, coordenadores, preocupados em modificar procedimentos, ações e buscar os objetivos da instituição, que é a qualidade do ensino, a satisfação do nosso aluno que é a nossa principal razão de estar aqui" (DIRP/02, em 17 de abril de 2009).

(48) "Então, o maior impacto advêm exatamente da mudança de atitude de comportamento que se faz necessário por parte daqueles que não acreditam tanto e consequentemente você se aproxima um pouco mais da qualidade" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

A avaliação gera a consciência de que avaliar é um processo inerente à condição do ser humano, de que avalia-se para avançar, para melhorar os processos, para autoconhecer, para perceber os limites e as potencialidades; avalia-se para afirmar valor, considerando que mais importante do que saber quantas produções cientificas anuais, é qual o resultado disso na realidade próxima? Avalia-se para conhecer o outro e, assim, entender porque o mundo é tão diferente, mas ao mesmo tempo tão igual; na condição de que somos seres em aperfeiçoamento.

Na IES pública, os impactos são também percebidos pelos atores institucionais tanto nos seus aspectos positivos quanto negativos. De forma geral, na opinião dos dirigentes e da presidente da CPA, a autoavaliação deve facilitar e servir para ajudar na melhoria da instituição. No depoimento (49), vê-se a explicação sobre os impactos do processo de autoavaliação: a avaliação gera como produto a elaboração do conhecimento sobre a IES. Os impactos resultantes de um processo de autoavaliação resultam em cobranças por melhorias no âmbito geral, bem como a organização de um banco de dados sobre os produtos da universidade.

(49) "O aluno do seguimento que está envolvido, ele passa ter a clareza de que está sendo ouvido e que faz parte da comunidade como um membro que participa e que se sente responsável na mudança de rumos da situação. Ou seja, a participação do aluno é muito importante. Porém, esta participação, gera uma cobrança, por tanto, um primeiro impacto é a cobrança por melhorias; que são diagnosticadas no processo de autoavaliação uma vez que este processo é que da transparência, a divulgação de resultados. O segundo impacto, que eu acho extremamente positivo no ponto de vista da gestão, é que se constitui uma série histórica com dados, que até então não se tinha. Por exemplo Está melhorando a estrutura de informática, está melhorando a estrutura física da sala de aula, está melhorando o conhecimento a cerca dos projetos pedagógicos dos cursos, está melhorando o conhecimento a cerca dos planos de ensino que são ministrados com seus objetivos. E isto é claramente percebido" (DIRF, em 17 de março de 2009).

Este mesmo dirigente acrescenta que a avaliação produz impacto qualitativo: "é que o próprio professor, ou conjunto de docentes e servidores técnico-administrativos quando sabem que há um processo de avaliação no curso, da instituição se dedicam mais, sobretudo aos quesitos que eles sabem que farão parte da avaliação" (DIRF, em 17 de março de 2009). Essa alteração do comportamento dos envolvidos resultante dos processos de avaliação institucional, conforme demonstrado no depoimento acima do dirigente máximo da IES pública, vem sendo estudado por pesquisadores da área multidisciplinar - avaliação, educação superior e trabalho - como o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente[153] avança para as IES não somente privadas, como até então se pensava, mas alcança as públicas.

Por outro lado, no depoimento (50), os impactos do processo de autoavaliação na visão desta entrevistada, quando coordenava a Diretoria de Graduação do CEFET-MG, provocou entre os participantes do processo uma movimentação no sentido de se aproveitar os resultados para conhecer a realidade da universidade:

(50) "Sim, percebo, porque, inclusive agora, os coordenadores de cursos ficam perguntando "quando vai ser disponibilizada a autoavaliação? Eu quero fazer". Ou seja, eles estão trabalhando com esses dados. Eles já estão buscando a informação pelo site e eles já fazem o plano de ação do que precisam melhorar e do que precisa ser feito" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).

O depoimento (51) destaca os efeitos da autoavaliação, considerando os componentes: trabalho docente, cultura institucional e qualidade de ensino. Considerado que o foco é na avaliação docente, há um impacto mais evidente no trabalho desses profissionais. A

---

[153] Cf. OLIVEIRA, D A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação. **Reflexão & Crítica**, v.20, n.1, 2007. MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria E. D. P. **Trabalho docente**: uma análise das práticas intelectuais em tempos de Globalização. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. (Org.) (2003). Políticas e gestão da educação superior. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa. BOSI, Antonio de Pádua. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. **Universidade e Sociedade**, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun, 2006.

avaliação antecede qualquer processo de formação, não há como desconsiderar o ato de avaliar ausente das funções profissionais. Em sua opinião, todo ser humano sabendo que será avaliado:

> (51) "Ele fica mais atencioso, mais cuidadoso, mais criterioso e isto é bom. Porque se você vai fazer uma coisa, para alguém que você não sabe quem é e você nunca irá saber o resultado daquilo, você faz de uma maneira. Mas se você está fazendo alguma coisa para alguém que vai te dar um retorno, vai dar um *"feedback",* vai comunicar a algum público o que achou da sua ação, a postura do ser humano é outra. Então já há este impacto, pois os professores sabem que estão sendo avaliados pelos alunos. Com isto, de alguma maneira, as pessoas que se preocupam com o seu nome profissional, passam a ter alguns cuidados com pequenas coisas, como apresentar o plano de ensino no início do curso. Estas são algumas medidas que a gente sente que já estão sendo tomadas" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

Com relação ao segundo componente, cultura institucional, a entrevistada acredita que há sinais evidentes de que a autoavaliação tornou-se um processo permanente e de longo prazo na IES, "eu vejo como outro impacto, a instituição passar desenvolver um olhar avaliativo sobre ela mesma. Acredito que estas já são algumas mudanças culturais que estamos percebendo. É uma mudança importantíssima, que vai se constituindo ao longo do tempo" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009). Balzan (2000) assevera, que de fato, a avaliação institucional é um trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente logo,

> que exige muita paciência por parte daqueles que assumem sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento (BALZAN, 2000, p.115).

A referida entrevistada pondera que os impactos na gestão são relativos, "posso dizer que, no meu ponto de vista, é menor do que deveria ser" (DIRG/01, em 25 de agosto de 2009). Por se tratar de uma IES pública, não existe a autonomia financeira da forma que as universidades pretendem, o orçamento fica condicionado a diferentes tipo de receita[154]. Isso, com certeza, torna o processo de investimento na melhoria das fragilidades diagnosticadas, se não mais lento, por vezes sem possibilidade concreta de efetivação.

A questão da vinculação entre avaliação e financiamento não aparece de modo explícito nos Projetos de Autoavaliação das IES. No Relatório de Autoavaliação Institucional da IES pública (2007-2008), encontramos a seguinte referência:

> "Os resultados dos processos avaliativos têm também se refletido na alocação de recursos, tendo em vista a fragilidade detectada em aspectos avaliados. A construção dos novos prédios, a aquisição de móveis e equipamentos para laboratórios, a ampliação do acervo da biblioteca, os planos de capacitação e os

[154] O orçamento da Instituição compõe-se de três tipos de receitas: localizada na Matriz Orçamentária da SESu, já contida na Proposta Orçamentária Anual do Executivo; oriunda de emendas à Proposta Orçamentária Anual, resultante de negociações com Parlamentares; própria, oriunda da prestação de serviços. A origem da receita determina a maior ou menor agilidade na sua liberação. As de origem da SESu são liberadas de forma regular e nos prazos normais. As receitas de emendas parlamentares demandam negociações das quais dependem a época da sua liberação (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, p.119)

> investimentos na melhoria da qualidade de vida dos servidores certamente trarão reflexos positivos nas próximas avaliações" (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2007-2008, p.108).

Nos discursos dos dirigentes das IES, não existe indicação de que haverá disponibilização de recursos para os setores que apresentaram deficiências nem para o melhoramento dos processos de gestão e capacitação do corpo social da instituição. Quando questionamos sobre os possíveis impactos na melhoria da qualidade da educação, a diretora da graduação demonstrou ser bastante prudente, não quis se aventurar com quaisquer prognósticos para esse campo. No seu pronunciamento afirma: "é preciso que se faça uma pesquisa comparativa, para descobrir se houve ou não uma melhora na qualidade do ensino, da instituição e da administração" (DIRG/01, em 25 de agosto de 2009).

As conquistas procedentes do processo de autoavaliação percebidos pela presidente da CPA referem-se aos seguintes aspectos: criação e ampliação do espaço/tempo de reflexão da comunidade acadêmica, criação de dois setores ligados à avaliação institucional, reestruturação dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados e melhoria na infraestrutura do campus. Parece que a avaliação persiste ser conduzida ajustada à dimensão quantitativa; os seus impactos somente são perceptíveis no campo da visibilidade, sua dimensão qualitativa, ainda, não foi totalmente compreendida, nem pelos seus proponentes, nem pela comunidade acadêmica. O depoimento (52) nos remete a essa reflexão:

> (52) "Eu vejo algumas situações muito positivas. A partir desta avaliação, começaram acontecer *workshops* na Instituição, que são reuniões semestrais, onde diferentes assuntos são discutidos; algumas coisas foram percebidas lá no início primeira avaliação de curso. E isto veio se aprimorando. Eu considero isto como uma conquista do processo avaliativo. O fato dos professores poderem acessar a avaliação dos alunos tão logo fique pronta, porque ele acessa a avaliação por meio do sistema *qualidata*, a gente não precisa fazer absolutamente nada, porque a partir do momento que o processo de matrícula foi fechado, automaticamente o professor consegue avaliar o seu desempenho no semestre anterior. E a partir dali, ele pode fazer as melhorias que ele sentir necessidade. Isto eu considero um aspecto positivo. E outro que foi também, é a criação de uma coordenação de avaliação de cursos, dentro da diretoria de graduação. Considero isto como fruto deste processo de avaliação; e esta mesma diretoria, foi criada também, no Ensino médio tecnológico. Então, a partir de agora, no regimento que estamos reestruturando, estas duas coordenações vão fazer parte da Comissão Permanente de Avaliação, como membros natos dela. Isto eu considero. Em fim, todos os aspectos positivos, eu acho que os professores têm um caderno semestral em mãos para ver o desempenho do curso que ele atua, a gente também faz o geral, então você tem uma visão da Instituição de todos os cursos, como é que a instituição está. E muito em função desses dados, foi direcionados também a melhoria da infraestrutura, que é um outro aspecto também, que eu considero bastante positivo" (PCPA, 01 de agosto de 2009).

Em análise ao Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao segundo ciclo da IES pública, fica explícito que o processo de autoavaliação conduziu a modificações substantivas na parte de infraestrutura dos campi. Nesse sentido, a discussão acerca da avaliação não se restringe ao levantamento de dados e a sua organização, são aspectos

importantes no processo de avaliação, mas deve-se ter consciência que avaliar não se resume a isso. Se avaliação for nessa direção, ela perde então sua função formativa, "deixa de ser um mecanismo de reflexão e de questionamentos, e se instaura como tecnologia de controle e responsabilização" (DIAS SOBRINHO, 2003, p.88). A avaliação referenda a qualidade da educação, como bem público e não simplesmente mede; não é um processo isolado. O seu norte é ser grande motivadora de questionamentos sobre juízo de valores afirmados nos documentos oficiais da instituição e praticados pelos seus atores institucionais.

5.3.9 De qual Qualidade falam as IES pesquisadas?

Podemos afirmar que está proclamado com bastante ênfase e de forma reiterada tanto nos Projetos de Autoavaliação, nos Relatórios de Autoavaliação Institucional do primeiro e segundo ciclos, quanto em grande parte do discurso dos atores institucionais das IES, uma concepção de avaliação institucional comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória, como forma de ampliar o conhecimento da instituição, sedimentar compromissos, dispor de referenciais para priorizar áreas de intervenção com vistas à elevação de patamares de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. De qual qualidade falam as IES pesquisadas? Essa ideia de qualidade proclamada pelas IES está próxima à propugnada nos documentos oficiais? Nos documentos oficiais, a avaliação visa contribuir de forma cada vez mais sistemática para a regulação dos padrões de qualidade educacional que se requerem no mundo globalizado. É clara a vinculação entre avaliação e qualidade, nos referencias legais, por exemplo:

> A nova LDB consolidou, como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade, seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal (SINAES, 2009, p.37).

> O Plano define diretrizes para a regulação do sistema; entende que é necessário "planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação (SINAES, 2009, p.39).

> O principal ponto positivo a destacar do trabalho desenvolvido pelas Comissões da ACE diz respeito ao estabelecimento de parâmetros para funcionamento dos cursos. Trouxe, também, elementos concretos para que os cursos pudessem analisar em que deveriam investir para conseguir melhorar a qualidade de suas atividades (SINAES, 2009, p.64).

> O Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido por Provão, foi concebido como um instrumento de avaliação necessário para orientar as ações do MEC "no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes" e para apoiar deliberações do CNE sobre a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação (SINAES, 2009, p.67).

> A autoavaliação também terá importantes funções de autoregulação. Por meio dela, as instituições conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões (SINAES, 2009, p.106).

As IES conseguiram elaborar parâmetros suficientes para a construção de um conceito consistente de qualidade? A qualidade da educação oferecida pelas IES pesquisadas foi afetada com a introdução da autoavaliação institucional? Perguntamos aos dirigentes e presidente da CPA. No depoimento (53), a autoavaliação tem função de autoregulação uma vez que, mediante os resultados, se conhece melhor a sua própria realidade e pratica-se os atos regulatórios internos necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e sua missão. No depoimento (54), qualidade é verificável, quando é medida.

(53) "Ela é afetada no momento que você socializa os resultados, escuta as partes e procede a mudança e preferencialmente conservando os mesmos atores. Então, aí, ela traz resultados e procede as mudanças que se fazem necessárias. E é lógico, qualidade em educação não se faz da noite para o dia, isso é um processo lento, ainda mais em uma instituição de ensino particular, quando nos percebemos o seguinte a qualidade da educação superior vem desde os primeiros anos de escola de nossos alunos, mas ela vem desde o meio social destes alunos, desde a formação familiar. Mas o tempo dirá para nós que a autoavaliação é determinante para se chegar à qualidade da educação." (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009, **grifo meu**).

(54) "Eu acredito que sim, Eu acho que um processo como é implantado aqui na instituição, não tem como, não trazer resultados positivos. Talvez seja difícil medir isto, fazer um comparativo entre o antes e o depois, talvez até por falta de parâmetros, de números, de dados. Mas, que tem resultados positivos isto tem". (DIRP/02, em 17 de abril de 2009, **grifo meu**).

Na IES pública, os depoimentos (55) e (56) foram um tanto opostos. Para um, a qualidade da educação foi afetada pelo ENADE e para outro, foi por meio da autoavaliação institucional, juntamente com outros mecanismos internos, mas nunca só a autoavaliação. Tomemos os dois depoimentos comparativamente:

(55) "Acho que ainda é cedo, para dizer que a qualidade da educação foi afetada, pela autoavaliação institucional. Talvez o ENADE tenha provocado, neste aspecto, um impacto maior, no primeiro momento. Eu diria que o resultado da autoavaliação, na qualidade da educação, virá com o tempo". (DIRP, em 17 de março de 2009, **grifo meu**).

(56) "Eu acho que a nossa graduação teve uma mudança muito grande, tanto do ponto de vista da reestruturação do projeto pedagógico, pois estamos passando por um processo de reestruturação desde 2004, 2005 e a primeira reestruturação veio a partir de 2007, com novos projetos pedagógicos. Que penso que foi um marco na instituição. Junto com esta reestruturação, com este novo projeto pedagógico, temos também a autoavaliação. Acredito que estes dois processos estão em paralelo, tanto a reestruturação do projeto pedagógico elaborado pelos professores, quanto a autoavaliação. Pois um, complementa o outro. Eu vejo o crescimento da graduação do CEFET, muito grande, não só, em termos de qualidade, como também em números de cursos. (...). Pelo o que eu percebi, foram os processos internos de autoavaliação, que influenciaram na qualidade, o ENADE não teve um retorno na linha institucional. Pelo contrário, o resultado do CEFET no ENADE anterior, não foi muito satisfatório. Nós esperamos que este resultado seja melhor, uma vez que os alunos fizeram este ENADE, com mais seriedade que o anterior". (DIRG/02, em 17 de março de 2009, **grifo meu**).

O depoimento (57) indica que até o momento de execução da proposta de autoavaliação não havia evidências de que os resultados pudessem afetar a qualidade do ensino. A opinião expressa no depoimento (57) afina-se com o do (56) acerca de que os processos internos e a reestruturação curricular têm mais influência para essa qualidade. O discurso da entrevistada (57) revela que a criação de mais um órgão de coordenação e supervisão da avaliação a partir da primeiros resultados (2004-2006) contribuíram para esse atendimento, e isso é um avanço garantidor da qualidade.

> (57) "Na primeira autoavaliação que a gente fez, a gente teve um recurso muito legal que avaliou o ensino; que foi a dimensão 2, que foi subdividida em ensino, pesquisa e extensão. E estava acontecendo à implantação de um novo currículo e eles estavam discutindo tudo isso. Acho que já dá para perceber algumas coisas, porém, eu acho que é preciso que se faça uma avaliação agora; porque como foi feito uma nova reestruturação curricular, eu não posso dizer se foi pela autoavaliação, ou pela reestruturação, uma vez que a Instituição estava sentindo a necessidade de algumas mudanças. Então, eu acho que isso é um processo que eu acredito que esteja precisando de uma avaliação específica para ver o que evoluiu mesmo. Mas eu acho que é, a criação da coordenação de avaliação dos cursos de graduação dentro da diretoria de graduação, que há esse avanço que eu considero ser uma conquista nossa mesmo." (PCPA, em 01 de agosto de 2009, **grifo meu**).

No Capítulo III, discutimos que as iniciativas de avaliação da educação superior no Brasil revelaram, como preocupação, o controle da qualidade das IES, em virtude do crescimento exacerbado de instituições e matrículas. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma de as IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público que precisavam ser justificados. No final da década de 1990, com a criação do PAIUB, modelo sustentado no princípio da adesão voluntária, concebia-se a autoavaliação como etapa inicial, combinado com a avaliação externa. A partir disso foi, a primeira vez que se estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação; fixou-se, um diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade e diferentes patamares foram definidos com base no pressuposto de educação como bem público e de qualidade.

O seu impacto interno foi grande, pois a partir da sua disseminação, as IES começaram a implantar a cultura da avaliação. No entanto, já em 1995, foi desarticulada, de forma progressiva, pela edição das Leis: n. 9.131/1995 e n. 9.394/1996 e, de forma progressiva, novos mecanismos de avaliação foram implementados: ENC; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Esses mecanismos não mantêm articulação entre si, a avaliação se resume no ENC, o foco são os Cursos, em sua

dimensão de ensino, com única função classificatória, com vista a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle.

Em síntese, fica bem caracterizado que a matéria relativa à avaliação da educação superior no Brasil está desequilibrada porque: "a) está centrada quase exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC; b) praticamente não considera instituições e cursos como sujeitos de avaliação; c) não distingue adequadamente supervisão e avaliação, com nítida ênfase à primeira; d) não constitui um sistema nacional de avaliação, porém, mais propriamente uma justaposição de verificação de determinadas condições, unilateralmente definidas pelo Ministério" (SINAES, 2009, p. 30).

Este cenário lançou as bases para a criação do SINAES que é uma proposta que busca assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa. A avaliação, na concepção de uma construção coletiva, tem como funções precípuas gerar informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autoregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e o cumprimento das demais funções públicas.

Com o objetivo de verificar se os dirigentes das IES e a presidente da CPA reconhecem qual dessas dimensões o SINAES está produzindo com mais proeminência, inquirimos, se o SINAES teria sido introduzido como mecanismo para exercer o controle da qualidade do ensino ofertado no atual cenário de massificação da educação superior. As respostas a esse item foram divergentes, não existe entre os receptores da atual política de avaliação um entendimento claro dos seus objetivos e nem uma "confiança" sobre os resultados que serão produzidos nacionalmente.

Os dirigentes da ISE privada foram mais condescendente do que aqueles da IES pública em relação à proposta implícita de exercer o controle da qualidade do ensino em expansão. Conforme verificado nos depoimentos (58) e (59) o SINAES foi introduzido como mecanismo de controle da qualidade do ensino em expansão, pois

> (58) "veio no momento o mais oportuno possível porque se a expansão continuasse do jeito que estava sendo feita, sem um controle de qualidade, a nossa realidade seria bem pior do que aquela que estamos vivendo. Veio sim, para isso, veio num momento oportuno, muita gente gritou, arrepiou, por aí. A avaliação, por parte do Estado, é e será necessária o tempo todo indiscutivelmente, para o controle e o estabelecimento de políticas públicas para o setor da educação superior". (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009, **grifo meu).**

> (59) "era necessário que fosse, no momento em que houve a abertura do ensino superior para a iniciativa privada para instituições com fins lucrativos, precisava sim, ter um instrumento de fiscalização. Caso o contrário, começariam a vender diplomas por aí, o que seria um caos. Entendo que a abertura para a iniciativa privada, foi um ganho muito grande, porque chegou-se certo protecionalismo em termos de gestão, e há benefícios nestes processos. Porém, não tem como ficar sem uma fiscalização rigorosa. Entendo que o SINAIS veio, para tentar fazer esta

> fiscalização. Creio que, ele ainda será melhorado e muito, mas, entendo que não poderia ser diferente, não poderia deixar de ter este instrumento. E as exigências que são feitas para nós, como instituições particulares, de uma certa forma estamos sendo punidos por esse processo; quando você vê em uma universidade federal, que os critérios de avaliação exigidos pelo SINAIS, são de uma certa forma mais facilmente alcançados. Aparentemente tem uma tendência, de que o resultado das federais sejam melhores do que das particulares, eu acho isto de certa forma, injusto. O perfil do aluno que nós recebemos é outro, a carga horária de nossos professores é diferente, as IES federais são custeadas pelo poder público e eles podem ter a quantidade de mestres e doutores que eles bem entenderem; os horários de dedicação que bem entenderem, porque eles não precisam receber do aluno, para poder pagar suas despesas. Então, isto eu acho que é um fato, que de certa forma prejudica o ensino particular; privado, de instituições que recebem os alunos de classe econômica menos favorecida. Mas, compreendo que esse processo precisa existir e que tem que ser aperfeiçoado. Não dá para ser diferente". (DIRF/02, em 17 de abril de 2009, **grifo meu**).

O sentido produzido pelos dirigentes da IES privada pode estar vinculado à intensificação dos processos de avaliação que essas IES passaram a ser submetidas com a aprovação da LDB n.9.394/96, importante definição foi feita no art. 46 da LDB: a "autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação". Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode "resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento" (SINAES, 2009, p.38). O Decreto n. 5.733[155], de 09 de maio de 2006, estabeleceu "§ 3º A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004" (SINAES, 2009, p. 190).

Está também sintonizado, na fala de um dos dirigentes, que a proposta original ainda teria afirmado como valores indeléveis, o respeito à identidade e à missão das IES, porém, o MEC alterou essa lógica do SINAES, mediante a supervalorização do componente, ENADE, que rompeu com esses valores.

Por outro lado, os depoimentos dos atores institucionais da IES pública variam um pouco o seu tom sobre essa política pública de avaliação. Em dois depoimentos constatamos que havia uma euforia geral, com expectativa positiva de que estava nascendo de verdade, pela primeira vez, um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior balizado na articulação entre avaliação e regulação, cujo enfoque a ser adotado, seria a valorização da

[155] Alterado pelo Decreto n° 6.303/2007.

avaliação institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltada para a expansão do sistema, para a democratização do acesso, para que a qualificação do mesmo fizesse parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira. As falas produzidas pelos entrevistados mostram que esta lógica está sendo alterada pelo retorno a um único instrumento como sendo capaz de informar sobre a qualidade das IES.

Na opinião do Dirigente da IES pública, o SINAES não tem como objetivo precípuo o controle da qualidade da educação. No seu entendimento, ele é um processo muito mais amplo e abrangente que contribui para melhoria da qualidade da educação, se não fosse esse identificador inseparável da proposta, " não teria tido a aprovação que teve, pois é uma das poucas leis aprovadas por unanimidade no congresso nacional" (DIRF, em 17 de março de 2009). Apresentamos o seu depoimento:

(60) "Esta é uma constatação, quanto a qual não é possível discordar, porém, ela traz na sua essência, algo que não me parece verdadeiro. Obviamente que o SINAES ocorreu num contexto de expansão da educação superior, mas, ele não ocorreu para exercer um controle de qualidade. E sim, porque é preciso avançar, desenvolver, diagnosticar e conhecer os processos; (...). Eu concordo que o SINAES surgiu efetivamente neste contexto de expansão; agora, independente da expansão, ele tem uma pertinência que assegura ou pelo menos contribui para a melhoria da qualidade da educação. Da forma que está colocado eu tenderia a dizer que ele traz implícito algo com qual, eu não concordo". (DIRF, em 17 de março de 2009).

No depoimento (61), tem-se outro enfoque para a avaliação, que essa deva ser também entendida como estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas. A avaliação não é só uma questão técnica, é um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes, apresentada como se fosse neutra. Dada a sua centralidade nas reformas, as avaliações são objeto de disputas. As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, não os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções de Educação Superior, de sociedade e consequentemente de avaliação; conforme mostrado no discurso a seguir:

(61) "Eu acho que as políticas públicas, e, como o SINAES é uma política pública, ela é perpassada por feixes muito diversificados e diferentes. Tem interesses de grupos, dentro de determinadas instituições de disputa por poder, tem interesse de impactar a ponta, que é o serviço que o Estado está prestando à ponta. Acho que havia e há um interesse de algum seguimento legítimo por impactar a qualidade do ensino superior. Havia e há também, muito disseminada nos órgãos governamentais no País nos últimos anos, uma concepção de que se faz política educacional através de política de controle; no caso, o País vem, o Carlos Jamil Cure, já fez uma afirmação no trabalho dele, que nós não temos mais um sistema nacional de Educação, nós temos um sistema nacional de Avaliação. Então se confunde política de controle com política de gestão. Gerir a questão Educacional, não é controlar a questão Educacional. São muitas dessas coisas que confundem; por outro lado, algum tipo de controle sempre é necessário e o fio que divide, até onde vai o controle que burocratiza, até aonde vai o controle

> que é o olhar da sociedade sobre o serviço imprescindível que está sendo prestado por instituições públicas e privadas. Um fio muito tênue". (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

Verificamos no depoimento (62) que para essa entrevistada a proposta original do SINAES propugnava por uma avaliação de caráter sistêmica, educativa, de melhora dos processos e também de regulação, no entanto, a proposta:

> (62) "perdeu um pouco e eles mudaram algumas regras no meio do caminho e voltou de novo. Porque a ideia era você não ranquear a instituição, e sim, ter uma avaliação dela como um todo. E a partir do momento que eles começaram a dar um peso maior para a nota do ENADE, você perdeu um pouco daquela proposta bacana que se tinha do SINAES. Porque ele como um Sistema de Avaliação, ele deveria ter se mantido como estava no formato original e na lei, para a gente chegar no final de um ciclo e avaliar exatamente aquela proposta que era muito interessante e que infelizmente se perdeu com algumas reformas internas." (PCPA, em 01 de agosto de 2009).

Nesse sentido, as "falas" (63) e (64) acentuam que infelizmente o SINAES não conseguiu fechar o ciclo avaliativo como estava na proposta inicial, esta foi se perdendo ao longo da implementação. O MEC, durante a sua execução, foi alterando a sua dimensão formativa e pedagógica para a somativa e deslocando a centralidade da autoavaliação para processo externo,

> (63) "uma coisa que marca de uma maneira prejudicial a implantação do SINAES, é a pouca eficácia de se levar a cabo o que propôs, a pouca permanência das equipes no âmbito do INEP, pois, são muitas mudanças de equipes, de 2004 para cá, houve várias mudanças de procedimentos com ou não mudanças de equipes. Estamos produzindo relatórios para o INEP desde 2005 e não tivemos retorno até hoje formal destes relatórios, não percebendo articulação entre os quesitos de avaliação de cursos e avaliação, de renovação de conhecimento, com esta articulação mais geral de nossa Avaliação Institucional. Então assim, no nível da política macro, eu vejo assim o SINAES ainda num processo muito incipiente de implantação, pela falta de continuidade e de permanência. Deste modo, vem ocorrendo uma redução do conceito de avaliação, enfatizada na sua dimensão de supervisão, ou, ainda mais restritamente, de controle a partir de processos organizados e executados pelo próprio Ministério, com a colaboração das comissões. Cursos e instituições são "pacientes" de um processo externo de verificação que se desenvolve sem articulação com os processos internos ou autoavaliação, nos quais eles são sujeitos." (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

> (64) "Do ponto de vista das políticas do SINAES, acho que mais ainda não mostrou ou não provou a que veio. Ainda não vimos na equipe do INEP conseguir levar a termo um processo avaliativo, que chegue ao seu ponto crucial, que é o retorno ao avaliado do processo de avaliação. Com isto, estamos aguardando esta coisa se consolidar. Também uma outra questão problemática neste sistema todo, é que somos cobrados por estes sistema de avaliação, porque do ponto de vista do gestor, assim como eu estava na gestão, você fica alimentando este processo avaliativo e vários outros instrumentos de controle. Então, na verdade, você gasta 80 % do tempo na gestão, alimentando os sistemas de controle. São: cadastros docentes, Sistema de Avaliação do MEC, da CAPES, CNPQ, etc. Você passa demandando uma enorme energia alimentando estes sistemas de controle, sem que se haja um mínimo de retorno compatível com a energia que se gasta com a coleta destes dados. Então, a impressão que a gente tem, é que estão acumulando milhares e milhares de *bites* com informações sobre as instituições de ensino superior, que ninguém sabe onde ficará, com quem ficará, o que significou." (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

Feitas essas considerações, podemos afirmar que, os critérios da qualidade da educação superior consistem na relevância da formação e da produção de conhecimentos para o desenvolvimento do conjunto da população e para o avanço da ciência e na sua eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico. A avaliação constitui um importante instrumento para identificar problemas, corrigir erros e introduzir as mudanças que signifiquem melhoria da qualidade.

5.3.10 Perspectivas e Tendências da Autoavaliação nas IES pesquisadas

Já discutimos, no Capítulo IV, que, a partir de 2008, o MEC vem adotando procedimentos que alteraram a concepção filosófica e metodológica do SINAES. A primeira investida foi a de que no final de abril de 2008, quando as IES foram surpreendidas pelo Ofício INEP n. 000913, de 15 de abril de 2008, estabelecendo o novo ciclo como 2006-2008 e solicitava o encaminhamento do Relatório de Autoavaliação Institucional até o dia 06 de junho de 2008 (menos de dois meses para sua elaboração). Posteriormente, esse prazo foi prorrogado até novembro de 2008. O MEC, com essa atitude discricionária, rompeu o princípio latente de qualquer avaliação: as regras do jogo devem ser conhecidas prontamente; e desconsiderou o que escreveu no documento *Sinaes: da concepção à regulamentação*, "toda regulação, independentemente do setor a que se refira, precisa lidar com *regras de entrada, regras de permanência e regras de saída* em um sistema." (SINAES, 2009, p.145).

Na sequência de suas ações, em pleno processo de autoavaliação, no início de agosto de 2008, toda a comunidade acadêmica do país foi surpreendida com a divulgação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e, depois, em setembro, do Índice Geral de Cursos (IGC). A crítica a esses índices, bem como a sua formulação já comentamos anteriormente, em conjunto com os vários autores[156] que criticaram a criação desses índices e a questão do ranqueamento de instituições que não deixam dúvida quanto ao enfraquecimento do espírito do SINAES. Mas, a maior frustração foi decorrente da Avaliação de Curso ser reduzida a duas questões do questionário socioeconômico respondido pela amostra de alunos que realizam a prova e a avaliação institucional ser reduzida ao percentual de docentes doutores e percentual de docentes com dedicação parcial ou integral na Instituição. Todo o trabalho de autoavaliação realizado pelas CPAs foi inteiramente desconsiderado nesse conceito. (LEHFELD, *et al*, 2010).

[156] Cf: BARREYRO (2008); DIAS SOBRINHO (2008b) ; LEITE (2008); GIOLO (2008); SGUISSARDI (2008); LIMANA (2008) ; BRITO (2008) ; POLIDORI (2009).

Os autores Lehfeld, *et al* (2000) apuraram que essa nova direção dada ao SINAES, divulgada no decorrer do processo de autoavaliação, gerou na IES, que eles investigaram, "um sentimento de frustração, principalmente à CPA, que desde a divulgação da Lei do SINAES em 2004 mostrou-se confiante, naquela ocasião, em uma nova era da avaliação das instituições de educação superior no país. (p.14)

Situados, nesse quadro de "desapontamento" quanto à política do SINAES, estão as IES e, estavam os atores institucionais investigados e a pesquisadora, que no momento da realização dessa pesquisa, tendo como foco a materialização da autoavaliação na IES privada e pública, questionou, qual a opinião dos dirigentes dessas IES sobre os novos índices divulgados pelo MEC, visto que, no princípio de agosto, saiu uma Portaria Ministerial tratando do CPC (Conselhos Preliminares de Cursos), logo após o IGC (Índice Geral da Instituição). Perguntamos ainda se estes índices poderiam minar um pouco a adesão, a confiança no SINAES, considerando que, até então, a concepção era de uma avaliação formativa, de autoconhecimento da instituição, de reajuste dos caminhos percorridos, baseada nos resultados dos processos internos de avaliação. Será que a proposta original estava sendo alterada?

Os dirigentes foram unânimes ao afirmarem que a adoção desses índices como parâmetro para classificar a qualidade das IES causou uma frustração quanto à expectativa inicial sobre o SINAES como modelo concebido e divulgado em 2004, ruindo a expectativa de que o processo fosse continuamente aprimorado e de alguma forma justificasse os princípios filosóficos e educacionais que nortearam a criação desse sistema. No entanto isso não resultou na negação da proposta. O ponto de vista dos dirigentes é de que a avaliação da educação superior não deva se reduzir a indicadores, isso é insuficiente e temerário para se afirmar sobre a qualidade da educação.

A preocupação dos dirigentes da IES privada, nos depoimentos (65) e (66), está muito ligada à imagem institucional da IES após os resultados, como isso é para as instituições privadas "o meio de sobrevivência", esses índices são vistos como regulatórios.

(65) "Impactou indiscutivelmente, não resta a menor dúvida, hoje tanto o aluno, o professor, a direção, os coordenadores tem uma preocupação em manter um qualidade, uma preocupação com aquilo ali, ainda que se tem em mente, que não só é obrigação da instituição que oferece o ensino, mas é sobretudo obrigação para que se possa ter qualidade suficiente para passar pelo SINAES e ter os cursos continuando a ser oferecidos" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

(66) "Eu entendo que alterou sim, eu tenho uma preocupação com estes resultados. Eu acho que quando nós avaliamos somente os resultados advindos da resposta que é dada pelos nossos alunos, isto dá uma informação muito relevante. E eu tenho uma preocupação no seguinte sentido: nós temos que nos preocupar com que o nosso aluno se saia bem, nesses exames. Mas nós temos que ter também, a preocupação com a formação do nosso aluno, com o mercado de trabalho da nossa região, com os objetivos do nosso curso. "Será que aquilo que se cobra, dos

> nossos alunos no ENADE, é realmente aquilo que o aluno precisa saber para ser um bom profissional"? Não estou dizendo nem que sim e nem que não. Estou apenas levantando uma questão; teoricamente, deveria ser altamente compatível, mas, será que dá para fazer isso assim, num país com a extensão que é o Brasil? Com as diversidades que se existem nas regiões, será que dá para comparar uma prova que é aplicada em uma região com a que é aplicada na outra? E ter um parâmetro neste sentido? Eu considero estranha esta colocação. Mas de qualquer forma, o que eu quero deixar claro, é o meu apoio ao sistema, ao processo; e o meu apoio as discussões, com o objetivo de melhorar. Nós não temos que ir contra o processo de avaliação e nem contra o processo de autoavaliação no UNIARAXÁ. Nós temos é que abrir o debate e buscar o melhor caminho para atingir um objetivo na avaliação" (DIRP/02, em 17 de abril de 2009).

Os dirigentes da IES pública também não concordam que esses índices devam se sobrepor aos processos que estavam sendo desenvolvidos, porque números não traduzem de fato a realidade múltipla e complexa de uma instituição de educação superior, nem uma com sua estrutura administrativa desburocratizada e organização acadêmica simplificada, imaginemos a complexidade que é uma universidade, com suas múltiplas áreas de conhecimento e funções. O fim de uma educação de qualidade, para a promoção do desenvolvimento da nação e das pessoas não é a produção de "algumas" universidades de elite, mas, a criação de meios e estratégias de acompanhamento e regulação que permitam que demais instituições "de massa" tenham condições de oferecer uma educação superior que de fato favoreça a inserção dos estudantes na discussão. Os depoimentos (67) e (68) evidenciam essa compreensão:

(67) "Eu particularmente não acho que a avaliação ou o SINAES, ou seja, os processos de avaliação devam ser reduzidos a indicadores. Porque números não traduzem o que é uma instituição, da mesma maneira que os Índices Gerais de Cursos, Conceito Preliminar de Curso. Muitas vezes, a comparação de institutos mostra que não são representativas, da instituição que tem um curso que aí tem um CPC alto, então isto são indicadores que atendem muito mais um interesse imediato de mídia, do que propriamente um interesse de avaliação da educação superior. Acho também, que é muito difícil você estabelecer quantos por cento que cada indicador deve representar no índice deles, uma vez que cada um possui um peso diferenciado. Como o ENADE, titulação, qualificação do docente; todos são variáveis, podendo ser manipulados de acordo com seus interesses. O que me parece mais adequado, é que se tenha uma avaliação com um caráter qualitativo, que tenha também um caráter quantitativo naquilo que é possível quantificar, evitando este tipo de simplificação. Porque, um conceito, você pegar uma instituição, que tem uma atuação em várias áreas, que tem curso dos mais diversos, ponderar tudo isto e dar um número para aquela instituição, é algo que pode servir a muitos interesses. Mas não o interesse de melhoria na Educação. Eu diria que eu não concordo. Acho que a questão do ENADE também, foi um pouco desvirtuada, na verdade, sim e não, porque, você imagina, por exemplo Uma instituição que recebe um aluno altamente qualificado, é o caso do CEFET, em alguns cursos a que aproxima de trinta candidatos por vaga; portanto, vai ter a partir dali um aluno qualificado também. Agora, é possível você agregar um IGC tão alto, quanto a um aluno que entra com baixo conceito numa mesma Instituição? Acho que isto também, é muito questionável. Mas obviamente que se tem suas estatísticas, que tenta fazer esta separação. Mas acho que tem complicação nesta forma toda também" (DIRF, em 17 de março de 2009).

(68) "Acredito que esta proposta seria muito boa e muito bem estruturada, se não houvesse tanta prevalência das notas no índice obtido pelo ENADE. Acho que deveria esperar a avaliação institucional e somente após o resultado desta avaliação, o MEC publicaria as notas, pois,

> muitas vezes, ocorre uma incoerência nos resultados destes índices" (DIRG/02, em 17 de março de 2009)

Sobre o impacto da alteração da lógica da proposta do SINAES, no trabalho da CPA, os dirigentes entendem que o processo deve seguir o curso normal, uma vez que já se produziu uma cultura da avaliação nas IES. Os depoimentos (69), (70), dos entrevistados da IES privada e os (71), (72) e (73) da IES pública.

> (69) "Mas de qualquer forma, o que eu quero deixar claro, é o meu apoio ao sistema, ao processo; e o meu apoio às discussões, com o objetivo de melhorar. Nós não temos que ir contra o processo de avaliação e nem contra o processo de autoavaliação no UNIARAXÁ. Nós temos é que abrir o debate e buscar o melhor caminho para atingir um objetivo na avaliação" (DIRP/02, em 17 de março de 2009).
>
> (70) "Eu acho que os resultados gerados a partir do CPC e IGC podem dar um pouco mais trabalho, um pouco mais de dificuldade na rotina de análise e incorporação desses indicadores aos produzidos pela avaliação interna, mas enfraquecer a CPA, não. É preciso realmente que quem vai para a CPA, ele tem em mente a importância do trabalho dele e esse trabalho no meu entendimento ele vai ser cada dia mais importante, indiscutivelmente" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).
>
> (71) "Acredito que nós do CEFET MG, estamos fazendo nosso dever de casa com capricho. Apesar das dificuldades e da inexperiência, estamos construindo conhecimento nesta área, estamos consolidando saberes nesta área de uma maneira muito interessante, os professores têm se envolvido de uma maneira bastante positiva com o processo" (DIRG/01, em 25 de agosto de 2009).
>
> (72) "Acho que o MEC precisava mostrar um resultado, ou seja, mostrar que estavam sendo feita avaliações e que as notas são estas. Porém, penso que foi um resultado um pouco precipitado. Uma vez que eles criaram um índice baseado em uma informação que não representa o que a instituição tem" (DIRG/02, em 17 de março de 2009).
>
> (73) "Historicamente, a avaliação, ela já teve vários momentos; (...), por exemplo: no primeiro momento, o PAIUB, que era um programa por adesão, não era uma imposição do Ministério da Educação para as instituições; (...) No segundo momento, houve muitos métodos de processos avaliativos como o provão, que enfrentou uma grande resistência também (...). Porque tinha problemas no ponto de vista de construção dos resultados. No terceiro momento se refere ao SINAES, que não era aparentemente correto do ponto de vista conceitual e a tentativa de sempre alterar este percurso é muito forte; muitas vezes, o que define não é a técnica e sim, a política. E como eu já disse antes, na política você fica muito tentado a fazer rankeamentos, produzir indicadores simplistas. Que é o caso do CPC, de modo que estas alterações, as instituições estarão sempre sujeitas a enfrentar. Agora, tem que ter clareza, de qual é o caminho que a instituição pensa, concebe do ponto de vista da avaliação. Eu acho que estas mudanças que o MEC implementa, elas não desvirtuam o caminho do que hoje está aprovado" (DIRF, em 17 de agosto de 2009).

Buscamos, por meio dos depoimentos dos atores institucionais, e com base no Relatório de Autoavaliação Institucional (2007-2008), identificamos o atual estágio de desenvolvimento da autoavaliação na IES privada e na pública, considerando que as instituições produziram informações e conhecimento da realidade institucional no período de 2005 a 2008. Neste interstício, as duas IES pesquisadas cumpriram os prazos determinados e encaminharam seus relatórios conclusivos à CONAES. Por conseguinte, as IES deveriam

estar se preparando, mediante uma nova etapa do processo de avaliação institucional. No documento SINAES "Da concepção à Regulamentação", está previsto que "um novo ciclo de avaliação será retomado pelas instituições após o recebimento do relatório preparado pela Conaes, que conterá os resultados do processo avaliativo encerrado".

De modo especial, as instituições devem levar em conta as recomendações para a melhoria e, se for o caso, as explícitas determinações de medidas que devem ser tomadas ou as exigências a serem cumpridas. Este novo ciclo seguirá os mesmos procedimentos gerais do anterior, agora num novo patamar de análise e avaliação, devendo superar as deficiências verificadas e obrigatoriamente incluir o cumprimento das determinações exaradas pelo poder público no ciclo anterior. De modo particular e prioritário, as IES deverão, neste novo ciclo, responder a eventuais exigências que lhes tenham sido feitas, nos prazos estabelecidos. (SINAES, 2009, p.119-120).

No contexto geral, os entrevistados partem da constatação de que a autoavaliação institucional nas suas respectivas IES atingiram os fins e os objetivos proclamados pela proposta do SINAES. Pudemos inferir que todos os entrevistados demonstraram orgulho pelo "dever" cumprido, pelas IES, por terem aceitado o desafio de pôr em execução, uma proposta elaborada pela MEC, que entendemos ser de difícil execução em razão da dimensão da proposta de se avaliar, em um único momento, toda a Instituição independe dela ter mais de três mil discentes, 160 funcionários, situação IES privada; ou quatorze mil alunos e mais de 1500 servidores, caso do CEFET-MG. Foi comum no discurso dos entrevistados que a autoavaliação anual que é feita "está madura, passando por ajustes finos nesse momento", estes ajustes serão feitos para "sair da obviedade; dando o segundo passo, em termos de qualificação dos questionários, as perguntas. E as próprias avaliações que são feitas, dentro daquelas dez dimensões" (DIRF, em 17 de março de 2009). Segue, assim, outra fala "o atual processo está muito melhor do que aquele que nós havíamos começado em 1999, não apenas pelo percentual de participação, mas, sobretudo, de uma série de medidas que foram tomadas na instituição: de entrevistas, de contatos que eram feitos com alunos e professores e até mesmo com as ações que advinham exatamente a partir disso aí. O processo de autoavaliação está em um estágio muito evoluído ele tem tudo para ter uma seqüência na sua evolução" (DIRP/01, em 25 de agosto de 2009).

Todos os depoimentos demonstraram uma preocupação com a melhoria do processo, identificaram o que precisa ser melhorado, ou seja, é a efetivação da meta-avaliação, isto é, avaliar o processo de avaliação em curso, informar a sociedade e tomar as providências recomendáveis, quando couber. Por exemplo: "Acho que a gente precisa aprofundar nas

dimensões, sair da superficialidade e melhorar os níveis de perguntas que são feitas na avaliação dos cursos em particular (DIRF, em 17 de março de 2009); "que autoavaliação está num processo muito bom, chegou em um nível muito interessante; tem que partir agora para um momento em que, cada questão levantada possa ser analisada, implementada e valorizada, de forma mais detalhada e mais criteriosa, no sentido de qual é o objetivo que queremos atingir, ao formular esta questão; e depois de ver as respostas, fazer um estudo e aprofundar nesta questão, e dar o *feedback*" (DIRP/02, em 17 de abril de 2009).

No depoimento (74), identificamos quatro questões. A primeira é sobre o processo de autoavaliação não deva ter ciclos, etapas, estágios:

> (74a) "este processo, não tem um estágio propriamente dito, porque é um eterno reconstruir, recolocar; porque se você, nos primeiros anos está construindo instrumentos e aprimorando instrumentos, depois que estes instrumentos estão praticamente consolidados, você tem que readequar o instrumento a novas realidades" (DIRG/01, em 01 de agosto de 2009).

A segunda questão é relativa ao desafio permanente da sensibilização para dar credibilidade ao processo:

> (74b) "manter o desafio da sensibilização permanente, todos os sujeitos envolvidos; então, eu acho que a gente está sempre no ponto de assegurar permanentemente a valorização do processo de avaliação por todos os sujeitos da vida institucional, que é um desafio qualquer processo avaliativo, assegurar a credibilidade do processo, esta tarefa jamais será cumprida, ela é permanente".

A terceira questão enfatiza a criação de práticas colegiadas de discussão dos resultados e posterior estabelecimentos de ações:

> (74c) "E um âmbito que eu acho que agente não avançou muito, que é o âmbito da desconstrução de política de gestão institucional, no âmbito dos órgãos colegiados, que leve em conta os resultados da avaliação. Acho também que já avançamos em vários aspectos na elaboração de políticas que leve enconta os resultados da avaliação, no âmbito da gestão, da administração, da direção geral da Instituição, de algumas diretorias, umas mais outras menos; acho que já avançamos muito nestes pontos. Mas, falta avançar mais ainda"

A quarta questão adverte sobre as conseqüências que o não aproveitamento de maneira suficiente e adequada dos Relatórios produzidos pela CPA, com vistas a contemplar a essência da avaliação

> (74 d) "mas, falta ainda avançar mais ainda. Eu acho que os relatórios de avaliação, não são lidos ainda com a devida atenção por todos os sujeitos envolvidos. O que não é uma tarefa fácil no mundo de hoje em que as pessoas tem milhares de tarefas já no seu âmbito profissional, e na sua vida pessoal de imediato, milhões de coisas para ler, e os relatórios de autoavaliação são relativamente extensos detalhados, as 10 dimensões, cada uma gera uma série de dados. Mas eu acho que isto é a educação, o povo brasileiro é pouco educado para a avaliação. É um processo educativo em construção."

Ambas as IES, por meio do seu dirigente máximo, deram a demonstração e também foi confirmando pelos Relatórios de Autoavaliação que as CPAs têm autonomia de proposição e criação de métodos de avaliação. Outro indicativo dos entrevistados sobre o atual estágio, é que as CPAs terão que repensar e procederem aos ajustes necessários

principalmente relativos aos procedimentos metodológicos. Outro item, bastante destacado entre os entrevistados, foi o da falta de prática dos membros da CPA na promoção da socialização dos dados analisados.

5.4 A Percepção do Segmento Docente da Instituição Privada e Pública

Qualquer programa de autoavaliação institucional tem como uma de suas principais dimensões a avaliação docente, uma vez que se trata de examinar o desempenho de um dos principais atores institucionais. Esta dimensão avaliativa constitui-se em atividade importante para as IES uma vez que examina as condições ensino e aprendizagem. Ao gerar informações relevantes sobre o desempenho docente, ela está contribuindo para melhoria da qualidade acadêmica.

Nos Projetos de Autoavaliação das ISE investigadas a avaliação docente foi a dimensão que mais se destacou no momento do planejamento e do estabelecimento de metas e objetivos a serem cumpridos. Isso se deve a grande ênfase que as instituições de educação superior colocam no ensino, mais do que nas outras dimensões institucionais. A busca pela qualidade domina os interesses de todos os envolvidos com o processo educacional, o desempenho qualitativo e quantitativo dos cursos tornou-se um objetivo materialmente mensurável, desejável e amplamente buscado pela IES, mormente depois da instituição do atual modelo de avaliação da educação superior, conforme discutido nos capítulos anteriores.

Verificamos que tanto na IES privada quanto na pública a dimensão avaliação docente está no centro da proposta da avaliação interna. Devido a isso os Relatórios de Autoavaliação do primeiro e do segundo ciclos contemplam as análises, considerações, sugestões e propostas sobre essa dimensão. Os relatórios trazem claramente a justificativa para priorizar a prática da avaliação docente:

> O foco do programa está na avaliação do desempenho docente, em consideração à missão institucional que é a de "o*ferecer ensino com excelência de qualidade, para formar cidadãos e contribuir com o desenvolvimento regional sustentável*". Desta forma, o programa de autoavaliação orienta-se na avaliação do desempenho docente, por compreender que os processos de melhoria da qualidade da educação ofertada passam, prioritariamente, pelo trabalho desenvolvido pelo professor. (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação Institucional , 2006-2008, p.13-14)

Na IES pública, essa preocupação foi estabelecida, no entanto com menos ênfase, considerando que o CEFET-MG apresenta resultados, nas dimensões extensão e pesquisa,

mais amadurecidos e de maior quantidade. Ainda sim, a dimensão ensino vem evidenciada nos Relatórios de Autoavaliação Institucional, conforme podemos conferir:

> A participação do corpo discente no processo de avaliação dos cursos de graduação é definidora para a implementação de melhorias que atendam aos anseios explicitados pelos alunos e para a busca permanente do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no CEFET-MG. A importância dessa avaliação está evidenciada nos conceitos atribuídos pelos alunos aos aspectos de desempenho dos professores em sala de aula. (CEFET/MG, CPA, Cadernos de Avaliação Institucional, 2006, p.5).

Constitui em uma das interfaces desse capítulo, o levantamento da percepção dos docentes acerca do processo de implantação da autoavaliação institucional, tomando como referência os resultados da avaliação docente. É importante considerar que não é objetivo da tese conduzir qualquer discussão conceitual a respeito da avaliação do desempenho do docente. Logo, o campo empírico é o processo de materialização da autoavaliação institucional em IES privada e pública, em que partimos do pressuposto de que alguns aspectos da sala de aula, relativos à atuação do docente universitário estão sendo alterados, modificados e/ou repensados em função dos resultados da avaliação, bem como das atuais políticas de avaliação para a educação superior.

Os dados que subsidiaram essas discussões, foram obtidos, por meio de um questionário com o objetivo de levantar a percepção dos docentes sobre o processo de efetivação da autoavaliação e qual a contribuição dos resultados da avaliação docente para a atuação docente. Os sujeitos selecionados foram os docentes do UNIARAXÁ e do CEFET-MG/CEFET-Araxá, que já participaram de pelo menos um processo de autoavaliação a partir da implantação do SINAES. Obtivemos o retorno de 56 e 10 questionários, equivalente a 65% e 55% da amostragem dos docentes da IES privada e pública respectivamente. No momento do registro dos depoimentos utilizamos o código (DP/1-anos) que significa: docente IES privada/número de cada docente e o tempo de trabalho na IES. Para pública, (DF/1-anos[157]) que significa: docente IES pública/número de cada docente. O processo de análise dos depoimentos seguiu o procedimento adotado na tese: a busca pela compreensão da realidade, através da interpretação dos discursos dos sujeitos participantes, com a possibilidade científica de extrairmos o conteúdo, tanto visível como o latente.

[157] Estamos considerando o tempo que o entrevistado ingressou no serviço público federal no exercício da função docência, no CEFET-MG/CEFET-Araxá. Com relação ao tempo de exercício na docência universitária o tempo comum dos 9 entre os 10 participantes é de 4 anos, com a criação do primeiro curso de graduação no campus. Somente um sujeito possui tempo maior na docência universitária, não influência, pois a experiência é na docência de instituições privadas.

5.4.1 O Capital Científico produzido pelos Docentes

Ao buscarmos, junto aos docentes, das IES investigadas, o que eles sabem sobre as políticas de avaliação da educação superior, pretendeu-se verificar a existência de espaços instituídos, nas IES, para a informação, discussão e socialização com a comunidade acadêmica dessas novas políticas para o campo da educação superior.

Sobre o SINAES, buscamos verificar se os docentes reconhecem o significado e o sentido do termo. Aproximadamente todos os docentes do UNIARAXÁ, 95%, sabem o que significa o SINAES. No entanto, quando solicitamos aos docentes para explicarem o que o termo representa, verificamos que a maioria das respostas vinculou essa política de avaliação da educação superior ao ato de verificação do ensino ofertado pelas IES. O conteúdo das falas apresentou as expressões: "classificar os cursos, "sinalizar a qualidade do ensino superior", "avaliar e regulamentar a eficácia institucional e acadêmica", "sinalizar a qualidade do ensino superior no Brasil através de avaliações".

Verificamos também que alguns docentes de fato não sabem nem o significado e nem o sentido do SINAES. Do total dos docentes, dois responderam que não sabem o que significa o SINAES. Há um grupo que declarou que sabe o que é SINAES, mas a explicação formulada mostrou desconhecimento, alguns exemplos de respostas:

(1) "É um portal que abriga informação sobre os docentes, através de um cadastro, assim como informações de instituições de ensino, no sentido de avaliar o ensino superior" (DP/08-5 anos).

(2) "Órgão do MEC que congrega os procedimentos, resultados e pesquisas referentes ao ensino superior" (DP/11-6anos).

(3) "E um órgão governamental que tem por objetivo avaliar as IES" (DP/46-5anos).

(4) "É um órgão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ligado ao MEC via Conaes" (Comissão Nacional de Avaliação da "Educação Superior)" (DP/20-13-anos).

(5) "E um documento de orientação e sugestões, para o roteiro de avaliação interna (auto-avaliação)" (DP/49-18anos).

Considerando todas as respostas, selecionamos três depoimentos que mais se aproximaram do conhecimento que os docentes têm sobre o sentido do SINAES:

(6) "É um sistema que busca promover a melhoria da qualidade da educação superior em todos os sentidos" (DP/21-12anos).

(7) "Envolve vários instrumentos e critérios entre os quais se inclui o ENADE e as Avaliações Institucional - Interna e Externa" (DP/36-23anos).

(8) "Constitui um instrumento de avaliação com diferentes metodologias que tem por objetivo avaliar as instituições, os alunos e os cursos de nível superior do Brasil, expressando em seus resultados a qualidade oferecida" (DP/37-07anos).

Tendo em vista que 85% dos docentes do UNIARAXÁ já participaram de mais de quatro processos de autoavaliação equivale terem ingressado, na IES, no ano de 2007, logo tiveram oportunidade de participação nos eventos[158] promovidos pela CPA. Estes eventos são realizados pelo menos uma vez no ano, como parte da sensibilização e socialização dos resultados da autoavaliação, onde os temas: SINAES, ENADE, perfil do docente universitário e outros foram discutidos. Na prática, identificamos, pelo conteúdo das falas, que a maioria dos docentes da IES privada conhece superficialmente a proposta ensejada pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004.

Os docentes participantes da pesquisa da IES pública afirmaram que conhecem o significado da sigla SINAES, traduzindo-a, normalmente, da forma encontrada nos sites dos órgãos públicos ou privados ligados ao ensino superior, conforme demonstrado pelo seguinte depoimento:

> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Trata-se da melhoria da qualidade da educação superior, onde integra-se três modalidades principais de instrumentos de avaliação: (1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), (2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e (3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) (DF/01-08anos).

O (DF/4-09anos) demonstrou maior intimidade com a proposta, no seu depoimento além da definição da sigla, complementou, da seguinte forma: "são avaliados todos os aspectos ligados a esses componentes, tais como o ensino, a pesquisa, a extensão, o desempenho dos alunos, o corpo docente, a gestão da instituição, a responsabilidade social, as instalações e vários outros aspectos. Os resultados das avaliações possibilitam que seja traçado um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País".

---

[158] A CPA realizou, no período de 2006 a 2008, três seminários em que foram discutidos de temas sobre política pública para o setor da educação superior, com foco para o SINAES, ENADE e a operacionalização na IES.

Temas do I Seminário (2006): Abertura: Cenário das IES no contexto brasileiro atual. Palestra: PDI e PPI em ação: o que temos que fazer ainda? Palestra: A importância do professor na garantia da qualidade do ensino de graduação do UNIARAXÁ. Palestra: Avaliação Institucional no UNIARAXÁ. Palestra: Tempo de (re) estruturação: construindo novas bases para a Avaliação Docente no UNIARAXÁ .

Temas do II Seminário (2007): Palestra: A avaliação institucional e seus resultados: Para que servem?. Palestra: Política de utilização dos resultados: Apresentação dos resultados da avaliação ocorrida no 1º semestre de 2007. Grupos de discussão: Divisão dos grupos de discussão para sugestões aos instrumentos de avaliação institucional do UNIARAXA.

Temas III Seminário (2008): Resultados gerais da avaliação do desempenho docente realizada no 1º semestre/2008. Palestra: Docência universitária com profissionalismo: aspectos práticos do cotidiano de uma aula universitária. Estratégia: entrevista com um professor de cada Instituto que foi bem avaliado pelos discentes nos aspectos pedagógicos de uma aula. Mudanças nas regras do ENADE: conceito preliminar de cursos de graduação. A importância da pesquisa quantitativa na produção científica. (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2006-2008, p.19).

Inquirimos os docentes qual a opinião deles sobre o ENADE. O nosso pressuposto era de que os docentes opinariam desfavoravelmente ao ENADE, porém tivemos uma grande surpresa. A maioria dos docentes, tanto da IES privada quanto pública, opinou ser favorável ao emprego desse mecanismo devido a sua força para promover melhoria da qualidade da educação. Tomando como referência as "falas" (9), (10), (11), (12) e (13) da instituição privada sobre o ENADE, constatamos a freqüência alta das palavras: "importante, "válido" e "necessário". Complementou o significado da "fala" desses docentes "a promoção da melhoria da qualidade da ensino". Os depoimentos revelam essa tendência, de foram consensual:

(9) "É uma ferramenta de avaliação de desempenho a que avalia os conhecimentos adquiridos pelos discentes além de mostrar o quanto a IES consegue se destacar no meio educacional" (DP/46-5anos);

(10) "Exame Nacional de Desempenho. Muito bom; é uma oportunidade para avaliar o desempenho dos estudantes iniciantes e concluintes em todo território nacional; possibilidade de melhoria da qualidade de ensino" (DP/38-10anos).

(11) "O ENADE é o principal instrumento de que dispõe o MEC para medir a qualidade do ensino/aprendizagem no ensino superior. Como é recente, requer aceitação e contínuo aprimoramento" (DP/26/9anos).

(12) "O ENADE pode servir de propulsor à qualidade dos cursos superiores" (DP/24-08meses).

(13) "Entendo ser válido e importante para medir o grau de qualificação do ensino superior no Brasil" (DP/24-14anos).

Foram poucos os depoimentos que expuseram uma crítica a esse modelo de avaliação. Por exemplo, a seguinte "fala": "é uma avaliação pontual, portanto avalia pouco. Entretanto, entendo que tem se tornado uma referência em avaliação do Ensino Superior no Brasil" (DP/11-6anos). Por meio de uma crítica mais ácida, identificamos dois depoimentos[159]: "Acho falho frente às necessidades educacionais, pois não prioriza intervenções muitas vezes possíveis, visando intervenções que proporcionam desgaste maior ao ensino superior (DP/22-6anos) e o depoimento: "considero o Enade uma avaliação ainda pouco abrangente para se tornar um instrumento indicador de qualidade" (DP/28/5anos).

Essa, mesma percepção sobre o ENADE foi verificada entre os docentes do CEFET/MG-CEFET/Araxá, uma análise superficial sobre o tema, não chegaram a considerar as implicações desse Exame para o futuro da educação superior. No depoimento (14), identificamos uma observação mais crítica:

(14) "O ENADE é um importante instrumento de avaliação dos cursos superiores para o MEC. Entretanto é necessário uma maior continuidade para uma análise histórica mais apurada. Devemos nos lembrar que existia anteriormente o "Provão", atualmente substituído pelo

[159] Ambos exercem cargo de gestão na IES privada.

> ENADE. Em suma não foi possível preencher corretamente uma visão da década do curso superior, pois o ENADE tem menos de 10 anos. Deveríamos continuar com o ENADE, independente do próximo governo. Devemos enaltecer a avaliação dos ingressantes, que não ocorria no "Provão", possibilitando vislumbrar o desempenho do estudante antes e próximo a conclusão de seu curso superior" (DF/08[160])

Três docentes tiveram o seguinte posicionamento: "em minha opinião é mal aproveitado. É um instrumento que poderia ser aplicado de uma maneira mais abrangente (DP/4-09anos)"; "considero uma avaliação pontual, mas que contribui para a melhoria da educação superior" (DP/3-06anos) e "não sou *expert* no assunto, mas acho pertinente no nosso sistema de educação de ensino superior, visando melhoria na educação, pois é através da avaliação das instituições de educação superior que se cria parâmetros de qualidade oferecida aos alunos que estarão no mercado de trabalho" (DF/01).

Perguntamos também sobre o nível de conhecimento e esclarecimento que os docentes detêm a respeito do processo de autoavaliação institucional proposto no SINAES e efetivado nas suas respectivas instituições. Na IES privada, o processo foi implementado em 2005, vem ocorrendo regularmente, o foco é a avaliação docente mediante a aplicação semestral de questionários em que participam discentes e docentes. Especificamente, na IES pública, CEFET-Araxá, o processo foi implementado em 2006, não está ocorrendo de forma regular, o foco é a avaliação docente, infraestrutura mediante a aplicação de questionários, participam somente discentes.

Na IES privada, todos os docentes responderam que conhecem o processo de autoavaliação. Infelizmente, 48% dos docentes não fizeram comentários para a assertiva. Selecionamos os comentários que relataram algum aspecto sobre o processo destacando seus pontos fortes:

(15) "Participei do processo em duas ocasiões, e particularmente as opiniões lá expressadas contribuíram para correção de comportamentos na minha prática docente" (DP/10-02 anos, **grifo meu**).

(16) "Avaliação Interna é um processo renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição" (DP/13-08 anos, **grifo meu**).

(17) "Acho muito importante inclusive para que os docentes repensem suas aulas, conteúdos, exigências, etc" (DP/16-8meses, **grifo meu**).

(18) "É um processo dinâmico e transparente"(DP/21-12anos, **grifo meu**).

(19) "Participo dele desde sua criação. Vem se aperfeiçoando ao longo do tempo e se encontra plenamente estruturado, devolvendo resultados satisfatórios" (DP/26-9anos, **grifo meu**).

(20) "Conheço e acompanho o seu desenvolvimento, bem como resultados" (DP/30-19anos, **grifo meu**).

(21) "Atualmente o processo dá oportunidade de reflexão, identificação de oportunidades de melhoria e *feedback* junto com os coordenadores" (DP/32-01ano, **grifo meu**).

[160] Exerceu cargo de gestão na IES pública.

(22) “Tenho acompanhado seus avanços, desde sua implantação” (DP/36-23anos, **grifo meu**).

(23) “É útil, porque caracteriza um processo permanente de acompanhamento da vida acadêmica (ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária)” (DP/49-13anos, **grifo meu**).

(24) ‘O mesmo serve como uma autoavaliação permitindo correções nas ações institucionais e pedagógicas” (DP/50-5anos, **grifo meu**).

Os aspectos frágeis do processo, na percepção dos docentes, são mostrados nos depoimentos (25), (26), (27), (28) e (29).

(25) “Conheço aquilo que me é passado como professor. Sempre respondo as questões, mas não tenho acesso à gestação do processo que é feito por um grupo da instituição” (DP/20- 13 anos, **grifo meu**).

(26) “Conheço o processo, porém não com muita profundidade” (DP/24-8meses, **grifo meu**)

(27) “Sinto que é necessário mudar algumas formas de questionamentos para os docentes. Trocar: ótimo, muito bom e bom para números: 10; 8; 5; 3; 1. Neste sistema o B é bom para o aluno. Sendo o que conta é MB” (DP/27-8anos, **grifo meu**)

(28) “Apenas como usuário do processo” (DP/44- 01 ano, **grifo meu**).

(29) “Superficialmente” (DP/55- 7 meses, **grifo meu**).

Não podemos afirmar, que em decorrência de todos os docentes do UNIARAXÁ terem respondido que conhece o processo de autoavaliação, isso não significa, que de fato se desenvolve uma avaliação do tipo “avaliação institucional participativa”, em que:

> as várias partes envolvidas participam da definição dos critérios e dos procedimentos. É procurado o maior consenso possível, de modo a facilitar a aceitação dos resultados da avaliação e as decorrentes ações a ser realizadas. Tais ações não são de tipo sanção ou recompensa individual ou do grupo. O maior fator estimulado pela avaliação participativa é do tipo reconhecimento e incentivo. Os resultados são também utilizados como meio de autoconsciência para que os grupos envolvidos tenham uma percepção de suas forças e fraquezas e possam definir novas metas em acordo com os objetivos gerais da instituição (CAVALIERI, 2004, p. 28).

Estes depoimentos permitem-nos afirmar que o ato de conhecer o processo, que se resume a participação em responder os questionários específicos, não significa envolvimento, isso é ter uma *participação branca*, podemos assim, nomear. Na IES privada, os docentes, desde o início da implantação do processo, de forma velada, posteriormente isso ficou normatizado os docentes são obrigados ao final de semestre responder diferentes modelos de questionários. Se compararmos as respostas dos docentes com a variável, o tempo de docência na IES, não existe causa e efeito, pois não pudemos concluir que mais tempo de docência mais participação. O que podemos asseverar é que se o aumento dos anos de docência não vir acompanhada por um processo de aperfeiçoamento e reflexão constantes, poderá instrumentalizar a prática de avaliação, tornando-a simplesmente burocrática.

Na IES pública, encontramos uma situação diferente. Já comentado anteriormente, o CEFET-Araxá inaugurou o processo de autoavaliação institucional, somente em 2006, junto a criação do primeiro, Curso de Engenharia de Automação Industrial, consolidando a política institucional do CEFET/MG de interiorização dos cursos de graduação. A implantação do processo de autoavaliação nesse campus foi promovida tendo em vista

> a necessidade de apresentar o relatório final a CONAES, mas será gradativamente estendido a todas as Unidades da Instituição no interior do Estado, ligadas ao CEFET-MG, bem como às comunidades onde estão inseridas, de forma mais sistematizada, envolvendo os diferentes segmentos sociais interessados em contribuir com o CEFET-MG no cumprimento de sua responsabilidade social, inerente ao seu caráter de instituição pública de educação tecnológica (CEFET-MG, Relatório de autoavaliação institucional, 2004-2007, p. 18).

Na proposta de autoavaliação do CEFET-MG, obrigatoriamente, extensiva aos campi[161], não incluiu o docente como avaliador e sim, somente o discente. Sendo assim, o docente é envolvido no processo de autoavaliação somente na etapa de socialização dos dados. Considerando essa especificidade da implantação do processo, os docentes, assim, se posicionaram

(30) "Não conheço profundamente o processo de avaliação institucional do Cefet, até porque acho que há pouca divulgação. O problema de muitas instituições é que só enfatizam a avaliação institucional quando estão próximos de processos de avaliação externa. No entanto, entendo que a avaliação institucional tem como objetivo melhorar as condições de ensino, pesquisa e extensão, assim como dar suporte para a implementação de políticas institucionais" (DF/02).

(31) "Sim. Como sou avaliador do INEP/MEC tenho conversado com o coordenador no sentido de cumprir as exigências legais" (DF/05).

(32) "Sim. Passa por uma autoavaliação institucional, baseado em dados informados por planilhas eletrônicas e nos sistemas de avaliação discente. Sou convidado a preencher planilhas todos os semestres." (DF/01).

(33) "Sim, conheço. O processo de avaliação institucional do CEFET-MG está fundamentado na Lei 10.861, a mesma lei que instituiu o SINAES e que em seu artigo 11 determina a criação de Comissão Própria de Avaliação - CPA com a função, dentre outras, de coordenar o processo de auto- avaliação institucional" (DF/04).

(34) "O processo de avaliação institucional pode ser realizada pelo MEC, onde a instituição é avaliada como um todo, observando sua infra-estrutura (laboratórios, qualidade das salas de aula, áreas de lazer, recursos administrativos e demais dependências essenciais para um bom desempenho do estudante), corpo docente, biblioteca (acervo, dependências, bibliotecárias, etc.), projetos pedagógicos entre os principais itens. Paralelamente muitas instituições possuem a auto-avaliação (caso do Cefet-MG), onde ainda é possível uma avaliação dos alunos com relação ao curso (coordenação) e as aulas. Além dos mesmos itens presentes nas avaliações do MEC. Neste caso a idéia principal é sanar os problemas detectados do modo mais rápido e eficiente, antecipando os pareceres do MEC" (DP/08).

[161] Em 2010, o CEFET/MG, em atendimento à política de interiorização da educação superior, oferece os seguintes cursos de graduação nos campi: Leopoldina (Engenharia de Controle de Automação), Araxá (Engenharia de Automação Industrial, e partir de 2010, Engenharia de Minas), Divinópolis (Engenharia Mecatrônica).

(35) "Conheço o processo muito vagamente o setor de comunicação social entregou um caderno com os resultados da avaliação que os discentes fizeram da minha disciplina no ano de 2008"(DF/07).

No depoimento (32), há a evidencia de que este docente confundiu ou não entendeu a pergunta do questionário da pesquisa referente ao conhecimento do processo de autoavaliação institucional no CEFET-Araxá, pois respondeu, sobre outra modalidade de avaliação utilizada na instituição para verificar o desempenho do professor. O depoimento (35) mostra que o docente conheceu o processo a partir do acesso aos Cadernos de Avaliação Institucional distribuídos.

5.4.2 Os Sentidos Gerados pelo Processo de Autoavaliação

Considerando os aspectos teóricos e metodológicos das propostas de autoavaliação, buscamos levantar quais ações foram implementadas visando a execução do processo de autoavaliação e quais os sentidos que a avaliação produz para/na/entre os docentes. Além disso, verificamos se os docentes reconhecem nas propostas os princípios, globalidade, respeito à missão, não premiação ou punição, legitimidade e continuidade, essenciais a um programa de avaliação que visa ao autoconhecimento e tomada de decisão, pois conforme Belloni (1997), autoconhecimento significa: "identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências; implica em assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e acadêmico-científica da instituição e do sistema como um todo". (BELLONI, 1997, p.23).

Os docentes da IES privada, 78%, acreditam no aspecto positivo de um processo de autoavaliação, comprovamos essa afirmação, pela alta freqüência das palavras: "importante", "melhoria", "indispensável", "positivo", "crescimento", "válido", identificadas nos discursos dos docentes. Essas expressões traduzem uma percepção de que avaliar uma instituição universitária significa lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissêmicas, incertas e dinâmicas. Dias Sobrinho (2008a, p.194) coloca muita ênfase ao processo de avaliação, quando assevera que este

> é processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente, (...) uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política".

Portanto, significa levar em conta as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos sujeitos, os elementos estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a avaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos. Um processo de avaliação institucional deve primar, sobretudo, pela possibilidade de criar na comunidade acadêmica o "sentimento" de que avaliar vai além da mensuração da produção científica da universidade. Como afirma Dias Sobrinho (2008a, p.194), a "avaliação da educação superior não pode perder o seu foco principal, para também não perder sua eficácia social e pedagógica". Os depoimentos (36), (37), (38) e (39) aproximam-se da perspectiva desse autor

(36) "É uma forma de reflexão do professor em relação a sua didática e procedimentos acadêmicos" (DP/06-4anos).

(37) "É uma forma de fortalecer o compromisso social, pois favorece a participação responsável dos acadêmicos, favorecendo a disseminação do conceito de Avaliação Institucional de seus reflexos institucionais, além de imprimir um caráter reflexivo e formativo ao processo" (DP/14-8anos).

(38) "É momento de reflexão sobre as próprias atitudes. Busca-se corrigir eventuais falhas" (DP/19-12anos)

(39) "Acredito que a implantação trouxe mais dinamismo, possibilidades de novos caminhos para a transformação de nossa sociedade acadêmica" (DP/39-10anos).

Uma porcentagem de docente, 18% identificaram que um processo de avaliação é pertinente e coerente ao contexto do ensino superior, contudo, o atual processo de autoavaliação, no UNIARAXÁ, deveria ser repensado nos seguintes aspectos:

(40) "Sou favorável a auto-avaliação, entretanto penso que deveria ter uma remodelação do processo" (DP/3-5anos, **grifo meu**).

(41) "Acho positivo, embora considere também que muitas vezes por desconhecimento (principalmente dos discentes) o sentido fica perdido, se tornando um instrumento de desabafo e forma de "ferrar" docentes e instituição. Acredito que a cada ano que passa, a avaliação se torna mais efetiva e completa" (DP/9-5anos, **grifo meu**).

(42) "Importante, mas com muito critério para não ser tornar caricato" (DP/13-8anos, **grifo meu**).

(43) "Fundamental, mas que precisa ser esclarecido a todos envolvidos para que possam compreender a importância da avaliação para melhoria da instituição" (DP/26-14anos, **grifo meu**).

(44) "Penso ser ainda muito técnico, apesar dos avanços percebidos nos últimos anos" (DP/21-13anos, **grifo meu**).

(45) "Acredito que alguns projetos devem ser refeitos" (DP/28-8anos, **grifo meu**).

(46) "Acho positivo, mas acredito que não precisa ser realizada a cada 6 meses" (DP/21- 3anos, **grifo meu**).

(47) "Apesar de que todo instrumento tem suas falhas, vejo-o como importante" (DP/42-12anos, grifos meu, **grifo meu**).

(48) "Concordo, mas preciso de mudanças, pois nem todo aluno consegue avaliar o professor e a instituição" (DP/49-13 anos, **grifo meu**).

Ainda, sobre o processo de implantação da autoavaliação, somente dois depoimentos (49) e (50) destacaram o elemento *resistência*, comum, aos processos iniciais de autoavaliação:

(49) "No começo um pouco resistente, mas, depois mais confiante na necessidade da autoavaliação institucional" (DP/24-9anos, **grifo meu**).

(50) "Um processo lento, mas contínuo. Muita resistência no princípio" (DP/20-11anos, **grifo meu**).

Tínhamos como pressuposto que um número maior de docente fosse fazer menção a alguma forma de resistência à proposta de autoavaliação nos anos iniciais, pois a maior parte deles participaram do processo desde a implantação[162]. É plausível que os docente não apontaram o fator resistência por já ter internalizado o processo de autoavaliação, em função do reconhecimento da eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos. Em outro trabalho, RIBEIRO (2009, p.88-89), a partir dos dados coletados, nessa mesma instituição, de uma amostragem de 40% dos docentes, no 2º semestre de 2006, chegou a conclusão parcial da existência "de uma tendência entre os docentes do começo de uma cultura avaliativa, por meio da utilização dos resultados da autoavaliação como ponto de reflexão e disposição para mudanças".

Considerando as informações do trabalho de Ribeiro (2009), o percentual revelado nessa pesquisa e conforme explica Ristoff (2000, p.51) "só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da cultura da avaliação – cultura esta fundamental para que o programa logre êxito". Assim, afirmamos que o processo de autoavaliação no UNIARAXÁ vem se constituindo de uma prática exitosa.

Os docentes da IES pública partem dos mesmos princípios dos docentes da IES privada de que a autoavaliação institucional induz à melhoria dos processos internos das IES, garantindo uma educação de melhor qualidade. Os depoimentos (51) e (52) são representativos do pensamento da maior parte dos docentes da Instituição Pública sobre a implantação da autoavaliação:

(51) "a implantação da autoavaliação é uma ação importante da instituição, pois possibilita analisar uma série de ações que estão sendo utilizadas no meio acadêmico e concluir se estão tendo efetivas ou não, dando assim subsídios para redirecionar suas ações em busca de melhoria nos resultados acadêmicos" (DF/02).

(52) "É imprescindível a autoavaliação para analisar os problemas presentes em qualquer instituição, visando saná-los da melhor e mais rápida maneira possível. A autoavaliação possibilita uma rápida resposta da Coordenação do Curso para problemas que o coordenador talvez não tenha

[162] No momento da coleta destes dados, no 1º semestre de 2009, 77% dos participantes tinham acima de três anos de efetivo trabalho de docência no UNIARAXÁ. Número de docentes por faixa de anos de trabalho na IES: Menos de 2 anos = 13 docentes ; De 3 a 5 anos = 12 docentes; De 6 a 10 anos = 7 docentes; De 11 a 15 anos = 18 docentes; Acima de 16 anos= 6 docentes. Dados tabulados pela pesquisadora, mediante informação do Setor de Graduação, em set/de 2009.

> identificado imediatamente. Sou favorável a sua aplicação, acreditando que seria interessante visitas in-loco (anuais ao menos) de uma comissão independente de outros Campi. Seria importante uma visão externa, não apenas do projeto pedagógico e das relações aluno/professor/coordenador respondidas por questionários, mas de toda a estrutura do Campus de uma forma crítica que possa nos auxiliar a melhorar nossos cursos" (DF/8).

5.4.3 Ser e Dever Ser da Autoavaliação

Indagamos aos docentes como deve ser realizado um processo de autoavaliação institucional, ou seja, o que eles esperam de um processo de avaliação, quais as características deveriam considerar. Buscamos igualmente conhecer o outro lado do fenômeno: como não deve ser um processo de autoavaliação.

Com relação a esse item, procedemos ao levantamento da freqüência das palavras que indicam uma concepção de avaliação com sentido formativo nos depoimentos dos docentes das duas instituições. As palavras "qualidade", "melhoria", "resultados", "mudanças", "continuidade", "reflexão", "ação", " transparência" e "ético" traduzem a visão que os docentes detêm sobre a ação avaliativa.

No universo da instituição privada, a resposta de mais de 90% dos docentes divulgada pelos depoimentos indica que a autoavaliação *deve ser*: " um processo contínuo de construção de conhecimento, buscando sempre melhorar a qualidade da educação oferecida, com muito respeito e, sobretudo, transparência"(DP/21-12anos); " um processo em que Instituição produza resultados para a realizada de ações efetivas de melhoria de qualidade do ensino" (DP/17-01ano); Deve ser um processo em que os elementos ética, seriedade, responsabilidade, respeito, qualidade esteja sempre presentes" (DP/38-10anos). Outras respostas também apontaram para esse consenso um processo de autoavaliação deva ser implementado para servir de elemento provocador das modificações das práticas que não apresentam conformidade com as funções de uma universidade, que preza a autocrítica. Dito de outra forma, a universidade não pode se contentar a ser formadora de profissionais, isso é bem pouco, ela precisa encarar o seu projeto numa perspectiva de formação para a vida em sociedade, esta forma é a que assumimos em conformidade à proposta de Dias Sobrinho (2008a),

> O que aqui estou assumindo como sendo a finalidade central da educação superior, ainda que não exclusiva e admitindo muitas limitações, é a formação para a vida em sociedade. Entendo que dentre todas as diversas tarefas que compete à educação superior desempenhar sobressai a de formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa, material e espiritualmente mais elevada. No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e

> consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.195).

A seguir, destacamos uma seção de depoimentos, que indicam que um processo de autoavaliação carrega consigo a possibilidade de autoconhecimento e mudança:

(53) "Que ele possa realmente refletir a realidade da instituição e gerar melhorias" (DP/2-5anos).

(54) "Que ele realmente apresente a realidade da Instituição, podendo através dele buscar melhorar os pontos negativos e ressaltar os positivos" (DP/3-6anos).

(55) "Espero que ele traga resultado, que ser avaliado permita mudança e aperfeiçoamento nos processos de ensino e gestão da instituição" (DP/9-11anos).

(56) "Parâmetros sobre a prática docente para correção de erros e alinhamento de expectativas" (DP/10-2 anos)

(57) "Seja ético, coerente e que revele os desafios e as potencialidades da IES" (DP/12-8anos).

(58) "Busca constante de mudança de atitude" (DP-18/12anos).

(59) "Espero que os avaliadores tenham boa-fé e sejam criteriosos e os avaliados sejam humildes o suficiente para saber que podem melhorar" (DP/23-9anos).

(60) "Apontar os acertos, as falhas e os pontos que necessitam ser mudados ou melhorados. Espero cada vez mais que ele seja feito com muita responsabilidade por todos os envolvidos" (DP/25-4anos).

(61) "Espera-se que as partes sejam ouvidas e que se dê andamento nas atividades que se tornarem necessárias" (DP28-5anos).

(62) "Espero pontos que realmente nos façam refletir sobre o desempenho e que, por meio dela; tenhamos oportunidade de acordar "planos de ação" junto com o coordenador" (DP/32-01ano).

(63) "Espero que os critérios sejam realmente eficazes para que se possa, a partir deles, buscar-se contínuo aprimoramento" (DP/34-14anos).

(59) "Que promova o conhecimento de forma permanente e integrada dos valores dominantes nas diversas atividades da instituição contribuindo para a melhoria no planejamento e a gestão educacional" (DP/37- 7anos).

(60) "Espero que ele traduza a realidade, ou seja, os pontos positivos e negativos, e se possível sugestões de melhoria do ensino" (DP/50-5anos).

(61) "Abrangência, coerência e aplicabilidade" (DP/51-01)

(62) "Que ele nos forneça instrumentos capazes de permitir a reflexão sobre a nossa prática docente" (DP/52-11).

(63) "Que ele contribua para a melhoria do desempenho didático do professor e acadêmico do aluno" (DP/53-4).

Como ficou corroborado, a proposta de autoavaliação do UNIARAXÁ está orientada pelos princípios da globalidade; impessoalidade; não punição e não premiação; respeito à identidade institucional; credibilidade; continuidade, regularidade e disposição para a mudança, em consonância com o estabelecido no âmbito do SINAES. Estes princípios se traduzem e se exteriorizem em uma avaliação educativa, nisso reside o essencial da potencialidade formativa da avaliação: "um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade. Aplicada à educação, esse processo de comunicação, que também é uma produção social de sentidos, fundamenta e

reforça a capacidade de ação de indivíduos, de grupos sociais e do próprio Estado" (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.197-198).

Destarte, a expectativa que os docentes do UNIARAXÁ almejam, está combinada com a afirmação de Sánchez ; Lampert (2002), na obra *Evaluación de la Universidad de la Experiencia: desafíos y perspectivas para el siglo XXI,* apontam qual o escopo da autoavaliação, o seu potencial de transformação em relação à avaliação externa e alertam para as características imprescindível desse processo: participação, socialização dos resultados e tomada de decisão Assim, os referidos autores assinalam:

> La autoevaluación pretende la mejora de la profesionalización de los profesores y del funcionamiento general de la institución. La autoevaluación tiene un potencial de autoanálisis, y consituye um promotor fundamental de la meyora, mucho más relevante que la heteroevaluación. Una autoevaluación efectiva exige el compromiso de todos los involucrados (administradores, encargados de los servicios, profesores, alumnos). (...) En el proceso de explicitación de la autoevaluación la publicación del informe es de vital importância. (....) la claridad es esencial. (...) el informe es un texto en forma breve y de fácil comprensión, que sirve de marco de discusión y elaboración de alternativas de actuación y decisión. El texto tiene que ser debatido internamente ante de su publicación y debe contener recomendaciones concretas para la problemas y consolidar las fortalezas. (SÁNCHEZ; LAMPERT , 2002, p.51-55).

Oposta a um processo de autoavaliação formativo, pedagógico, capaz de manter avaliados e avaliadores em estado de comunicação para que planejem e construam propostas de melhorias para IES, está a avaliação centrada na tradição objetivista/empirista/classificatória. Esta é focada no produto acadêmico, preocupada com indicadores e na estimulação a competição e não a solidariedade entre os pares, geradora da disputa no âmbito da universidade de quem produz mais e para qual agência que melhor remunera, a produção do conhecimento não está vinculado à necessidade social, mas sim a do mercado. A avaliação objetivista é entendida e praticada só como um sistema de constatação ou de verificação da coerência/incoerência entre o ser e o dever ser.

Tomando, como referência, a avaliação no seu viés, formativo e não empirista/objetivista/classificatória, perguntamos aos docentes, aqueles que de fato estão envolvidos na avaliação, como não deve ser um processo de autoavaliação. De todas as respostas, essa foi a que a teve a freqüência mais alta, ou seja, 30% dos depoimentos apresentaram a palavra, "punitivo/punição". Identificamos palavras como: "burocrático", "comparativo", "inacessível", "pessoal", "iníquo".

Os relatos acerca de como não deve ser um processo avaliativo apontam para que a prática da autoavaliação seja um processo permanente, um instrumento capaz de consolidar a cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e se

comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e funcionários) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência, devendo, inclusive, inserir a participação da comunidade externa usuária.

Além disso, os depoimentos mostraram os docentes como protagonistas do processo de autoavaliação nas duas IES, possuem nítido esclarecimento das conseqüências de uma avaliação que opera no seu viés objetivista, classificatório, opressor, desqualificador. Devido aos limites, de espaço nessa tese, aleatoriamente, selecionamos, alguns depoimentos, para exemplificar:

(64) "Que sirva como ponto negativo de competição entre funcionários/professores" (DP/4-9anos).

(65) "Vistas grossas" (DP/6-2anos).

(66) "Que seja um instrumento punitivo ou margem apenas para críticas negativas" (DP/8-5anos).

(67) "Não espero que ele seja usado apenas para taxar os profissionais. Segundo a informação de alguns alunos que não tem compromisso "com o ensino, com a sua formação e com a instituição" (DP/9-11anos).

(68) "Que seja uma oportunidade para "queimar" algum profissional por questões pessoais e não técnicas" (DP/10-2anos).

(69) "Que seja punitivo, usado como única forma de avaliar um professor ou uma sala, como mecanismos de dispensa" (DP/11-6anos).

(70) "Seja refletido como uma retaliação do corpo discente com o aumento do nível de exigência do professor, tornando possível uma dispensa do profissional" (DP/12-8anos).

(71) "Que os alunos lhe avaliem ou comparem com outros professores" (DP/14-7anos).

(72) "Que se transforme em instrumentos de punição para aqueles que desejam implantar ações concretas para elevar os níveis de exigência de disciplina e aprendizagem" (DP/15-5anos).

(73) "Eu espero que este processo de auto-avaliação institucional não seja o único instrumento para avaliar o aluno, a instituição e o docente" (DP/16-8meses).

(74) "Não espero uma visão unilateral onde apenas a opinião do aluno ou a instituição seja considerada" (DP/17-01ano).

(75)" Não espero que a autoavaliação institucional seja apenas o cumprimento de mera exigência de instância superior" (DP/20-13anos).

(76) "Autoavaliação como uma via de mão única; que seja punitiva e que não colete informações válidas e confiáveis" (DP/21-12anos).

(77) "Não espero que o processo seja apressado ou parcial" (DP/23-9anos).

(78) "Ser apenas um instrumento para cumprir as exigências governamentais" (DP/25-14anos).

(79) "Perseguições, assédio moral" (DP/29-14anos).

(80) "Espero que ele jamais seja "camuflado" (DP/30-19anos).

(81) "Não espero um processo burocrático, inacessível e sem aplicação prática" (DP/32-01anos).

(82) "Que seja mal utilizado, que tenha caráter puramente punitivo ou mesmo que não tenha o cuidado ético merecido" (DP/35-1ano).

(83) "Que os resultados obtidos estejam a serviço de interesses pessoais, ou seja, que seja um instrumento de punição" (DP/37-7anos).

(84) “Que ele seja mais um número, ou seja, fazemos a avaliação por fazer e o resultado, deixa pra lá. Que ele não seja punitivo, e sim corretivo” (DP/46-5anos).

(85) “Que ele seja feito simplesmente para cumprir as exigências do MEC” (DP/52-11anos).

(86) “Que rotule o profissional com ruim ou ótimo e que seja levado à sério pelos avaliados e avaliadores” (DP/53-4anos).

A concepção de como deve ser e de como não deve ser o processo de autoavaliação, na forma manifestada pelos docentes da IES privada foi corroborada pelos docentes da IES pública. A seguir, dois depoimentos apresentam a síntese de como deve ser um processo de autoavaliação: o depoimento (87) é de um docente da IES privada, e o (88) de um docente da IES pública:

(87) “Que contribua e proporcione também reflexos para a melhoria do processo de ensino e seja uma base para planejamento e modificação de atitudes e ações” (dos sujeitos envolvidos e instituição) (DP/8-5anos).

(88) “O processo de avaliação é importante e tem que existir, o professor é peça fundamental nesta avaliação. Aavaliação funcional deve se dar em todos os níveis da área acadêmica, tanto no corpo docente, quanto no setor administrativo que deve manter as condições necessárias para atuação do corpo docente. O desempenho do professor é reflexo de todas as condições que lhe são dadas e é essencial para a melhoria da qualidade do ensino” (DF/02).

Esse mesmo entendimento foi construído pelos docentes das duas IES sobre como não deve ser um processo de autoavaliação institucional. O depoimento (89) é de um docente da IES particular e os depoimentos (90) e (91) da IES pública:

(89) “Que ele seja usado de forma iníqua, com caráter de pessoalidade, enfim, que não vise melhorar a qualidade da aprendizagem” (DP/26-9anos).

(90) “Que os dados colhidos durante o processo de avaliação não sejam utilizados para outro fim que não seja a busca da qualidade do ensino e a orientação do professor no sentido dele melhorar seu desempenho acadêmico” (DF/07).

(91) “Favorecimento, incentivo a mentira, servir como instrumento de perseguição, injustiça. Que os dados sejam manipulados e não divulgados corretamente na instituição. Que deixe de respeitar particularidades entre cursos, turnos e unidades” (DF/10).

O modelo de autoavaliação institucional idealizado pelos docentes das IES privada e pública está indelevelmente articulado a “um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano” (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.193-194).

5.4.4 A Avaliação Docente na Prática

Do total de questões do questionário, três perguntas foram formuladas direcionadas para identificar a percepção que o segmento docente tem, especificamente, sobre a avaliação

que o discente faz do seu desempenho. Na primeira, perguntamos a opinião dodocente sobre a validade do discente avaliar o seu desempenho. Assim, como Dias Sobrinho (2008a), compartilhamos do seu entendimento de que o processo de avaliação está sustentado de um lado, avaliadores, do outro, avaliados, pois:

> nos processos avaliativos há que se considerar que avaliadores (ou mediadores da avaliação) e avaliados (que em muitos sentidos são também avaliadores, dado o sentido relacional e dialógico da avaliação) são atores co-essenciais. Constituem-se mutuamente de modo essencial no processo relacional da avaliação. Um não existiria sem o outro (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.205)

Na avaliação docente constitui o avaliador principal nesse processo o discente. A assunção do discente na condição de avaliador é uma posição bastante usual no contexto da avaliação docente, pois "esse procedimento é comum em outros países e vem ganhando espaço nas universidades brasileiras". (LAMPERT, 1995, p.7). Lampert (1995)[163] e os autores[164] consideram a opinião dos alunos como fonte principal para a avaliação docente, posicionamento que encontramos expresso nos documentos das duas instituições:

> As opiniões dos alunos, retratadas nos processos avaliativos, constituem-se em um dos fatores de maior importância, à medida que fornecem dados sobre seu envolvimento no curso por meio da auto-avaliação, sobre a atuação do coordenador, sobre a instituição em seus aspectos de infra-estrutura e serviços administrativos, sobre as disciplinas cursadas e, também, sobre o desempenho didático dos professores. (CEFET-MG, Caderno de Avaliação Institucional, 2008, p.5).

> A política de avaliação institucional do UNIARAXÁ prescreve que a prioridade do processo avaliativo é a avaliação do desempenho docente. Concebida assim, são vários os instrumentos que integram a avaliação dos docentes. Entre os instrumentos de avaliação que possibilitam a avaliar a qualidade do trabalho docente, destaca-se a avaliação realizada pelo discente. Nesse sentido, Castro (1992) assevera que "os discentes reconhecem a dedicação dos docentes, a sua motivação para o ensino da disciplina, a excelência da didática utilizada, e outras." Constituem, assim, importantes informantes do desempenho docente. (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2006-2008, p.24).

Sendo assim, perguntamos a opinião do docente sobre a validade do aluno avaliar o desempenho do professor. Mediante isso, podemos constatar se o discente é reconhecido pelo professor em sua competência de avaliador, ou seja, o agente avaliador possui credibilidade na opinião do docente.

---

[163] O autor, ressalva, que alguns aspectos são mais difíceis de ser avaliados pelo discente, devido a especificidade da ação docente. Ele exemplifica os aspectos considerados difíceis de ser avaliados: "adequação e validade dos objetivos (conteúdos e princípios da disciplina); atualização do material pedagógico; domínio e profundidade do conteúdo; indicação de bibliografia atualizada; validade das leituras exigidas e preparação das aulas" (p.14)

[164] Lampert (1995, p.11) cita os autores: (Tejedor, Jato Seijas, Miguez Rodrigues (1998), Tejedor e Montero (1990), Moreira (1986), Apodaka e outros (1990), Blanco, Pacheco e Silva (1988), Nadeau (1988), Ahumada Acevedo (1992), Castro (1991), Moreira (1981), Pasquali (1984).

No grupo dos docentes do UNIARAXÁ, as respostas indicaram três visões sobre a credibilidade do agente: 1) um grupo de 50% de docentes reconhece como aptos os discentes; 2) um grupo de 36%, disse que os discentes têm condições de avaliar, mas fizeram diversas ressalvas a esse procedimento; 3) um grupo, menos expressivo, 13% considera o aluno não sendo capaz de avaliar o desempenho do professor.

O grupo composto dos 36% docentes que declararam que o discente é parcialmente capacitado para avaliar, apresentaram como ressalva os seguintes aspectos: "ausência de compromisso", " pressa para responder ao questionário", " avaliação ser marcada pelo lado pessoal", " falta de amadurecimento do aluno".

No grupo dos docentes do CEFET-Araxá, as respostas indicaram que os discentes têm plena condição para avaliar o desempenho do professor. Em alguns discursos, foi destacada qualidades desse avaliador: "justo", "sincero", "confiável". Os depoimentos (92) e (93) confirmam a credibilidade do avaliador, aluno, reafirmando a posição de vários autores, conforme citamos anteriormente. Os depoimentos (94) e (95), não está explícita a opinião do docente de que discente apresenta qualidades para ser avaliador do desempenho do professor, no entanto, há indicação nesses depoimentos da validade da avaliação docente.

(92) "Acho excelente essa possibilidade, pois nada melhor que o corpo discente para detectar erros em nosso comportamento. É através desse instrumento de avaliação que o docente tem que basear para promover sua melhoria didática" (DF/01).

(93) "Fundamental e essencial. É importante sabermos se o nosso objetivo, que é o de ensinar, está sendo alcançado, se estiver, nos motivamos mais ainda a melhorar a qualidade da aula, se não nos dá condições para refletir o nosso papel de educador e buscar novos caminhos para melhorar" (DF/02).

(94) "É um ótimo instrumento de retroalimentação. Os resultados dessa avaliação me permitem identificar e tentar sanar possíveis falhas em meu desempenho profissional" (DF/07).

(95) "Trata-se de mais um instrumento que poderá ser aperfeiçoado e ser bom" (DF/10).

De modo geral os docentes das duas instituições confirmaram que o discente é o agente avaliador com condições de avaliar o desempenho docente. A credibilidade em quem avalia, é fator importante para se assegurar a continuidade e a validação dos resultados da avaliação.

5.4.4.1 Avaliação é Trabalho de Implicação

"A avaliação é trabalho de implicação, para além da explicação" (DIAS SOBRINHO, 2008a, p.205). Por isso, toda prática de avaliação produz efeitos nos seus avaliados. Não somente os resultados, mas o pré-estabelecido da avaliação já gera

sentimentos que vão desde a aceitação até a total rejeição. Conforme informa Nadeau (1988) *apud* Lampert (1995, p. 14) "as avaliações realizadas pelos estudantes têm pouco valor se provocarem ansiedade, conflito, confusão, se destruírem o ambiente de aprendizagem e se prejudicarem a organização do ensino". No contexto dessa tese, a investigação pretendeu obter informações que revele a interferência dos resultados da avaliação docente na atuação do docente. O professor universitário, sujeito capaz de criticar o desenvolvimento de seu próprio trabalho, deve considerar a avaliação uma atividade natural, que faz parte do processo de ensino. Nesse sentido, levantamos a opinião dos docentes de como eles reagem aos resultados da avaliação realizada pelos discentes. Por meio do levantamento da freqüência das palavras destacadas nos depoimentos dos docentes, agrupamos as atitudes dos docentes da instituição privada com os resultados da avaliação docente em: *aceitação, negação, indiferença.*

Identificamos em 78% depoimentos a atitude de aceitação frente a avaliação. O conjunto de palavras e/ou expressões levantadas que assinala a atitude de aceitação foram: "tranqüilo", "muito bem", à vontade". Os depoimentos a seguir mostram que para esses docentes a avaliação referente ao desempenho produz implicações positivas:

(96) "Acredito que avançamos muito neste processo. Relativo a isso, sou consciente de minha condição de avaliador, portanto, coloco-me também na condição de avaliado. Tal processo serve para melhorar a relação professor-aluno maximizando o processo de aprendizado" (DP/27-7anos).

(97) "Tranqüila, considero que a avaliação discente é necessária e relevante" (DP/1-8anos).

(98) "Muito à vontade. Acredito muito na importância da Avaliação" (DP/6-2anos).

(99) "Procuro encarar como um processo normal, que trará subsídios para meu crescimento como docente. No início sentia um "friozinho na barriga" mas agora me sinto bem tranqüila em relação ao processo" (DP/8-5anos).

(100) "Tranqüilo, em função do trabalho desempenhado em sala de aula" (DP/9-11anos).

(101) "Tranqüilo, entendo que o aluno tem condições de reconhecer quando o professor faz um trabalho sério, com qualidade e respeito pelo processo de aprendizagem" (DP/11-6anos)

(102) "Me sinto motivado a corrigir os pontos que considero relevantes e cuja reclamação do aluno faz sentido" (DP/17-1ano)

(103) "Valorizado, mesmo quando não sou bem avaliado em um dos aspectos" (DP/50-5anos).

(104) "Que eu tenho em mãos uma referência importante para melhorar minha atuação docente" (DP/51-1ano).

(105) "Tranqüilo. Prefiro que me avaliem e que registrem suas opiniões. Também representam oportunidades de revisão da prática docente" (DP/52-11anos).

Os depoimentos acima indicam que no UNIARAXÁ a avaliação docente, como dimensão da autoavaliação institucional, para 78% dos docentes, medra em um ambiente de aprendizagem, confiança, autoconhecimento, crítica e reflexão.

Em 16% de depoimentos está presente a atitude de negação, identificada pela frequência das palavras "ansiedade", "incomodado", "desconforto", "insegurança", "rejeição".

Os depoimentos (106), (107), (108), (109), (110) e (111), como exemplos, indicam para esses docentes que a avaliação referente ao desempenho produz implicações negativas. Na percepção desse grupo, o ato avaliar gera sentimentos atrelados a mal-estar, justamente, por estar conectado a uma perspectiva de avaliação punitiva, desmerecedora, ditadora do mérito com base em critérios meritocráticos, alterando a função da avaliação que é de iluminar a realidade para promoção de alterações e melhorias no ensino.

(106) "Com um pouco de insegurança, pois não é possível ter a certeza de que a avaliação será bem feita, que ele terá maturidade e seriedade no momento de avalia" (DP/2-5anos).

(107) "O primeiro sentimento é de ansiedade, uma vez que estamos diante do incerto e queremos ter reconhecimento pelo trabalho desempenhado" (DP/16-08meses).

(108) "No mínimo ansioso e, geralmente, chateado por certas avaliações, especialmente os comentários pessoais" (DP/23-9anos).

(109) "Confesso que ser avaliado nos deixa inseguros, mas é bom, aprendi a acabar e a não sofrer" (DP/25-14anos).

(110) "Incomodado. O fato é que grande parte dos alunos não sabem usar esta ferramenta. Alunos dos primeiros períodos não conhecem o docente e muito menos a Instituição, como eles podem avaliar!" (DP/27-8anos).

(111) "Desconfortável e incomodado quando a avaliação não é boa" (DP/43-2anos).

Nos restante dos depoimentos, somente 6%, encontramos a evidência da atitude de indiferença, comprovada pelas seguintes "falas" "não me preocupo, muitas vezes não observo todos os comentários e avaliações" (DP/4-9anos); "a grande maioria está fazendo um curso de graduação pela 1ª vez, então não tem muito parâmetro ou embasamento para julgar ou avaliar um professor" (DP/32-7anos); "Não gosto!" (DP/14-9anos) e "Nas avaliações abertas feitas em sala ponderamos os pontos negativos e positivos do trabalho sendo muito positivas as críticas recebidas e discutidas. No instrumento eletrônico parece que o aluno se sente forçado" (DP/53-4anos).

Os depoimentos indicativos das atitudes de negação ou indiferença ao processo de avaliação mostram que para esses docentes, 22%, que o ato de avaliar ainda não é percebido como parte integrante da natureza humana, de contínuo aperfeiçoamento, pois a natureza humana é de permanente crescimento e aperfeiçoamento. No entanto, a percepção de que a avaliação não é uma declaração definitiva do estado do objeto, portanto traz a possibilidade de *vir a ser,* está afirmada nos depoimentos da maioria dos docentes das duas instituições:

(112) "sinto-me normalmente, somos avaliados em todas as circunstâncias da vida" (DP/40- 12anos).

(113) “sinto-me normal, é o meu trabalho que está sendo avaliado, qualquer profissional comete erros e acertos inclusive nós professores. O resultado da avaliação feita pelos discentes nos permite minimizar esses erros e reforçar os acertos” (DP/09).

A seguir, os depoimentos de alguns docentes das duas instituições que podemos tomá-los como extensivos para a atitude formativa frente a um processo de avaliação:

(114) “como um ser humano normal, que erra e acerta! (DP/36-23anos).

(115) “sinto-me a vontade, acredito na dualidade de opiniões e também na expectativa de querer fazer bem feito. Respeito a opinião daquele que sem dúvida, é co-responsável pelo processo de aprendizagem” (DP/35-01anos).

(116) “Eu tenho em mãos uma referência importante para melhorar minha atuação docente” (DP/51-01ano).

(117) “pois encaro o fato com naturalidade e compreendo a importância da avaliação para a melhoria contínua”(DP/34-14anos).

(118) “em minha opinião, acho que é um processo natural desde que as respostas sejam reais” (DF/06).

O discurso dos docentes da IES pública vêm corroborar que avaliação quando precedida de uma proposta elaborada pelo coletivo, amplamente discutida, em que as ideais dos envolvidos são colocadas em discussão e apreciadas, as regras são previamente divulgadas e compreendidas, ou seja, há uma segurança jurídica, estabelecida entre as partes, as reações geradoras de mal estar tendem a fixar no ponto zero. O depoimento (119) é exemplificativo dessa situação:

(119) “Tranquilo, é que nem diz aquele ditado “ quem não deve não teme”. Aceito tranquilamente as críticas e em cima delas é que procuro sanar meus erros proporcionando uma melhor qualidade da aula, no que tange a relacionamento, didática, etc, etc.” (DF/01).

Destacamos o depoimento (120) por expressar que o fenômeno avaliação é paradoxal, e ao mesmo tempo dialético:

(120) “Eu me sinto tranqüilo e um pouco apreensivo. Tranqüilo, pois, procuro orientar a aprendizagem de uma forma eficiente e de forma que o discente consiga entender a importância do que está sendo transmitido. Apreensivo pela possibilidade de não estar dando o retorno esperado pelos discentes. Talvez um processo de avaliação continuada, em intervalos de tempos menores, nos dessem mais informações para agir corretivamente em ações essenciais no processo de ensino-aprendizagem” (DF/02, **grifo meu**).

O depoimento (121) credencia as questões que devem fazer parte da avaliação docente: não somente as relativas aos procedimentos técnicos como: aplicação, tabulação e entrega dos resultados ao docente, mas também as questões políticas e filosóficas.

(121) “Merece uma avaliação mais qualitativa que simplesmente de tabulação de dados. O momento da avaliação, o número de reprovações, o conteúdo e a dificuldade da disciplina lecionada, o período e até o horário da disciplina devem ser levados em conta. Acho que essa avaliação deve ser feita junto a um profissional de bom conhecimento pedagógico. No entanto não me sinto constrangido por isso, mas acho que o aluno revoltado mente muito, na sua certeza de prejudicar o professor” (DF/10).

5.4.4.2 Impactos e Incorporação dos Resultados

Os dados empíricos que nos permitiram verificar a efetividade da repercussão dos resultados da avaliação docente foram analisados a partir da formulação das questões: quais as atitudes desencadeadas pelo professor após o recebimento do relatório com os resultados da avaliação e quais as possíveis contribuições para a atuação docente. Conforme extraímos dos conteúdos dos depoimentos, de modo geral, os docentes da IES privada e pública têm como atitude em presença dos resultados da avaliação: refletir sobre o resultado; refletir sobre o resultado e buscar modificação na atuação; discutir com os alunos o resultado e buscar modificações na atuação e interessar-se somente pelo resultado positivo, ignorando o negativo. Não identificamos depoimento que indicasse uma postura de negação ao resultado, ou seja, que diante do resultado, o docente não tomaria atitude alguma.

No global dos depoimentos dos docentes da IES privada identificamos 48% de respostas que contemplam o fundamento de qualquer projeto de avaliação sustentado em uma concepção pedagógica e formativa: a reflexão-ação-reflexão. O sentido formativo da avaliação é o de justamente produzir ação, movimento, deve ser, portanto uma atitude tanto de reflexão sobre o desempenho quanto de "vontade" para dar início a outra forma de se fazer a realidade. Essa compreensão da finalidade da avaliação, tomada de decisão, vem de forma explícita e implícita nos depoimentos reproduzidos, a seguir:

(122) " De posse do resultado estudo com cuidado cada item e quando vejo necessidade converso com os alunos buscando encontrar caminhos para um aperfeiçoamento" (DP/3-6anos).

(123) "Nas duas primeiras avaliações fiquei muito feliz, nessa última fiquei mais preocupado, e já mudei meu procedimento de dar aula e de comunicação com os alunos" (DP/6-2anos).

(124) "O resultado me permite uma reavaliação da minha postura e alteração necessária tanto pessoal quanto profissional, ignorando os resultados em alguns momentos e fazendo ponderações sobre as informações para melhorar" (DP/9-11anos).

(125) "Os resultados me possibilitam identificar os pontos fortes e fracos da minha conduta, fazem com que eu possa reorientar as minhas ações acadêmicas; desencadeando um processo pedagógico de construção e aprendizado acadêmico, a partir da auto-avaliação (DP/13-8anos).

(126) "Diante dos resultados procuro aprofundar frente as necessidades/problemas levantados, agindo de forma pró-ativa" (DP/2-6anos).

(127) "Procuro utilizar os resultados , ainda que não concorde com o resultado em primeira análise, para investigar meu comportamento em sala de aula. Muitas vezes, percebo que o resultado não era tão distante da realidade" (DP/23-9anos).

(128) "Entendo que os resultados da avaliação serve como um termômetro que indica os pontos em que eu estou bem e os pontos nos quais preciso melhorar, ou seja, significa uma oportunidade de melhora" (DP/37-7anos).

(129) "Faço leitura crítica dos relatórios da avaliação e dou retorno à turma, procurando ouvir as inquietudes dos alunos. Imediatamente avalio as necessidades (ou não) de mudança de postura" (DP/40-12anos).

(130) “Analiso os relatórios e mantenho os pontos positivos e tento melhorar os julgados negativos pelos alunos” (DP/55-07meses).

Em nove depoimentos dos docentes da IES pública foi possível identificar elementos de um discurso que tem como foco a reflexão do docente sobre a sua atuação em sala de aula: “ de posse dos resultados verifico onde possivelmente errei, se estes erros forem representativos, traço estratégias de melhoria para as falhas e de reforço para os acertos” (DF/04). Do total de respostas, somente, em um depoimento está caracterizada que o docente não utiliza os resultados da avaliação docente com a finalidade última de processo de avaliação: a tomada de decisão.

Podemos afirmar, com base nas respostas dos docentes ao questionário da pesquisa, que para os docentes da IES pública, os resultados da avaliação realizada pelos discentes têm um impacto psicológico menor, e por conseqüência, é menos evidente e imediata a alteração da atuação do professor. Os dados da pesquisa mostram que os docentes da IES pública recebem o resultado com mais tranqüilidade e a avaliação do discente tem peso menor nesse contexto. Essa situação pode ter como possível explicação dois fatores: a condição de estabilidade dos servidores públicos e, no contexto específico da pesquisa, CEFET-Araxá, a implantação da autoavaliação não foi um processo elaborado nas bases. Os atores institucionais do Campus/Araxá, docentes, discentes e técnico-administrativos, até 2008, participaram, somente na condição de colaboradores no que se refere a dar a opinião sobre determinados serviços. Foi, no segundo semestre de 2008, mediante a nomeação de um servidor desse campus para compor a CPA, que iniciou na instituição a divulgação efetiva das atividades e funções da CPA. Neste cenário até então, os protagonistas do processo eram os discentes do curso de graduação e o coordenador de curso. Ao discente cabia a responsabilidade de avaliar não só o desempenho dos docentes em cada disciplina, mas também as demais dimensões, e ao coordenador receber os Cadernos de Autoavaliação Institucional e promover a socialização dos resultados junto aos docentes.

Ainda sobre a avaliação docente na prática das IES, perguntamos aos docentes se a “autoavaliação institucional trouxe alguma contribuição para a atuação dele em sala de aula. 95% dos docentes da IES privada e pública, responderam com: “*sim”* e as variantes, “*certamente”, “com toda certeza”, “muito”*. Este alto índice confirma o pressuposto dessa pesquisa de alguns aspectos da sala de aula relativos a atuação do docente universitário estão sendo alterados, modificados e/ou repensados em função dos resultados da avaliação, bem como das atuais políticas de avaliação para a educação superior.

Dois docentes afirmaram que os resultados da avaliação contribuíram pouco para a modificação da atuação do docente: “os resultados trouxe pouca modificação, talvez por ter sido bem avaliado”, (DP/7- 9anos) e “ os resultados impactaram muito pouco na alteração das minhas aulas” (DP/12-8 anos). Com opinião totalmente oposta ao primeiro grupo de docentes, dois participantes afirmaram que os resultados da avaliação docente não impactou na atuação docente: “até o momento, os resultados não modificaram a minha atuação” (DP/17-01ano) e “ainda não” (DF/10).

Analisando todo o conteúdo das “falas” dos docentes do UNIARAXÁ, reunimos e listamos a seguir os depoimentos que confirmaram que os resultados da avaliação têm impacto na atuação do docente, pois lhe possibilitou:

(131)“Rever o que não correspondeu aos nossos objetivos e, por outro lado, considerar aqueles pontos que foram válidos” (DP/1-8anos).

(132) “Perceber melhor o que posso melhorar e os meus pontos fortes também como docente” (DP/2-5anos).

(134)“Melhorar meu desempenho em sala de aula” (DP/3-6anos).

(135)“ Ter uma visão mais crítica de minha atuação” (DP/5-4anos).

(136)“Traçar uma direção, um norte a ser “melhorado” no próximo semestre” (DP/16-08meses).

(137)“Refletir sobre diversos pontos que direcionassem a boa qualidade do ensino” (DP/18-12anos).

(138)“Construir um referencial daquilo que devo melhorar”(DP/20-13anos).

(139)“Tomar consciência acerca da minha prática pedagógica; ou seja; os problemas e deficiências no processo de ensino” (DP/21-12anos).

(140)“Até o presente momento só benefícios, pois consigo realmente me avaliar” (DP/22-6anos).

(141) “Refletir sobre os tópicos nos quais fui bem avaliado e nas partes em que fui criticado. Acredito que a autoavaliação serviu como alerta do que não fazer e como norte do que melhorar” (DP/23-9anos).

(142)“Ter uma visão geral da opinião dos alunos e dos superiores a respeito do trabalho exercido” (DP/24-08meses).

(143)“Sem dúvida, pois a partir os resultados podemos refletir sobre nossa atuação e buscar constante melhoria e aperfeiçoamento no modo de agir como professor” (DP/34-3anos).

(144)“Permitiu-me um *feedback* da minha atuação e uma (re)estruturação da mesma” (DP/36-23anos).

(145)“Oportunizou-me rever minha postura em relação ao processo ensino-aprendizagem” (DP/37/07anos).

(146)“Momento de repensar a ação pedagógica e de buscar outras alternativas” (DP/38-10 anos).

(147)“Buscar formas inovadoras para suprir meus pontos fracos” (DP/44-01ano).

(148)“Contribuir para revelar e estimular a identidade própria do Uniaraxá para mim, implementando melhoria do desempenho pedagógico (Ensino)” (DP/49-18anos).

(149)“ Ter ideia daquilo que os discentes esperam de mim” (DP/55-07 meses).

(150“Identificar em que aspectos preciso melhorar” (DP/50-5anos).

Os depoimentos seguintes mostram de maneira explícita quais os aspectos da sala de aula que estão sendo alterados, modificados e/ou repensados em função do impacto dos resultados da avaliação docente:

(151)"Pude avaliar minha aceitação pelos alunos e ainda obter parâmetros em pontos falhos, ou que podem melhorar em minha atuação" (DP/10-2anos, **grifo meu**).

(152)"Aprendi a ter mais paciência com os alunos, entender que muitos não têm condições, pelo menos inicialmente, de acompanhar o raciocínio" (DP/11-6anos, **grifo meu**).

(154)" Proporcionou não só o autoconhecimento institucional, o que é de grande importância para mim, bem como serviu para constituir o momento ideal para eu rever e planejar estratégias para que cada dia mais, a nossa Instituição seja uma referência em qualidade de ensino" (DP/13-8anos, **grifo meu**).

(155)"Contribuiu muito com a qualidade de muitas aulas. Permitiu-me repensar as aulas e alterar métodos, procedimentos, enfoques, diretrizes" (DP/26-9anos, **grifo meu**).

(156)"Planejamento, definição de critérios" (DP/29-14anos, **grifo meu**).

(157)"Muita alteração, sobretudo mudança de postura no trato com determinados grupos de docentes (gestão) e de alunos (magistério)" (DP/30-19anos, grifo meu).

(158)" Com o conhecimento das informações da autoavaliação puder adequar as minhas técnicas pedagógicas" (DP/33-12anos, **grifo meu**).

O conjunto dos depoimentos dos docentes da IES pública aponta além do impacto do resultado da autoavaliação na atuação do professor, indica os aspectos da sala de aula relativos à atuação docente que foi alterado:

(159)"Detectam-se pontos falhos na atuação docente, "ninguém é perfeito", então procuro seguir as dicas, conselhos e tento fazer o meu trabalho da melhor maneira possível buscando sempre atingir os objetivos da instituição" (DF/01, **grifo meu**).

(160)" Todos os professores após um longo tempo na carreira tendem a desenvolver vícios, como por exemplo linguajar técnico mais complexo. Observar que alguns alunos reclamam de fatos como estes me levaram a realizar modificações nas notas de aulas e maneira de desempenhar meu papel em sala de aula" (DF/06, **grifo meu**).

(161)"Acho que toda avaliação é positiva e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois revela as carências e norteia a instituição para a criação de condições para a melhoria do ensino aprendizagem. Isto, com certeza, reflete na atuação do professor, seja na sala de aula, seja na busca de maior qualificação" (DF/02, **grifo meu**).

(162)"Já fiz uso dos dados coletados para redirecionar questões didático-pedagógicas" (DF/04, **grifo meu**).

(163)"Os resultados ajudaram refletir sobre os procedimentos empregados durante as aulas, indicação de bibliografia, atividades em grupo" (DF/07, **grifo meu**).

(164)"A partir dos resultados podemos refletir sobre os pontos fracos e rever a condução das aulas, buscando verificar quais os itens que precisam ser melhorados, por exemplo, mais exercícios de revisão, adequar a linguagem ao nível da turma" (DF/09, **grifo meu**).

Pelas respostas analisadas, foi possível perceber, também, que os resultados trazem contribuições tanto para os mais experientes quanto para os que estão iniciando a carreira de professor universitário, reforça a idéia de o papel de divulgação, sensibilização, socialização

dos resultados colaboram para a criação desse vínculo entre o resultado da avaliação e a conseqüente tomada de decisão. No caso da IES privada, é preciso considerar um elemento que vem muito colado à melhoria da qualidade do desempenho do docente, a aceitação do trabalho desempenhado pelo docente de acordo com os padrões da instituição, esse elemento, na instituição pública, é mais distante considerando a estabilidade.

Verificamos que tanto os docentes da IES privada quanto da pública percebem que os resultados dos processos de autoavaliação têm contribuído para planejar, replanejar e/ou repensar alguns aspectos da sala de aula relativos a atuação docente. Os dados até aqui, permitiram confirmar que os docentes ao vivenciarem um processo de avaliação significativo para o seu próprio crescimento, refletirá na descoberta de uma melhor maneira de ensinar.

Por fim, em um processo de avaliação docente quanto mais os professores observam que o processo irá produzir satisfação, sugestões para melhoria das atividades desenvolvidas, alguma forma de incentivo à capacitação, eles tendem a se envolverem e aceitarem a proposta de avaliação. Consideramos, ainda, pertinente o adensamento de pesquisas que investiguem os aspectos relativos à docência do professor universitário que estão sendo alterados, modificados ou ressignificados a partir desse cenário em que processos de avaliação institucional transformaram-se.

5.5 A Percepção do Segmento Discente da Instituição Privada e Pública

Tendo em vista os objetivos dessa tese, a análise do processo de efetivação da autoavaliação institucional proposta no SINAES para as instituições de ensino superior, o segmento discente destaca-se como ator institucional no contexto dessa investigação, por ser o sujeito da pesquisa capaz de informar qual o impacto e como os resultados da avaliação docente são incorporados na atuação dos docentes. Responderam ao questionário 318 discentes da instituição privada, uma amostra estatística de 68% e 35 discentes da instituição pública, uma amostra correspondente a 43%.

5.5.1 Acesso, Participação, Motivação dos Discentes

Apresentaremos, em conjunto, as três primeiras questões do questionário, analisando sistematicamente a instituição privada e a pública, sobre os itens: acesso ao questionário da avaliação institucional, nível de participação e motivação em relação ao processo avaliativo implementado pelas IES.

O item da primeira questão foi sobre o acesso do discente ao instrumento de avaliação para respondê-lo. Na instituição privada, o discente participa do processo de autoavaliação acessando o *site* onde está hospedado o ambiente virtual, Portal Universitário[165] e respondendo aos questionários ao final de cada semestre. O processo de autoavaliação, desde 2006, até o 1º semestre de 2009, período desta pesquisa, utilizava diversos questionários de coleta de dados, customizados para cada um dos segmentos (discentes e docentes). Nestes questionários, são levantados dados segundo dois tipos de informação: objetivas, mediante o emprego de perguntas fechadas, em uma escala qualificada por atributos específicos; e subjetivas, resultante das perguntas abertas, conforme Quadro 3.

QUADRO 3
Instrumentos utilizados na coleta de dados da avaliação do desempenho docente- IES -Privada

Tipo	Tipo de questão	Avaliado	Avaliador	Época da aplicação
Questionário de autoavaliação	fechadas/aberta	Professor	Professor.	Semestral
Questionário de autoavaliação*	fechadas/aberta	Aluno	Aluno	Semestral
Questionário desempenho/turma	fechadas/aberta	Turma	Professor	Semestral
Questionário desempenho/ professor*	fechadas/aberta	Professor	Aluno	Semestral
Questionário desempenho/ Coordenação*	fechada/aberta	Coordenador	Aluno/professor.	Semestral
Questionário desempenho/setores institucionais*	fechada/aberta	Setores institucionais	Aluno/professor	Anual
Questionário de desempenho/ professores	fechada/aberta	Professor	Coord. de curso	Semestral

Fonte: Dados do Relatório de Autoavaliação, 2006-2008. Elaboração própria

Sobre a participação dos discentes no processo de autoavaliação, as respostas foram coerentes, visto que 79% afirmaram (GRAF.1), que *"sempre"* participam do processo. Essa informação corresponde aos índices de participação discente, levantado pela CPA e registrado em documento: 78% e 74% de participação, nos 1º e 2º semestres de 2008 (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2006-2008, p.10).

[165] A partir do 2º semestre de 2006, as enquêtes são realizadas por meio eletrônico, utilizando a ferramenta avaliação institucional, disponibilizada e gerenciada pelo Portal Universitário. A adoção desse recurso possibilitou ao processo de autoavaliação ganhar agilidade no momento de responder às questões, sistematização dos dados, rapidez no processamento dos dados, geração de informações em tempo real, permitindo interferência no processo com base nessas informações. Permite, ainda, a disponibilização de diversificados dados que merecem um tratamento estatístico mais efetivo. (UNIARAXÁ, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2006-2008).

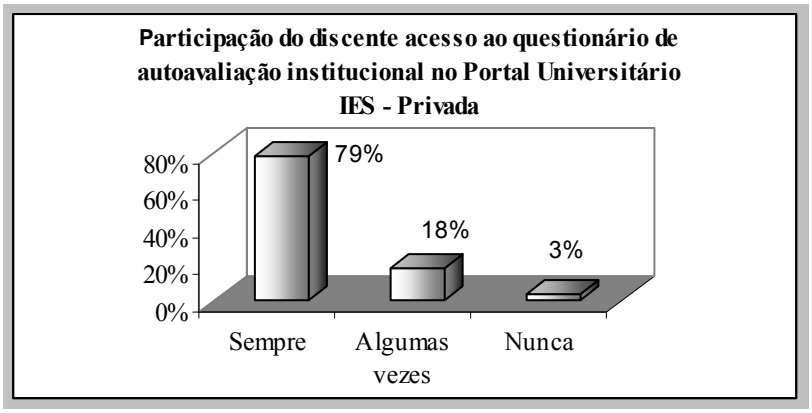


GRÁFICO 1
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Março-2009
Elaboração própria

Esse número indica que os discentes realmente conhecem e acessam o Portal Universitário com a intenção de participar do levantamento de sua opinião sobre a Instituição. A participação dos discentes em avaliações referentes ao desempenho do docente, conforme já mencionamos, é de extrema validade. Autores como Lampert (1995) e outros destacam que essa participação deve vir acompanhada de índices significativos, "a avaliação, para ser representativa, deve envolver, pelo menos, 75% dos estudantes matriculados na disciplina" (LAMPERT, 1995, p.14). A estratégia usada pela CPA, da instituição privada, além do trabalho de sensibilização realizado, conta, ainda, com a colaboração do corpo docente para incentivar a participação dos discentes. E de forma mais radical o Portal de acesso às disciplinas e seus conteúdos é bloqueado, temporariamente, para aquele aluno que ainda não respondeu aos questionários.

Considerando a afirmação de que a participação por si não garante o êxito do processo de autoavaliação institucional, pois essa participação tem que significar envolvimento e responsabilidade sobre as informações, para verificar o grau de envolvimento dos discentes, fizemos a seguinte pergunta: "*Você se sente motivado para responder ao questionário de autoavaliação institucional disponibilizado no Portal Universitário no final do semestre?* Nesse item, (GRAF.2), foi possível verificar que 30% dos discentes de fato se envolvem com o processo, 31% possivelmente se envolverão, e 39% *não* têm motivação para participar do processo. Podemos afirmar que para os 39% que responderam *não*, essa falta de motivação está relacionada à etapa do processo de autoavaliação referente à socialização dos resultados. Esta etapa do processo foi reconhecida, nesta pesquisa, como uma das fragilidades do processo de autoavaliação institucional desta instituição mediante os resultados da pesquisa com os docentes e os discentes, bem como pelo estudo dos documentos oficiais.

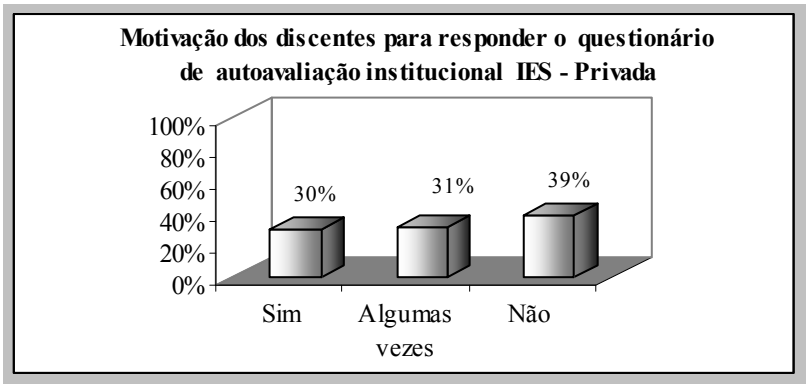


GRÁFICO 2
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Março-2009
Elaboração própria

Na IES pública, CEFET-Araxá, o processo de implantação da autoavaliação teve seu início, em 2006, e o instrumento utilizado para o levantamento da opinião dos discentes sobre as dimensões da IES era aplicado em salas de aula pelo Coordenador do Curso. Foi a partir de 2009 que todas as Unidades do interior, no caso, a unidade, CEFET-Araxá, tiveram implantado o Sistema *on-line,* tornando possível o acesso ao questionário pelo discente no momento da matrícula e para os professores, a consulta dos resultados da avaliação. Com a implantação do Sistema preenchimento do questionário de avaliação tornou-se obrigatório[166], e a coleta das informações passou a ser realizada sistematicamente. O instrumento de avaliação utilizado pela CPA, desde as primeiras avaliações, contempla 51 questões, organizadas em blocos: a) avaliação da coordenação do curso (5 itens), b) avaliação dos serviços administrativos, de apoio e infraestrutura da escola (9 itens), c) avaliação de aspectos gerais do curso (7 itens), d) auto-avaliação do aluno (12 itens) e, e)avaliação do professor (18 itens). (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação Institucional, 2007-2009, p14).

Considerando a especificidade do contexto de implantação da autoavaliação na instituição pública, CEFET-Araxá, o índice de participação dos discentes (GRAF.3), confirmou de certa maneira, que o processo de avaliação institucional está em fase de estruturação, ainda, não adquiriu continuidade na sistemática de aplicação dos questionários de levantamento da opinião dos discentes sobre as dimensões da avaliação.

[166] A partir do próximo semestre, o processo de avaliação do curso e das disciplinas será realizado, *on line*, durante o período de matrícula. Antes de iniciar o processo de matrícula o aluno responde dois questionários onde avalia a instituição e o professor/disciplina. Quando todas as disciplinas cursadas estiverem avaliadas, o aluno efetiva a matrícula do novo semestre. A Comissão Permanente de Avaliação de posse desses dados, elabora as tabelas e gráficos apresentados nos Cadernos de Avaliação Institucional (CEFET-MG, Cadernos de Autoavaliação Institucional, 1º semestre de 2008, p.5)

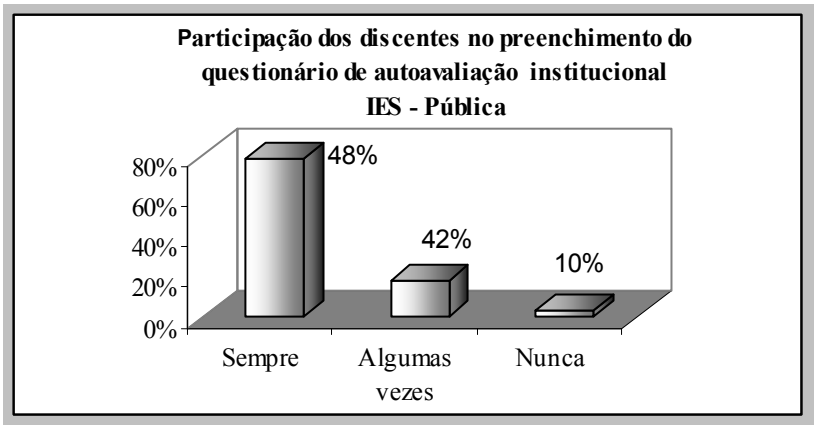


GRÁFICO 3
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Abril-2009
Elaboração própria

No entanto, a leitura do Relatório de Autoavaliação Institucional referente ao segundo ciclo do SINAES, o resultado das entrevistas com os dirigentes e presidente da CPA, as respostas dos docentes e os dados dos discentes, se eles são motivados para participar do processo, sustentam a nossa afirmação de que o CEFET-MG assumiu, de fato, a proposta do SINAES, como uma das suas prioritárias políticas e extensivas para os campi. O (GRAF. 4) mostra que os discentes da instituição pública são mais motivados para participarem do processo de autoavaliação. Temos dois pressupostos a esse respeito, o primeiro refere à situação do curso, foi implantando recentemente, e isso pode indicar que os discentes estão querendo "dizer" o que está acontecendo no referido curso, principalmente as questões relacionadas com a formação e constituição do corpo do docente, acervo próprio para o curso e implementação de laboratórios específicos para a área. O segundo refere-se à continuidade, ou seja, como o processo de autoavaliação está sendo implantando, é recente essa atividade, ainda, não apareceu o sentimento de "incredulidade" comum ao processo, à medida que os participantes vão identificando a ausência de ações pelos responsáveis frente aos resultados

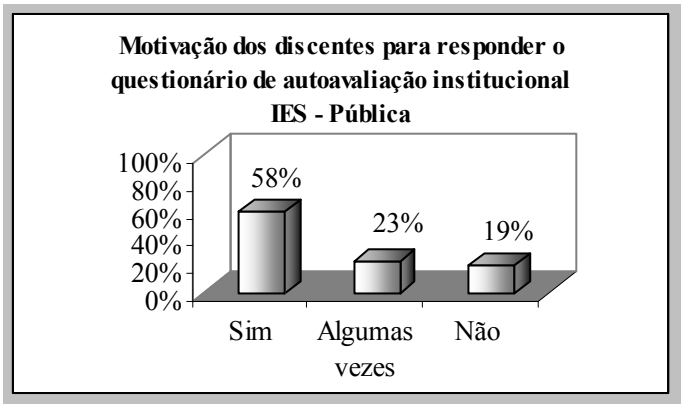


GRÁFICO 4
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Abril-2009
Elaboração própria

A terceira pergunta teve como objetivo levantar a percepção dos discentes sobre a importância da Instituição realizar a avaliação do desempenho docente. Grande parte dos autores que trata da avaliação do desempenho do docente universitário já ponderou: "os estudantes universitários têm o direito e a obrigação de avaliar o desempenho do professor" (NADEUAU, 1988, *apud* LAMPERT, 1995, p.14). Confirma essa tendência o alto índice de respostas a favor desse procedimento na percepção dos discentes das duas instituições. Os (GRAF.5 e GRAF.6) indicam que 91% e 97% dos discentes da IES privada e pública, respectivamente, consideram muito importante avaliar o desempenho docente.

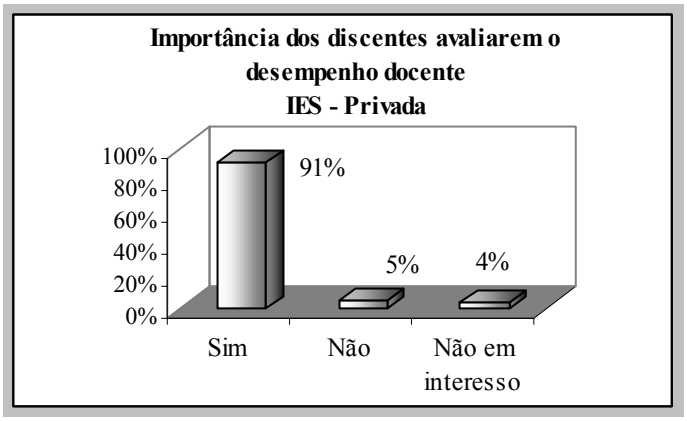


GRÁFICO 5
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Março-2009
Elaboração própria

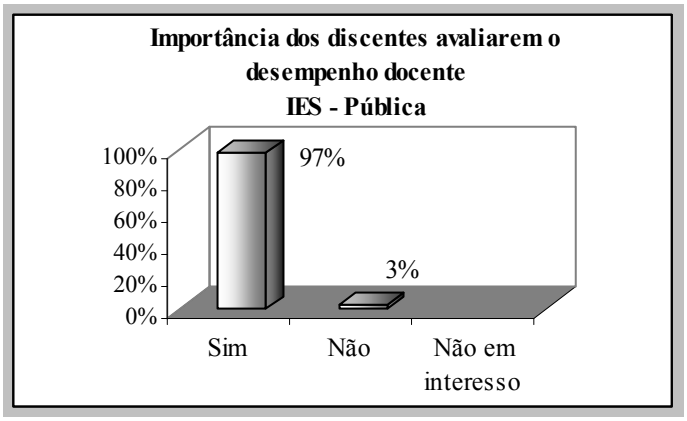


GRÁFICO 6
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Abril-2009
Elaboração própria

5.5.2 Comunicação e Socialização dos Resultados da Avaliação Docente

As duas últimas questões pretenderam verificar a socialização dos resultados da autoavaliação por parte da Instituição e se os docentes comentam em sala de aula os resultados da avaliação docente. A fase do processo, conhecida, por tomada de decisão, é o elemento indissociável de uma proposta de avaliação institucional que privilegia não apenas os aspectos técnicos, mas principalmente o fortalecimento e ao redirecionamento das ações

para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem dos membros da comunidade acadêmica, sem contudo esquecer que autoregulação, é parte do processo da avaliação institucional. A maioria dos discentes da instituição privada, (GRAF.7) disse que *não* são informados sobre os resultados da autoavaliação pelos responsáveis pelo processo. Verificamos também por meio do estudo dos Relatórios de Autoavaliação Institucional, que essa etapa do processo, socialização, ainda, não se consolidou na instituição privada, embora tentativas fossem envidadas pela CPA.

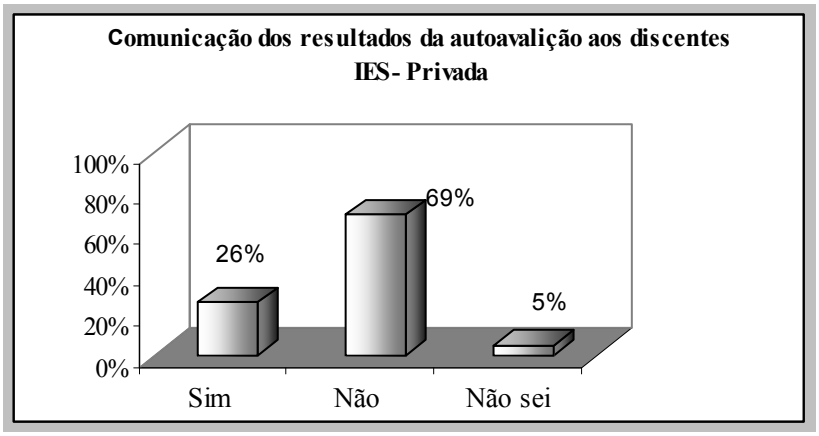


GRÁFICO 7
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Março-2009
Elaboração própria

Na instituição pública, os indicadores referentes à comunicação dos resultados pela Instituição foram mais expressivos, conforme mostra o (GRAF. 8). Uma plausível explicação para o incremento desse índice, comparativamente, ao da instituição privada (GRAF. 7), pode ser a estratégia que todos os discentes e docentes recebem no final do processo o Caderno de Resultados da Autoavaliação Institucional elaborado pela CPA, contendo os resultados das dimensões avaliadas.

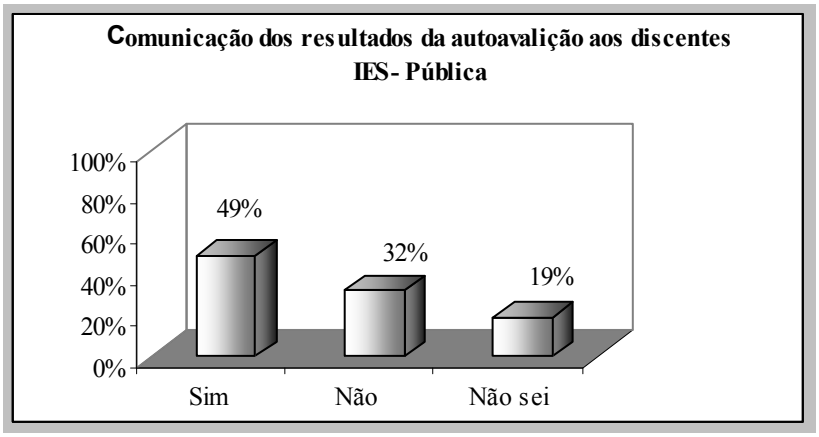


GRÁFICO 8
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Abril-2009
Elaboração própria

A questão cinco do questionário foi específica: quantos professores, em sala de aula, discutem e comentam os resultados da avaliação docente. Na opinião de 13% dos discentes da IES particular *mais da metade* dos professores fazem algum tipo de comentário sobre o resultado da avaliação docente. O somatório do quadrante negativo, que são as alternativas*, menos da metade e nenhum*, colaboram para destacar que a socialização dos resultados por parte do docente, nesta instituição, ainda, não despontou com uma atividade incorporada na ação pedagógica do docente.

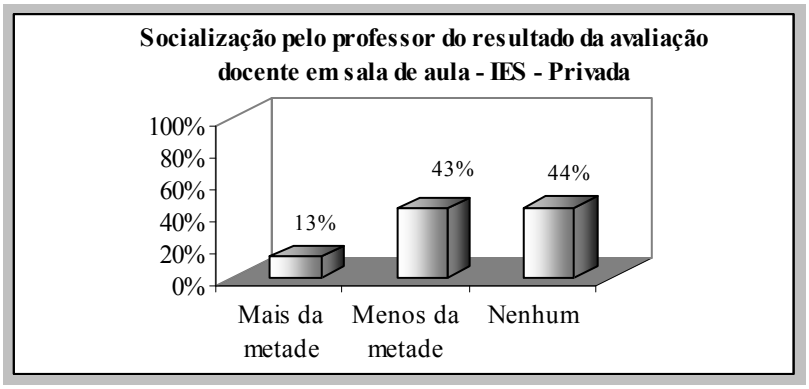


GRÁFICO 9
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Março-2009
Elaboração própria

Na IES pública, o resultado foi ainda mais baixo, conforme podemos verificar pelo (GRAF. 10), entretanto este resultado, não é totalmente uma surpresa, considerando que a prática da autoavaliação está em consolidação na IES.

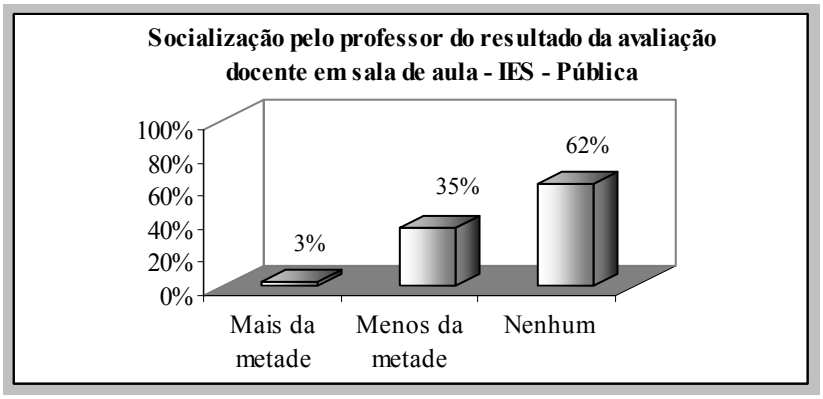


GRÁFICO 10
Fonte: Questionários discentes respondidos/ Abril-2009
Elaboração própria

A prática de distribuição à comunidade acadêmica, dos resultados da avaliação institucional, utilizando como forma de apresentação, os *Cadernos de Avaliação,* é uma estratégia exitosa de socialização e mesmo de incentivo à participação discente, conforme

identificamos nesta pesquisa. Entretanto, somente esta ação não é suficiente para consolidar a cultura da avaliação institucional. É preciso ir além, como a prática da socialização dos resultados pelos professores junto aos discentes para desencadear a reflexão da comunidade acadêmica em torno de suas próprias ações.

5.5.3 Os Impactos da Avaliação na Atuação Docente

Com a finalidade de intensificar a investigação a respeito da percepção dos discentes sobre qual o impacto e como os resultados da avaliação docente são incorporados na atuação dos docentes, formulamos duas questões. As respostas obtidas contribuíram para identificar determinados aspectos da atuação docente relativos à sala de aula que vêm sendo alterados, modificados e/ou reestruturados a partir da divulgação dos resultados da avaliação docente.

Na primeira pergunta, buscamos levantar e identificar na perspectiva dos discentes se ele observou, após a realização da avaliação docente, alguma alteração nas aulas dos professores. Solicitamos, ainda, aos discentes que exemplificassem essas possíveis alterações.

Do total da amostragem, 318 discentes da IES privada, 32%, afirmou que de maneira geral alguns docentes *apresentaram alteração* na condução das aulas após os resultados da avaliação docente. Para 66% dos discentes *não* houve alteração nas aulas dos professores depois dos resultados da avaliação institucional.

No procedimento metodológico de análise do conteúdo das respostas, verificamos que o segmento discente não apresenta um discurso tão homogêneo quanto o identificado no segmento docente. Frente a essa constatação metodológica, aliado ao número expressivo de respostas, foram 318 respostas abertas dos discentes da IES privada e 35 da pública, levou-nos a alterar o procedimento de condução de apresentação dos resultados. Para atender a essa singularidade, foi criado um quadro síntese mostrando os aspectos da atuação docente mais evidenciados pelos discentes.

O quadro síntese foi construído com base, em 32% dos depoimentos os quais apontaram que o docente modificou algum aspecto da sua atuação em sala de aula. Ou seja, refinamos um total de 102 respostas, “falas”, atentos a busca do conteúdo sobre a alteração na atuação do professor, relativa à sala de aula, após o recebimento dos resultados da avaliação docente. Após o refinamento das “falas” com a identificação das palavras, frases ou expressões, indicativas de alteração, reunimos em cinco dimensões, os aspectos que mais se assemelhavam. Este procedimento possibilitou a elaboração do Quadro 4 que representa os

principais aspectos da atuação docente relativos à sala de aula alterados após a divulgação dos resultados da avaliação docente segundo a percepção dos discentes.

QUADRO 4
Quadro de aspectos da atuação docente relativos à sala de aula alterados após os resultados da avaliação docente pela percepção do discente da IES Privada

Entusiasmo e compromisso pela tarefa docente	Gestão do processo ensino-aprendizagem	Clareza e objetividade na condução da aula	Domínio do conteúdo/ Avaliação	Formalidade Material didático
Comprometimento	Planejamento das aulas	Explicação mais clareza os conteúdos	Mais utilização de livros.	Pontualidade no horário de entrada e saída
Dedicação	Melhor desempenho nas aulas	Esclarecimento de dúvidas de forma mais objetiva	Falam mais a respeito do seu conteúdo	Disponibilização de material no Portal Universitário
Atenção	Adequação das aulas às necessidades dos alunos	Explicação do conteúdo com mais calma	Execução do conteúdo do plano de ensino	Material didático mais bem-elaborado
Paciência	Aulas com mais exemplos e menos expositivas	Educação para sanar dúvida do aluno	Ampliação do conhecimento transmitido por aula	-
Tratamento e educação com os alunos	Mais cobrança de disciplina	Mudança na metodologia, no o "jeito" de explicar, em relação ao vocabulário	Maior interesse pelas opiniões dos alunos	-
Prestatividade	Modificação no plano de aulas, com mais prática	Aulas mais objetivas	Mais abertos a perguntas e diálogo	-
Entusiasmo	Aulas mais dinâmicas	-	Foco nos temas atuais	-
Entendimento entre aluno e professor	Cumprimento do plano de aula	-	Correção das provas e exercícios	-
Atenção às sugestões	-	-	Mais exercícios para fixação da matéria.	-
Comunicação entre aluno e professor	-	-	-	-
Relacionamento com a turma	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria - Respostas dos discentes da IES privada à questão 6 do questionário.

O resultado contemplando, no Quadro 4, habilita-nos a afirmar que os resultados da avaliação docente produzem alteração em diversos aspectos da atuação docente, mas de forma mais perceptível e de imediato impacto, os aspectos agrupados na dimensão *Entusiasmo e compromisso pela tarefa docente*.

No cenário da IES pública, CEFET-Araxá, a repercussão dos resultados da avaliação docente na alteração da atuação do professor é, ainda, pouco perceptível para a maioria dos discentes. Somente 20% deles responderam que os resultados da avaliação docente contribuíram para a alteração da alguns aspectos da atuação docente. O Quadro 5 foi construído empregando os mesmos procedimentos adotados na elaboração do Quadro 4, com

a ressalva de que aspectos evidenciados nos depoimentos dos discentes da IES privada, não foram mencionados pelos discentes da IES pública.

QUADRO 5
Quadro de aspectos da atuação docente relativos à sala de aula alterados após os resultados da avaliação docente pela percepção do discente da IES pública

Entusiasmo e compromisso pela tarefa docente	Gestão do processo ensino-aprendizagem	Clareza e objetividade na condução da aula	Domínio do conteúdo/ Avaliação	Formalidade Material didático
Mais disposição para dar as aulas.	Mudança na didática de aula	Melhoria na forma de explicação dos conteúdos	-	-
-	Aulas mais exemplares e menos expositivas.	Mas atenção com o aluno, perante as perguntas feitas durante as aulas	-	-
-	Aulas mais dinâmicas	Adequação da linguagem	-	-

Fonte: Elaboração própria - Respostas dos discentes da IES pública à questão 6 do questionário

A segunda pergunta feita aos discentes foi se eles observaram alguma mudança no comportamento do (s) professor (s) depois dos resultados da avaliação institucional. Solicitamos-lhes, ainda, que exemplificassem as situações identificadas. Objetivamos com essa questão a confirmação do que foi declarado pelos discentes na questão a respeito da alteração das aulas, especificamente, para comprovação de quais os aspectos da atuação docente que estão sendo alterados a partir da divulgação dos resultados da avaliação.

Estatisticamente, os resultados das duas questões são congruentes, tanto no universo da IES privada quanto da pública. Para mais de 28% dos discentes da IES privada, os docentes promoveram algum tipo de modificação na sua atuação. Esta pesquisa confirmou nossa hipótese de que a alteração da atuação do docente sucedeu-se de maneira mais acentuada em relação aos aspectos que envolvem relacionamento docente com discente. Nesta questão, a maioria apontou que a mudança de comportamento está afinada em tratar o aluno com mais educação.

Na percepção de 20% dos discentes da IES pública houve alguma modificação no comportamento do docente após o resultado da avaliação docente, as alterações estão mais vinculadas a questão pedagógica da ação do professor.

As respostas elaboradas pelos discentes das duas instituições também ajudaram a revelar o outro lado, também possível de suceder, no comportamento do docente, há modificação do comportamento, mas não no sentido desejável, de autoconhecimento e tomada de decisão para a melhoria do ensino. Os depoimentos abaixo expressam atitudes dos docentes: irritabilidade, descontentamento e rejeição quanto aos resultados da avaliação docente. Comparando essas respostas dos discentes com as do segmento docente sobre a reação à avaliação, embora a maioria dos docentes tenha tido que “aceita bem” a avaliação

que o aluno fez dele, as respostas, aqui, não se harmonizam. Logo, os resultados da avaliação docente, ainda, não são tão bem recebidos pelos docentes, conforme esta sequência de depoimentos:

(1) "Sim. Alguns se sentem inseguros e mudam totalmente o seu modo de agir, ficam rancorosos" (discente IES privada, **grifo meu**).

(2) "Sim, mudança de tratamento com a turma, e aumento de trabalho, e uma explicação menos detalhada da matéria" (discente IES privada, **grifo meu**).

(3) "Sim. Eles ficam de marcação com o aluno" (discente IES privada, **grifo meu**).

(4) "Sim. Eles ficam mais agressivos, e não explicam a matéria direito" (discente IES privada, **grifo meu**).

(5) "A mudança às vezes é o descontentamento com uma má avaliação feita" (discente IES privada, **grifo meu**).

(6) "Alguns professores mostraram não gostar dos resultados, no caso os que não tiveram uma boa avaliação" (discente IES privada, **grifo meu**).

(7) "Sim. Prof. X, após a avaliação, voltou mais estressado, mal-educado" (discente IES privada, **grifo meu**).

(8) "Penso que se os professores souberem que aluno ou determinada turma falou mal dele, ele com certeza mudará e terá mágoas" (discente IES privada, **grifo meu**).

(9) "Sim, os professores (X e Z) ficaram mais rígidos e arrogantes depois da avaliação" (discente IES privada, **grifo meu**).

Nos depoimentos (10) e (11), verificamos a mesma percepção dos discentes da IES pública sobre a atitude do docente após o resultado do seu desempenho:

(10) "Depois dessas avaliações não. Só foi possível perceber mudanças no comportamento, sendo uma forma de retaliação quando reclamamos de professores" (discente IES pública, **grifo meu**).

(11) "Enrolam, continuaram enrolando para fazer "pirraça". Os bons continuaram, mas se sentiram desmotivados" depois da avaliação (discente IES pública).

Outra situação mais típica da IES pública está correlacionada à estabilidade do servidor público. Isso foi aparente no depoimento (12)

(12) "Não. Uma vez que não há uma tomada de decisão, que não seja "Lei para inglês ver", Amizade de profissão tem atrapalhado, a "cobrança" nesse sentido, via coordenação. O Departamento pedagógico da escola deveria dar contribuição, fazendo pesquisa com os alunos e relatando os problemas para os professores" (discente IES pública).

5.5.4 Expectativas e Incorporação dos Resultado da Avaliação Docente

Perguntamos aos discentes do UNIARAXÁ e do CEFET-Araxá o que os docentes devem fazer ao receber os resultados da avaliação institucional. A pergunta foi formulada para identificar a expectativa e como os resultados da avaliação docente são incorporados pelo docente. As respostas dessa pergunta possibilitaram a comparação com as respostas dos docentes sobre as atitudes tomadas depois do resultado da avaliação docente.

De modo geral, os discentes das duas IES não têm uma visão negativa da avaliação, eles não a percebem como um instrumento para penalizar o docente ou como meio para a demissão do professor. A maioria dos depoimentos caminha no sentido de fazer valer o estatuto da avaliação que é a tomada de decisão frente aos dados levantados da realidade.

Nos 318 depoimentos dos discentes do UNIARAXÁ, foi possível identificar a existência da ideia nuclear de um processo de avaliação docente, em que a avaliação *per si* aponta para a expectativa de mudança, de crescimento, de avanço, de contínua melhoria e de revisão dos pontos negativos. Em todas as respostas, com o seu conteúdo mais explicito ou menos conceituado, há expectativa por parte de quem avalia de que o avaliado, diante dos resultados, reconheça-os e promova as modificações esperadas. Ficou clara a percepção que os discentes têm do processo de autoavaliação, ou seja, este deve ser necessariamente um promoção da melhoria educacional de todos os envolvidos.

A palavra *melhoria* foi citada em 87 respostas, cuja alta freqüência de emprego nos induziu a selecionar, aleatoriamente, dois depoimentos por curso, para demarcar a perspectiva explanada.

(13) "Levar os resultados para a sala de aula e debater com os alunos procurando melhorar sempre" (discente curso de Administração).

(14) "Procurar melhorar seus pontos fracos" (discente curso de Administração).

(15) "Convencer os alunos e tentar ver o ponto de vista de cada um e melhorar" (discente curso Ciências Biológicas).

(16) "Rever o que tem que melhorar: atitudes, pensamentos" (discente curso Ciências Biológicas).

(17) "Conversar com os alunos, discutir os pontos tanto negativo como positivo e promover as melhorias necessárias" (discente curso Ciências Contábeis).

(18) "Analisar sua postura profissional e verificar se é correta a avaliação dos alunos ao seu respeito e após conversar com alunos para esclarecerem e propor mudanças" (discente curso Ciências Contábeis).

(19) "Deveria avaliar em grupo, com seriedade e honestidade, e caso decidam que devem mudar, que o façam" (discente, curso Direito).

(20) "Procurar melhorar no que deixa os alunos insatisfeitos com as aulas e não levar os resultados como forma de desaprovação da pessoa do professor" (discente curso Direito).

(21) "Procurar melhorar mesmo que nas avaliações ele tenha obtido um bom resultado, e quem não teve procurar saber onde e como deve melhorar" (discente curso de Educação Física).

(22) "Conversar com os alunos ou aplicar um questionário perguntando onde eles devem melhorar" (discente curso de Educação Física).

(23) "Questionar com os alunos sobre o questionário e apontar possíveis mudanças para a melhoria das aulas" (discente curso de Enfermagem).

(24) "Ver se os resultados apurados coincidem verdadeiramente com o seu jeito e estilo didático e humildemente aceitar como crítica construtiva e tentar mudar" (discente curso de Enfermagem).

(25) "Deveriam discutir o resultado na sala de aula com os alunos, tentando melhorar os pontos negativos" (discente curso de Fisioterapia).

(26) “Deveriam melhorar suas posturas e não tomar como marcação dos alunos” (discente curso de Fisioterapia).

(27) “Procura entender o porquê dos resultados quando negativos e manter ou melhorar os positivos” (discente, curso Gestão Comercial).

(28) Rever com todos os alunos, os pontos importantes para haver uma participação em equipe, um ajudando o outro, aluno e professor a melhorar (discente curso Gestão Comercial).

(29) Mudar de postura, pois se o questionário é para avaliar o professor o que adianta ele não mudar de postura? (discente curso Gestão de Agronegócios).

(30) “Diálogo, mas saber conversar e entender a opinião de seu aluno e realizaer as melhorias estabelecidas” (discente curso Gestão de Agronegócios).

(31) “Dar oportunidade de conversar com os alunos, para que possam expressar sua opinião sobre o que pode ou não ser mudado, para a melhoria de todos” (discente, curso de Pedagogia).

(32) “O que todos fazem quando são avaliados por outros: fazer a partir daí uma “auto-avaliação crítica” de seu trabalho, com disposição de melhorar sempre seu trabalho” (discente curso de Pedagogia).

(33) “Poderiam aceitar com mais humildade as críticas e tentar melhorar de alguma forma, de modo que alunos e professores se sintam bem” (discente curso de Sistemas para Informação).

(34) “O ponto mais importante é que fazendo reclamações dos professores, nosso aprendizado passa a melhorar” (discente curso de Sistemas para Informação).

A tendência de que haja uma generalização quanto à percepção dos discentes sobre o que os docentes devem fazer tão logo têm acesso aos resultados da avaliação docente ficou confirmada na pesquisa, quando consideramos dois universos com organização estatutária diferente, no entanto a atividade principal é comum: todos querem uma educação que lhes permitam uma vida com dignidade e respeito. Selecionamos, no universo da IES pública, três respostas dos discentes, de cada período, para asseverar essa afirmação.

(35) “Acatá-las e usar para a melhoria das aulas” (discente 7º período).

(36) “Devem analisar os pontos fracos e buscar soluções” (discente 7º período).

(37) “Ter humildade em debater o resultado com os alunos e se for o caso, mudar nos pontos fracos” (discente, 5º período).

(38) “Conversar abertamente com a turma, pedir sugestões, dizer o que quer que nós também mudemos” (discente 5º período).

(39) “Deveria refletir nos resultados sempre tendo em vista a otimização do seu método de ensino, mesmo saindo bem em uma avaliação” (discente, 3º período).

(40) “Como a avaliação é uma crítica, logo o professor está sendo criticado. O professor deverá procurar melhorar, pois ele avalia os alunos com avaliações e os alunos que tirarem notas ruins são obrigadas à melhorar porque senão não passarão de ano, o professor deveria pensar e agir da mesma maneira” (discente, 3º período).

questão relativa se o discente reconhece alguma ação desenvolvida a partir dos resultados da avaliação docente encerra este capítulo sobre o processo de materialização da autoavaliação na instituição privada e na pública. Na avaliação de 28% dos discentes, o UNIARAXÁ utiliza os resultados da avaliação docente para a tomada de decisão, enquanto que para a maioria, 72%, a Instituição não os utiliza para o fim almejado. Esse resultado

confirma o já mostrado no (GRAF. 7). Destarte, esse índice reflete o que já havíamos demonstrado: as estratégias de divulgação dos resultados da autoavaliação e as ações empreendidas para o saneamento das fragilidades identificadas ainda não estão bem organizadas na instituição. A etapa final do processo de autoavaliação institucional, a divulgação dos resultados e de que forma a instituição incorpora e planeja ações de intervenção nas fragilidades identificadas ainda são restritas ao grupo gestor.

A despeito dessa fragilidade do processo de autoavaliação, pudemos constatar pela pesquisa que a gestão do UNIARAXÁ reconhece e afirma o princípio da não punição e não premiação. Corroboram esta afirmativa os depoimentos dos dirigentes, docentes e mais 28% dos discentes. Desse grupo, somente três discentes fizeram menção à utilização dos resultados da avaliação docente para demissão de professor. Os demais declararam que os resultados são aproveitados sempre buscando a melhoria dos pontos negativos.

As respostas dos discentes da IES pública refletem o atual processo de autoavaliação institucional vivido pela instituição, o de consolidação, ou seja, o CEFET-Araxá já reconhece a importância da autoavaliação institucional, como ficou comprovado pelos depoimentos dos docentes e também pelas respostas dos discentes ao item da pesquisa sobre a motivação para participação na avaliação, ou seja, 58% sentem-se motivados. O processo de tomada de decisão no âmbito da instituição pública demanda um tempo mais longo do que na instituição privada, devido aos próprios princípios da administração pública, no entanto, a tomada de decisão frente às fragilidades levantadas pelos resultados da autoavaliação é assumida com responsabilidade e de forma consciente pelos gestores do CEFET-Araxá, entendimento esse também confirmado nos depoimentos dos discentes:

(41) "Acredito que sim, pois o Coordenador sempre está preocupado e procurando a solução para os problemas do curso" (discente 3º período).

(42) "Sim. O coordenador esteve à disposição para esclarecimentos e em busca de melhorias" (discente 3º período).

(43) "Sim, ele analisa os pontos fracos apontados, pela avaliação e tenta achar alguma alternativa" (discente 7º período).

(44) "Acredito que sim, pois o Coordenador sempre está preocupado e procurando a solução para os problemas do curso" (discente,5º período).

Com base no Relatório de Autoavaliação do segundo ciclo, pudemos observar que a instituição projetou medidas para o saneamento das fragilidades, as quais foram cumpridas conforme pudemos observar no seguinte excerto do texto do relatório de autoavaliação do segundo ciclo:

> A adoção de medidas com o objetivo de corrigir fragilidades apresentadas no *Relatório da Auto-avaliação Institucional – 2004-2006* tem contribuído para a elevação da qualidade do ensino. Destacam-se as seguintes iniciativas:

> ● implementação do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC;
> ● valorização das atividades complementares;
> ● estabelecimento de diretrizes gerais para a composição dos currículos;
> ● equalização curricular (disciplinas) para os cursos Superiores de Graduação;
> ● obrigatoriedade de oferta de disciplinas envolvendo conteúdos relacionados a humanidades (CEFET-MG, Relatório de Autoavaliação – 2007-2008, p.42)

Ao finalizarmos, a análise, de duas realidades institucionais diversas, sobre o processo de formulação, implantação, desenvolvimento, execução e utilização dos resultados da autoavaliação institucional, com destaque, para a dimensão da avaliação docente, ficou a certeza dessa pesquisadora e autora institucional nesses universos, que foram "olhados", sob as lentes dos três segmentos, dirigente, docentes e discente, de que o SINAES, é uma política de avaliação da educação superior dinâmica, flexível, em construção, e que o seu futuro, dependerá, mais daqueles que acreditam e vêem na avaliação a condição indispensável de comunicação da universidade com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização dessas considerações finais, decidimos, metodologicamente, por apresentar somente breves exposições sobre os "achados" da pesquisa, contemplando o objeto dessa tese que se constituiu em detalhada pesquisa teórica sobre o processo de formulação da Lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, com a discussão dos seu princípios, finalidades, objetivos e operacionalização e no campo empírico, a realização de um estudo comparativo entre duas instituições de educação superior, desde a criação da proposta de autoavaliação institucional, as fases de desenvolvimento, consolidação do processo e a identificação de como os resultados são incorporados e utilizados pelos docentes, conduziram-nos à elaboração de conclusões concomitante ao desenvolvimento da tese. Frente a isso, neste espaço, retomamos de forma concisa alguns pontos mais relevantes.

Nos dois universos pesquisados, o processo de autoavaliação institucional vem se desenvolvendo, de acordo com as seguintes fases: a partir de 2004, período de construção coletiva da proposta de autoavaliação; de 2005 a 2006, período de "euforia" institucional, sobremaneira, a atuação e evidência da CPA, no cenário da instituição, e o ponto culminante, a preparação e elaboração do 1º Relatório de Autoavaliação; de 2007 a 2008, expectativa do recebimento das comissões de avaliação externa para o fechamento do 1º ciclo; final de 2008 e início de 2009, a questão da autoavaliação perde destaque internamente, influenciada pela nova condução definida pelo MEC para a avaliação das instituições

Constatamos que as duas IES elaboraram os projetos de autoavaliação em concordância com a concepção, finalidades, objetivos, dimensões e indicadores presentes nos documentos legais e roteiros de autoavaliação previstos pelo SINAES. No caso do UNIARAXÁ, houve a incorporação da experiência anterior de autoavaliação que era desenvolvida de forma sistematizada e contínua desde 2000, e que o atual Projeto de Autoavaliação, conservou a história de avaliação da instituição em conformidade a sua missão institucional. No caso da IES pública, o atual Projeto foi totalmente construído a partir da proposta do SINAES.

Na constituição e formação da CPA, nas duas IES, prevaleceu para a sua composição a forma indireta, não houve processo de escolha dos seus membros, e a representação foi feita mediante indicação, a maioria dos membros da primeira CPA foram reconduzidos ao segundo mandado. Verificamos que os atuais dirigentes não pretendem alterar essa prática com vistas a criação de um modelo mais democrático que possa permitir a

alternativa de participação de pessoas “distantes” do grupo gestor. No campo da autonomia, a conquista das CPAs se deu no âmbito interno, com relação à ação, atuação e definição de procedimentos, e em relação às entidades públicas externas, há uma submissão no que se referem às orientações, sugestões e roteiros.

Em ambas as instituições, a concepção que predomina entre os dirigentes sobre a importância da avaliação institucional é a de que ela vai além do diagnóstico da realidade acadêmico-adminstrativo, se sobressai, na medida em que ultrapassa os seus limites técnicos e se complementa com a dimensão política que toda avaliação domina. Impera uma visão de que a avaliação seja um verdadeiro instrumento de mudança, de promoção da melhoria pedagógica e os seus resultados não devem servir à premiação ou punição. De forma específica, na visão dos dirigentes, a finalidade da avaliação institucional é criar referentes organizadores da atividade acadêmica para as IES, para o governo e para a sociedade.

A pesquisa constatou, também, que para 78% dos docentes da IES privada, a autoavaliação promovida na instituição pauta na concepção de um processo de cunho formativo e pedagógico, enquanto que para 18% dos docentes o processo desenvolvido pela instituição ainda não é o adequado. Os docentes da IES pública partem dos mesmos princípios dos docentes da IES privada de que a avaliação institucional induz à melhoria dos processos internos das IES, garantindo uma educação de melhor qualidade. A quase totalidade dos docentes, 90%, espera que um processo de autoavaliação contemplem na sua concepção as seguintes características: “qualidade”, “melhoria”, “resultados”, “mudanças”, “continuidade”, “reflexivo”, “ação”, “ transparente” , “ético”.

Em relação à execução da autoavaliação na instituição privada e pública, verificamos que foi estabelecida uma movimentação sem precedentes, tanto na dinâmica acadêmica quanto na administrativa, afetando mais densamente a administração da instituição, que se viu obrigada a providenciar os recursos necessários para o atendimento da proposta. Na IES privada, as formas, tempos e espaços de discussão coletiva tiveram que ser criados, pois assim exigia a concepção de avaliação institucional defendida pelo SINAES. Já na IES pública, esse espaço de discussão coletiva foi reprogramado e ampliado, haja vista que a instituição, pela sua estrutura e quantidade de órgãos colegiados existentes, está mais habituada e habilitada a essa prática. No campo da comunicação interna, os procedimentos foram mais valorizados e incentivados tanto na privada quanto na pública, os setores tiveram que incrementar a comunicação, “pensar diferente”, agora, as ações teriam que ser em conjunto.

Quanto ao nível de participação da comunidade está proporcionalmente relacionado à intensidade do envolvimento dos integrantes, tanto nas discussões iniciais sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação quanto à atuação no levantamento, organização das informações e dados, das pesquisas e das interpretações que dão continuidade ao processo avaliativo. Constamos que nas duas instituições a participação da comunidade é mais evidente na apresentação dos resultados do que nas outras etapas do processo de avaliação. O que significou também, menos envolvimento, confirmado pelos segmentos docente e discente.

As dificuldades de execução da autoavaliação foram agrupadas nas categorias: recurso humano e recurso material. Na categoria recurso humano, tem-se a dificuldade de que as instituições públicas, na época, da implantação da proposta, viviam um quadro terrível, herdado do governo FHC, de carência de pessoal. Isso começou a ser alterado a partir do segundo mandado do governo Lula. Além da carência de pessoal, há carência de pessoal com formação, experiência em avaliação de instituições e a rotatividade de membros dentro do grupo detentor de maior responsabilidade, tanto nas públicas quanto nas privadas, a indicação política, ainda, continua operando. Já, na categoria recurso material, há falta de infraestrutura tanto de espaço para instalação da CPA quanto informacional. Diríamos que a maior dificuldade é quanto à funcionalidade do sistema no que tange ao acesso, tratamento estatístico e emissão dos relatórios.

Os docentes da IES privada têm a seguinte visão sobre a pertinência dos discentes avaliarem o seu desempenho: um grupo de 50% de docentes reconhecem como aptos os discentes; outro grupo significativo 36%, disse que os discentes têm condições de avaliar, mas fizeram diversas ressalvas a esse procedimento, e o último grupo, menos expressivo, 13% consideram o aluno não sendo capaz de avaliar o desempenho do professor. Mediante a resposta de 95% dos docentes da IES privada e pública, de que os resultados trouxeram de uma forma outra alguma contribuição, confirma a nossa hipótese de que alguns aspectos da sala de aula relativos a atuação do docente universitário estão sendo alterados, modificados e/ou repensados em função dos resultados da avaliação, bem como das atuais políticas de avaliação para a educação superior.

Os relatos acerca de como deveria ser um processo avaliativo apontam para que a prática da autoavaliação seja um processo permanente, um instrumento capaz de consolidar a cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e se comprometa. Podemos afirmar, que para os docentes da IES pública os resultados da avaliação realizada pelos discentes têm um impacto psicológico menor, e por conseqüência, é

menos evidente e imediata a alteração da atuação do professor. Os dados da pesquisa mostram que os docentes da IES pública recebem o resultado com mais tranqüilidade e a avaliação do discente tem peso menor nesse contexto. Essa situação pode ter como possível explicação dois fatores: a condição de estabilidade dos servidores públicos e, no contexto específico da pesquisa, CEFET/Araxá, a implantação da autoavaliação não foi um processo elaborado nas bases. Os atores institucionais do CEFET/Araxá, docentes, discentes e técnico-administrativos, até 2008, participaram, somente na condição de colaboradores no que se refere a dar a opinião sobre determinados serviços. Foi, no segundo semestre de 2008, mediante a nomeação de um servidor desse campus para compor a CPA, que iniciou na instituição a divulgação efetiva das atividades e funções da CPA. Neste cenário até então, os protagonistas do processo eram os discentes do curso de graduação e o coordenador de curso. Ao discente cabia a responsabilidade de avaliar não só o desempenho dos docentes em cada disciplina, mas também as demais dimensões, e ao coordenador receber os Cadernos de autoavaliação institucional e promover a socialização dos resultados junto aos docentes.

Os dados desta pesquisa apontam que os resultados da avaliação docente trazem contribuições tanto para os mais experientes quanto para os que estão iniciando a carreira de professor universitário, reforça a idéia de o papel de divulgação, sensibilização, socialização dos resultados colaboram para a criação desse vínculo entre o resultado da avaliação e a conseqüente tomada de decisão. No caso da IES privada, é preciso considerar um elemento que vem muito colado à melhoria da qualidade do desempenho do docente, a aceitação do trabalho desempenhado pelo docente de acordo com os padrões da instituição, esse elemento, na instituição pública, é mais distante considerando a estabilidade.

Verificamos que tanto os docentes da IES privada quanto da pública percebem que os resultados dos processos de autoavaliação têm contribuído para planejar, replanejar e/ou repensar alguns aspectos da sala de aula relativos a atuação docente. Os dados até aqui, permitiram confirmar que os docentes ao vivenciarem um processo de avaliação significativo para o seu próprio crescimento, refletirá na descoberta de uma melhor maneira de ensinar.

Para 318 discentes da IES privada, 32%, afirmaram que de maneira geral alguns docentes apresentaram alteração na condução das aulas após os resultados da avaliação docente e para 66% dos discentes não houve alteração nas aulas dos professores depois dos resultados da avaliação institucional.

Podemos afirmar que os resultados da avaliação docente produzem alteração em diversos aspectos da atuação docente, mas de forma mais perceptível e de imediato impacto podem-se aludir os agrupados na dimensão *Entusiasmo e compromisso pela tarefa docente*,

nos seguintes aspectos: comprometimento, dedicação, atenção, paciência, tratamento e educação com os alunos, prestatividade , entusiasmo, entendimento entre aluno e professor, atenção às sugestões comunicação entre aluno e professor, relacionamento com a turma. Somente 20% dos alunos da IES pública responderam que os resultados da avaliação docente contribuíram para a alteração da alguns aspectos da atuação docente, na dimensão *Entusiasmo e compromisso pela tarefa docente*, o aspecto mais evidente foi disposição para dar aula.

Por fim, em um processo de avaliação docente quanto mais os professores observam que o processo irá produzir satisfação, sugestões para melhoria das atividades desenvolvidas, alguma forma de incentivo à capacitação, eles tendem a se envolverem e aceitarem a proposta de avaliação. Consideramos, ainda, pertinente o adensamento de pesquisas que investiguem os aspectos relativos à docência do professor universitário que estão sendo alterados, modificados ou ressignificados a partir desse cenário em que processos de avaliação institucional estão se transformando.

REFERÊNCIAS

ACTON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/SESU, 1966.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. das. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional:** regulação e emancipação: para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 53-91.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, nº 75, ago. 2001.

AMARAL, N. C. A. gestão das instituições de ensino superior: o foco do financiamento. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs**.). Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003, p. 219 - 239.

_____. A Vinculação Avaliação/Financiamento na Educação Superior Brasileira. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

_____. A reforma da educação superior do governo Lula: autonomia relativa e financiamento. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.30, n.1, p.11-35, jan./jun. 2005.

AMORIM, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Políticas públicas de educação superior**: propostas dos presidenciáveis. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, Brasília: ABME; FUNADESP, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neobileralismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

ANDES. **Dossiê Reuni**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/dossie_reuni.htm, (publicado em agosto/2007)> Acesso em: 22/03/2010

ANTUNES, R.. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúd**o. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES. O processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 2, p. 37-49, jun. 2004.

_____. De exames, rankings e mídia. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.> Acesso em: 27 set 2009.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006. Especial.

_____. Avaliação e regulação da Educação Superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. **Avaliação**, Campinas, v.12, p. 133-144, mar. 2007.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2008, v.13, n.1, p. 131-152.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e Regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.725-751, Especial, out./2005.

BELLONI, I. Universidade: a busca de uma estratégia de transformação. **Em Aberto**, [s. l.], n. 10, p. 1-9, 1982.

_____. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. In: VIEIRA, S. L. *el al*. **A universidade em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v.1, n. 2, p.5-14, dez/ 1996.

_____. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação**. Linhas Críticas**, Brasília, v.5, n.9, p. 31-58, 1999.

_____. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. A GED e a Política de Educação Superior. GT 11 – Política de Educação Superior**. XIX Encontro Anual da ANPED,** Caxambu**,** 1999. <Disponível em: http://www2.uerj.br/~anped11/.> Acesso em: 22 fev 2008.

BELLONI, I. ; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. de. **Metodologia de avaliação**: uma experiência em educação profissional. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, I.; BELLONI, J. Â.. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-53.

BERTOLIN, J. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação,** Campinas, v. 9, n. 4, p. 67-76, jun. 2004.

BEM, A. B. de. **Confiabilidade e validade estatísticas da avaliação docente pelo discente: proposta metodológica e estudo de Caso.** 2004. 296 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade, Santa Catarina, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, J. ; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998). Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **PAIUB***:* Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: MEC/SESU, 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado,** Câmara da Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) **. Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.** Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004 a.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) . **Roteiro de autoavaliação institucional**. Brasília, DF: MEC/CONAES/SESU/INEP, 2004 b..

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997

BUARQUE, C.. **Universidade numa encruzilhada**. Unesco; Brasil/Ministério da Educação, 2003.

CABRITO, B. G.. O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.88, p.977-996, Especial – out.2004.

CARDOSO, F. H.. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e da administração pública gerencial**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2001, p. 15-19.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L.. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado**. Avaliação** (Campinas) [online]. 2008, vol.13, n.3, p. 713-732.

CARVALHO, C. Reforma da Educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo**. Impulso**. Piracicaba, vol. 16, p.21-33, 2005.

CARVALHO, C. E. As origens e a gênese do Plano Collor. **Nova Economia**, Belo Horizonte, p.101-134, jan./abril, 2006.

CARVALHO, C. H. A. de, LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado". **XXIX Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2006. Disponível em: <http:www.anped.org.br/reunioes>.Acesso em: 05 de jan. 2010.

CARVALHO, J. C. O ProUni como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. **XXIX Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2007. Disponível em: <http:www.anped.org.br/reunioes>.Acesso em: 05 de jan. 2010.

CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. H. G. de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CATANI, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. de . O Sistema e a Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Avaliação** (Campinas), São Paulo, v. 5, n. 3, 2000.

CATANI, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. de . A Reestruturação da Educação Superior no Debate Internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Universidade e Sociedade** (ANDES), São Paulo, v. 10, n. 21, p. 92-101, 2000.

CATANI, A. M. ; OLIVEIRA, J. F. de . Las Políticas de Diversificación y Diferenciación de la Educación Superior en el Brasil: alteraciones en el sistema y en las universidades publicas. **Cuadernos Americanos Nueva Época**, México, DF, v. XIV, n. 6, p. 77-94, 2000.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. **Avaliação**. Campinas, v. 6, n. 4 (22), dez. 2001.

CATANI, A.M; OLIVEIRA, J.F. A educação superior. In. OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. de. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, Brasília. v. 11, n. 20, p. 55-68, jun., 2005.

CATANI, A. M. ; SILVA JR, J. dos R. ; AZEVEDO, M. L. N. de . Reformas da educação superior na América Latina: os casos de Argentina e Brasil.. **Avaliação** (UNICAMP), Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 71-91, 2005.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. de. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, Dec. 2006. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo/> Acesso em 03 maio 2008.

CAVALIERI, A. *et al.* **Avaliando o desempenho da universidade**. Rio de Janeiro: Ed.PUCRio; São Paulo: Loyola, 2004.

CHAUÍ. M. Produtividade e Humanidades. **Tempo Social** Revista de Sociologia USP–São Paulo, 1(2): 45-71, 2º semestre/1989.

_____. Universidade operacional. **Avaliação** (Campinas), v.4, n.3, p. 03-08, set. 1999

_____. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas na República dos Professores**. Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Cipede, 1999.

_____. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ**. [*on line*] .2003, n.24, p.5-15

CASANOVA, P.G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 217-232.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI – 2005-2010). Belo Horizonte, 2006.

_____. **Proposta de Autoavaliação Institucional**. Belo Horizonte, 2004.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional** (2004-2006). Belo Horizonte, 2006.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional** (2007-2009). Belo Horizonte, 2009.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA. (Org.) **Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997, p. 07-33.

CHESNAIS, F. A **Mundialização Financeira**. São Paulo, Xamã, 1998.

COÊLHO, I. M. Avaliação Institucional na Universidade Pública. institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. p.59-72

_____. Educação superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Uma escola do tamanho do Brasil**: Caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002.

CONCEIÇÃO, D. L. de; JÚNIOR MOTA, W. P. da. ; MAUÉS, O. C. As políticas de avaliação para a educação superior brasileira e o trabalho docente no contexto neoliberal. **VI Seminário da Redestrado** – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 a 07 de novembro de 2006. UERJ- Rio de Janeiro/RJ. <Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_politicas_de_avaliacao.pdf.> Acesso em: 27 de agosto de 2009.

CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção ? In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian J., HADDAD, Sérgio(orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, C.; WERTHEIN, J. **Políticas de educação**: idéias e ações. Brasília: Unesco, 2001 (Cadernos Unesco Brasil. Série educação, 5).

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. *et al*. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

CURY, C. R. J.. Educação superior: setor público e iniciativa privada. In: MORHY, Lauro (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 473 – 486.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____**.Introdução à sociologia**: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-82.

DIAS, M. A. R.. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação & Sociedade.** Campinas, v.24, n.84, p.817-838, set.2003.

DIAS, C. L.; MARCHELLI, M. L. M. de; HORIGUELA, P. S**.** Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.3, p. 435-464, set./dez. 2006

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas, v.1, n.1, p.15-24, jul.1996.

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação,** Campinas, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998.

_____. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.**Avaliação:** políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação& Sociedade,** Campinas, vol.25, n.88, p.703-725, Especial- out.2004.

_____.Educação superior sem fronteiras: cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? **Avaliação**, Campinas, v.9, n.2 , p.9-29, junho, 2004.

_____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo ALL Books, 2005.

_____. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, p. 193-207, 2008a.

_____. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **Eccos. Revista Científica**, v. 10, p. 67-93, 2008b.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.13, n.3, p. 817-825, nov. 2008c.

DIAS SOBRINHO, J.; DIAS, R. B. de. Acreditação da educação superior e C&T: políticas e ideologia. **Avaliação** (Campinas), vol. 11, n. 4, p.9 -25, dez. 2006

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (orgs.). **Universidade desconstruída***:* avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. ; BALZAN, Newton César (orgs.). 2.ed**. Avaliação institucional:** teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. ; BRITO, Márcia Regina F de . La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação**, Campinas, v. 13, p. 487-507, 2008.

DOURADO, L.F. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p.235-253, set.2002.

_____.Reorganização dos sistemas público e privado da educação superior. **Linhas Críticas***,* v. 11, n. 20, jan-jun. 2005.

_____. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs**.). Gestão da educação***:* impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003, p. 17 – 30.

DOURADO, L. F.. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educação & Sociedade**. [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 891-917.

DRAIBE, S.M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/Neoliberalismo. **Revista USP,** São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

EYNG, Ana Maria. **A avaliação como estratégica na construção da identidade institucional.** In: Revista Avaliação, n.3, p. 42-43, set. 2004.

ESCUDERO, T. Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de los centros educativos. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa***, 3* (1), 1-22.1997. <Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm. >Acesso em: 02 de fevereiro de 2010.

ESTRADA, L. R. G. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI, n. 21, set./dez. 1999.

FÁVERO, M. L. A. de. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UPFR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELIX, G. T. **Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação:** efeitos no Brasil e Portugal. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. O ESTADO DE S. PAULO. **Novo conceito tira 214 cursos da "lanterna".** http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u430466.shtml. publicado em. 07/08/2008.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.201-220.

FONSECA, M.. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo/> Acesso em 19 fev. 2010.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; AMARAL, N. C. Avaliação da educação superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão. **Educar.** Curitiba, n.28, p.71-87, 2006.

FÓRUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. "Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileira". Out. 1999, p. 08

FORGRAD. **Indicadores de avaliação e qualidade na graduação.** Texto elaborado a partir da Oficina de trabalho de Campinas/SP, realizada de 16 a 18 de agosto de 2000. In: http://www.forgrad.com.br/. (2000b). . p.1-29.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação educacional como objeto de recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1223/1223.pdf >Acesso em 03 fevereiro 2010.

FRIGOTTO, Guadêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. A. (orgs.) **Formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado ao ensino médio-técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.25-54.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995. p.1-5.

GARCIA, Mauricio; GASTALDI FILHO, Hélio. A participação do estado brasileiro na sociedade. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE OPINIÕES PÚBLICAS. In: **Anais eletrônico...** Montevideu, Uruguai: WAPOR, 2007. Disponível em: <http://www.wap orcolonia.com/ papers/garcia-gastaldi.pdf>. Acesso em: 16 out. 2007.

GATTI, B. A**. Ensino superior e avaliação institucional**: um modelo em implantação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Inep, v. 80, n.194, p. 148-155, jan./abr. 1999.

_____. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade**. Rev. Bras. Educ**. [online]. 2005, n.30, pp. 124-132. ISSN 1413-2478

_____. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional:** Revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, 103-114, maio/ago. 2006.

GAZETA DO POVO. **Públicas se saem melhor.** http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml? Publicado em 10/08/2008

GENTILI, P. ; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Escola AS**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pós-neobileralismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.29-35.

GENTILI, P. Universidade na penumbra o círculo vicioso da precarização e a privativazação do espaço público. In: GENTILI, P. (org.) **Universidade na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p.97-128.

GOERGEN, P. A Crítica da modernidade e a educação. In: Revista **Pro-Posições.** Vol.7 nº 2 [20], 5-28, julho/1996.

GOMES, A. M.. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839 – 872, set. 2003.

GOMES, A. M. ; MORAES, K. N. de. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. In: **XXX II Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2009. <Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho/>Acesso em 20 jan 2010.

GOMES, E. ; JÚNIOR OLIVEIRA, F. G. de. Collor, FHC e Lula: um discurso semelhante, na busca pelo populismo. In: **Anais 2007** . <Disponível em: www.fafich.ufmg.br/compolitica/anais2007/gt_ipp-firmino.pdf > Acesso em: 25 de jan.2010.

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Julho 2007.

GONÇALVES FILHO, F. Enfoques avaliativos em Revista: concepções de avaliação institucional em questão. In: **Reunião ANPED**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br >. Acesso em: 04 set. 2009.

HADJI, C. **A avaliação:** regras do jogo, das intenções aos instrumentos. 4.ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** 21.ed. Loyola: São Paulo, 2004.

HERMITA, J. F. **A educação na ERA FHC**: Fundamentos Filosóficos e Políticos. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

HÖFLING, E. M. de Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, nov 2001, vol. 21, n. 55, p. 30-41.

HOLGADO SÁNCHEZ, M. A.; LAMPERT, E. **Evaluación de la Universidad de la Experiência:** desafios y perspectivas para el siglo XXI. Salamanca: Kamos, 2002.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INEP. **Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação**: Nota Técnica. <Disponível:http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/Procedimentos_Metodologicos_Calculo.pdf, >Acesso em 4/3/2010.

JORNAL AGÊNCIA DO BRASIL. **INEP cria novos indicadores para a avaliação da educação superior.**

KUENZER, A. Z.. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 28 jan. 2010.

LAMPERT, E. ; HOLGADO SÁNCHEZ, M. A. La creación de cultura de evaluación institucional. **Anales de Pedagogía**, Múrcia, n. 19, p. 221-240, 2001.

LAMPERT, E. Avaliação do desempenho do professor universitário. Salamanca: Kadmos, 1995. (extracto de la tesis presentada para la obtención del grado de doctor).

LAMPERT, E.. A pesquisa na Pós-graduação em educação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.9, jan./jun. p. 179-191, 1998.

LAMPERT, E. . Postmodernidad y la Universidad de la Experiencia:discursos de los mayores. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais.** Araxá, v. 05, p. 107-126, 2009.

LAMPERT, E. . Avaliação institucional: qual a ideologia subjacente a este processo. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais.** Araxá, v. 04, p. 149-174, 2008.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, p.49-64, jan./abr. 2009.

LEITE, D. Avaliação e tensões, estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação-Revista Avaliação da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.1, p.7-17, mar.1997.

_____. Editorial. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.3, n.2, pp.07-13, jun.1998.

_____. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Avaliação** - Campinas, SP, v.7, n.2, p. 29-48, jun. 2002.

_____. **Reformas universitárias***:* avaliação institucional participativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings: sobrevivência das CPA´S e da Auto-avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.13, n.3, p.833-840, nov. 2008.

LEITE, D. ; MOROSINI, M. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 123-148.

LEITE, M. C. L. Avaliação e relações de poder: Paiub e Exame Nacional de Cursos. **Avaliação** (Campinas), SP, v.3, n.1, pp.59-68, mar.1998.

LEITE, M. C. L. **Avaliação da universidade:** a concepção e o desenvolvimento de projetos avaliativos em questão**. 21ª Reunião Anual da ANPEd**. GT 11 – Política de Educação Superior, 20 a 24 de setembro de 1998. Caxambu, MG.

LEHER, R.. "Fast Delivery" Diploma: a feição da contra-reforma da educação superior. **Carta Maior**, 14 fev. 2007. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 28 março 2009.

_____. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEHFEL, N. A. S. *et al.* de. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma Comissão Própria de Avaliação**. Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010.

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. < Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/>Acesso em 25 jan 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, O. L. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. **Revista Eletrônica Cadernos de História.** Ano I, n. 2, setembro de 2006. <Disponível em: www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria.>Acesso em: 16 out 2009.

MANCEBO, D. **Políticas para a educação superior e cultura universitária:** o exercício da solidão no ideário neoliberal. 1998. Disponível em: <http://www2.uerj.br/%7Eanped11/21/MANCEBO.htm>. Acesso em: 15 maio 2006

_____. "Universidade para todos": a privatização em questão. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3 (45), set.-dez. 2004, p. 75-90.

_____**.** Trabalho Docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

_____. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M.(orgs.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. p.55-70.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008.

MAGNANI, I. . Ensino, Pesquisa, Extensão e a nova Tipologia do Ensino Superior Brasileiro. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, Caxambu. **CD-ROM da 25ª Reunião Anual da ANPEd,** 2002.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da

educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio**: Avaliação e Política em Educação, v. 15, n. 56, p. 351-372, 2007.

MAUÉS, O. A política de avaliação da educação superior e os desafios da implementação do SINAES. **30ª Reunião Anual da ANPED**. 2007.

MAZZUCHELLI, F. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MELLO, F. C. de. **Discurso de posse no Congresso Nacional**, em 15 de março de 1990. <Disponível em http://www.collor.com/discursos1990_001.asp. >Acesso em 16 de jan de 2010.

MINTO, L. W. Governo Lula e "reforma universitária": presença e controle do capital no ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1246-1249, set./dez. 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, M.C. de S.(orgs.). **Triangulação de Métodos**: Avaliação de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Superior. Comissão para a reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a Educação Superior.** Brasília: MEC, 1985.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 4.ed. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 5.ed. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior.** Brasília: MEC, 2009.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições.** Brasília: MEC, 2004.

MOROSINI, M. C. Avaliação institucional e qualidade universitária. In: COSTA, M. J. J. (org**.) Avaliação institucional**: desafio da universidade diante de um novo século. Belém: EFPA, 1997. p. 141-153.

_____**.** Avaliação da educação superior no Brasil: a busca da qualidade. **Revista Assessoria de Comunicação** PUCRS, ano3, n. 133, p.47-62, mar./abr.2007.

MOROSINI, M. C.; LEITE, D. B. Avaliação Institucional como um Organizador Qualificado: na prática, é possível repensar a universidade?, In: SGUISSARDI, V.(org). **Avaliação Universitária em Questão, reformas do Estado e da Educação Superior**, Campinas, Autores Associados, 1997.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. Políticas pública de qualidade universitária e

construção de espaços de participação. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd**, 2002.

NAGEL, L. H. O **Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80.** Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/.../EDUCEREetEDUCARE_parte_3.pdf />. Acesso em: 23 jan 2010, 2001

NEAVE, Guy. La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental (1986-1988). **Universidad Futura**, México, v. 2, n.. 5, UAM, 1990.

NEAVE, Guy, VAN VUGHT, Frans A. **Prometeo Encadenado**: estado y educación en europa. Barcelona: Gedisa, 1994.

NETTO PAULO, J. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neobileralismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.29-35.

NEVES, L. M. W. (org.). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, J. Neoliberalismo a brasileira. In: SADER, E., GENTILI, P. (orgs.) **Pósneobileralismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.p. 24-28.

OLIVEIRA, J. . **Crítica à razão/O Ornitorrinco**.São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de (orgs**.). Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003, p. 219 – 239.

OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 137-164.

OLIVEIRA, J. F. de ; FONSECA, M. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, 16(40): 55-65, 2005.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Educação Superior no Brasil – **Reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, Coleções Universit@s, 2002.

_____; _____. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Universidade e Sociedade.** Brasília: Andes, v. 10, n. 21, p. 92-101, jan./abr. 2000.

ORDORIKA S., Imanol (coord.). **La academia en jaque**: perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.México: Ed. Miguel Ángel Porrúa, 2004.

OTRANTO, Célia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Revista Universidade e Sociedade**, (ANDES-SN), ano XVI, n. 38, p.18-39, jun. 2006a.

_____. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **XXVI Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2006b.

PACHECO, E; RISTOFF. D. I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Inep, 2004.

PALMA FILHO, J. C. **Política Educacional Brasileira Educação Brasileira:** numa Década De Incerteza (1990-2000) avanços e retrocessos. São Paulo: Porto de Idéias, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, C.C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32(5), p.173-199, set./out.1998.

POLIDORI, M. M. **Avaliação do ensino superior:** uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 2000. 547 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000.

_____. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC E...OUTROS ÍNDICES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G. da; LARROSA, S. F. T.. Avaliação institucional participativa. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 2, June 2007 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000200008&lng=en&nrm=iso>. accessos on 18 July 2009.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, dez. 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2010.

PORTAL CONTEE. **Governo avalia implementação do Sinaes** em 2007. http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu213.asp; em 10/01/2008.

PORTAL MEC. **Decreto-ponte conecta avaliação e regulação da educação superior.** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7655,em 11/05/2006.

_____. **Novo indicador para a educação superior.** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10974, publicado em 01/08/2008.

PORTAL UNIVERSIA. **Decreto-ponte conecta avaliação e regulação.** http://www.universia.com.br/gestor, em 11/05/2006.

PORTAL INEP. **Inep aprimora avaliação da Educação Superior e define Conceito Preliminar de Curso.** http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news,em 01/08/2008.

PORTAL UOL**. Nenhum curso particular obtém nível de excelência no ENADE 2007.** http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/08/06/ult1812u158.jhtm**,** em 08/08/2008.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior**: impactos da política de avaliação no Brasil. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RECKTENVAL, M. **A auto-avaliação das instituições de educação superior catarinenses diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** 2005. 280f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGAd do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau.

RIBEIRO, E. A. **A prática pedagógica da avaliação escolar**: um estudo de caso no contexto do CEFET/MG-UNED/ARAXÁ. 2002. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Desafios, resistências e mudanças na construção da Avaliação Institucional: a experiência do UNIARAXÁ. In: ____- (orgs.) **Múltiplos olhares em Avaliação Educacional: desafios contemporâneos**. Araxá: UNIARAXÁ, 2006, p.115-134.

_____. **Projeto de pesquisa Doutorado**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 15p.

_____. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais,** Araxá, v. 4, n.4, p.129-148, 2008.

_____. Política públicas para a Educação Superior: a percepção dos docentes sobre os impactos da avaliação institucional. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais,** Araxá, v.5, n.5, p. 71-92, 2009.

RISTOFF, D.I. A tríplice crise da universidade brasileira. In:_____ **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999, p.21-32.

RISTOFF. D. ., DIAS SOBRINHO e BALZAN, Newton César (orgs.) **Avaliação Institucional**: teorias e experiências". Avaliação Institucional: pensando princípios. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: construindo relatórios. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

RISTOFF, D. I. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Alternativa: NEDESC, 2003, p. 137 – 157.

_____; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **RBPG**, Brasília, v.. 03, n.º 06, ez./2006, p. 193-213

ROMANELLI, O. L**. História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, M. V. F. P. de; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ROTHEN, J. C. Avaliação e política institucional: estudo dos indicadores qualificação docente na avaliação das condições de oferta de cursos. **Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 153-186, 2002.

ROTHEN, J.C.. O vestibular do provão**. Avaliação,** Campinas, v. 8, n. 1, p. 27- 37, março 2003.

ROTHEN, J.C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: **XIX Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2006, p. 1-18. <Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/>Acesso 09 out. 2007.

ROTHEN, J.C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. In: **XXVIII Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2005, p.1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/> Acesso 04 março 2007.

ROTHEN, J.C. ; BARREYRO, G. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas?. In: **XXXIII Encontro Anual da ANPED,** Caxambu, 2009 a, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5321--int.pdf /> Acesso 20 jan. 2010.

_____. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? >. Acessado em: 08 fev 2010

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da, GENTILI, P. **Escola S.A. -** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.50-74.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas**: elaboração de trabalhos científicos. 8.ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

SAMPAIO, H. M. **O Ensino Superior no Brasil:** o ensino privado**.** São Paulo: Hucitec; FAPESP. 2000.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** Brasília: Inep, 2000.

SAVIOL A., FIORIN J. L., **Lição e redação**. São Paulo: Moderna, 2001.
SAUL, A. M.. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SIQUEIRA, A. C. de. As más lições da experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro. In: NEVES, L. M. W. (org**.). Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. p.111-146.

SCHWARTZMAN, J. Uma metodologia de avaliação de cursos de graduação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 4, n.12, p. 237-264, jul./set. 1996.

_____. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997, p.123-148.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, V. (Org**.). Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SGUISSARDI, V. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005.

_____. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006a

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? XIII ENDIPE, 2006, Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. In: **Anais.** Recife: Bagaço, 2006b. v. 2 , p. 311-336,

_____. Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVAJÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008, p. 137-164.

SILVA, I. L. da. **Carta ao povo brasileiro**. Junho de 2002. <Disponível em http://www2.fpa.org.br/portal >Acesso em 20 jan 2010.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org). **Avaliação Universitária em Questão**: Reformas do Estado e da Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA JUNIOR, J. dos R. *et al*. Avaliação da Educação Superior no Brasil: uma década de mudanças. **Avaliação**. Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 9-29, dez. 2003.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.. **Reforma do Estado no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **Pragmatismo e populismo na Educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JUNIOR, J. dos R.. A planetarização da cultura do capital e as reformas da educação superior no Brasil.. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v..15, n. 1, p.10-31, jan./jun. 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (orgs). **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas**.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V.. "A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Campinas, n. 29, mai/ago., 2005.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na "reforma" do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SHIROMA, E. *et all*. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SINAES - **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação/ [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4.ed. , ampl.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 224 p.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. 328 p.

SOARES, L. T. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 11-39.

SOUSA, C. P. **Descrição de uma Trajetória na/da avaliação educacional. Publicação:** Série Idéias n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p.161-174. Disponível em: <Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=004 >Acesso em 04 set. 2009.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pósmodernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

_____.**A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA JUNIOR; DANTAS. Na contracorrente: a política do governo Lula para a Educação Superior. In: **XXX II Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2009. <Disponível em http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>Acesso em 20 jan 2010.

TRIGUEIRO, M.G.S. **Ensino Superior privado no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Marco Zero, 2000.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra na América Latina. In: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.

_____.**Desafios, insituticionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

TRIVINOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa e, educação. 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

TRÓPIA, P. O ensino superior em disputa: apoio e aliança de classe à política para o ensino superior no governo Lula. In: **XXXII Encontro Anual da ANPED**, Caxambu, 2009. <Disponível em http://www.anped11.uerj.br/31/patriciatropia.pdf >Acesso em 20 jan 2010.

TURRA, C. M. G. et all. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

TYLER, W R**. Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1978. [Trad. de Leonel Vallandro. Título original: Basic principies of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago, 1949].

UNIARAXÁ. Centro Universitário do Planalto de Araxá. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI-2009 – 2013). Fundação Cultural de Araxá. Araxá, 2009.

_____. **Proposta de Autoavaliação Institucional**. Fundação Cultural de Araxá. Araxá , 2004.

_____. Relatório de Autoavaliação Institucional (2004-2006). Fundação Cultural de Araxá. Araxá, 2006.

_____ Relatório de Autoavaliação Institucional (2007-2008). Fundação Cultural de Araxá. Araxá, 2009.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. Trabalho e Cidadania na Pós-Modernidade: Transformações e perspectivas, **Ponto & Vírgula,** ano VI, n. 37, 1999. Disponível em : <http://www.portoalegre.rs.gov.br/publicacoes/Porto_Virgula/historias.html >. Acesso em 13/01/2008.

VERHINE, R. E, DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil**: do *Provão* ao ENADE. Documento preparado para o Banco Mundial Gerente responsável: Alberto Rodriguez, 2005. (Relatório de pesquisa).
VERHINE, R. E, DANTAS, L. M. V. ; SOARES, J. F. Do "Provão" ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.

Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v..14, n.52, p.291-310, set 2006.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 2, n.30, pp.05-43, mar-abr. 1996.

VIANNA, H. M. **Testes em Educação**. São Paulo: IBRASA, 1978.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, S. L. ; FREITAS, I. M. S. de. Novos rumos para a educação – retorno ao Estado democrático. In:_____**Política educacional no Brasil** – introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003, p.143-172.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3.ed.Porto Alegre: Bookman. 2005.

Legislação citada

BRASIL. Decreto n.6.096, de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9/5/2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 11.096, de 13/01/2005. 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. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/.htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 10.973, de 02/12/2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 10.861, de 14/4/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2.051, de 9/7/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 11.079, de 30/12/2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/.htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Medida Provisória 147 de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria 11 de 28 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto 3879 de 1/8/2001. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e dá outras providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 10.172 de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto 3.860 de 9/7/2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto 2.147, de 14/02/1997. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências. . <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto nº 2.146, de 14/02/1997. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, e dá outras providências. . <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Decreto 2.026 de 10/10/1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 9. 394/96, de 20/12/ 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 9.257 de 09/01/1996. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. . <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Lei 9.131 de 24/11/1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. . <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

BRASIL. Medida Provisória 1.159 de 26 de outubro de 1995. Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras Providências. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/htm>Acesso em: 8 agost. de 2010.

APÊNDICE 1
ROTEIRO DA ENTREVISTA
SUJEITOS (Reitor, Diretor de Graduação, Presidente de CPA)

1) Qual a opinião do Sr. (Sra) sobre a importância de se avaliar as instituições de educação superior?
2) Como se iniciou o processo de **Autoavaliação Institucional** na sua instituição?
3) Qual opinião Sr. (Sra) sobre a implantação **Autoavaliação Institucional** na sua instituição?
4) Quais são os impactos percebidos pelo Sr. (Sra) na instituição com a implementação da **Autoavaliação Institucional** ?
5) Quais foram as principais dificuldades para a implantação do processo de **Autoavaliação Institucional**
6) Quais são as principais dificuldades para se manter um processo de **Autoavaliação Institucional**
7) Quais são os destaques positivos do processo de **Autoavaliação Institucional** ?
8) De que maneira docentes, discentes, reagiram ao processo de institucionalização da **Autoavaliação Institucional** na sua instituição?
9) De que forma a qualidade da educação foi afetada com a introdução da **Autoavaliação Institucional**?
10) Qual é a sua opinião sobre a seguinte afirmação "o SINAES foi introduzido como mecanismo para exercer o controle da qualidade do ensino que estava sendo ofertado, em um contexto de expansão da educação superior?
11) Comente como o Sr. (Sra) percebe o atual estágio de desenvolvimento da **Autoavaliação Institucional**
12) O Sr. (Sra) percebe alguma alteração na proposta inicial do SINAES depois da divulgação dos novos índices (CPC e IGC)?

APÊNDICE 2
TERMO CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA ORAL

Pelo presente documento, eu _____
ocupante do cargo, _____na Instituição de Ensino Superior, _____
declaro ceder à pesquisadora **Elisa Antonia Ribeiro**, aluna do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei à mesma em_____/_____/_____de 2009. A referida pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins da sua tese de DOUTORADO como em qualquer publicação que esteja ligada à sua pesquisa, o mencionado depoimento, no todo ou em partes, editado ou não, sendo autorizado a divulgação do meu nome nas citações.

Araxá, _____ de _____ de 2009.

_____
Assinatura do(a) Entrevistado(a

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS DOS DOCENTES

Pesquisa para o Doutorado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia
Doutoranda: Elisa Antonia Ribeiro

Caro professor (a)

Este questionário é parte da minha pesquisa do doutorado que visa verificar qual a sua percepção sobre o processo de **Autoavaliação Institucional** em execução na sua instituição.

Sua participação, respondendo às questões, é muito importante e as respostas farão parte dos dados utilizados na tese. Para garantir a sua tranqüilidade, as informações serão mantidas no anonimato. Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos professores que se interessarem em conhecê-los.

Conto com a sua colaboração!

Muito obrigada!



RESPONDA ÀS QUESTÕES

1) Curso que trabalha (maior número de aulas) _____.

2)Você sabe o que significa SINAES? Poderia, por favor, explicar?

_____

3) Qual a sua opinião sobre o ENADE? Comente!

_____

4) Como é realizado processo de **Autoavaliação Institucional** da sua instituição?

_____

5) Há quanto tempo você participa do processo **Autoavaliação Institucional** da sua instituição?

_____

6) Qual a sua percepção sobre a implantação do processo **Autoavaliação Institucional?**

_____

7) Na sua percepção, como deve ser um processo de **Autoavaliação Institucional?**

_____ _____

8) Na sua percepção, como **NÃO** deve ser um processo de **Autoavaliação Institucional** ?

_____

9) O processo de **Autoavaliação Institucional** em desenvolvimento trouxe alguma contribuição para a sua atuação docente? Explique:

_____

10) Sobre a **Avaliação Docente**, qual a sua opinião?

_____

11) Como você se sente, tendo o aluno como avaliador do seu desempenho?

_____

12) Qual a sua atitude após receber os resultados da **Avaliação Docente?**

_____

13) Qual a sua opinião sobre as conseqüências do processo de **Autoavaliação Institucional**?

_____

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS - DISCENTES

Prezado aluno (a),

Este questionário tem o objetivo de levantar a sua opinião sobre a **Autoavaliação Institucional** que é realizada no final de cada semestre em que VOCÊ é convidado a participar.

As suas respostas me ajudarão na pesquisa que estou desenvolvendo no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Por favor, responda as perguntas de forma sincera e cuidadosa. **NÃO** é necessária a sua identificação!

Muito obrigada!



Elisa Antonia Ribeiro

MARQUE UMA ÚNICA RESPOSTA

1) Com que freqüência você responde ao questionário de **Autoavaliação Institucional** disponibilizado no final do semestre no Portal Universitário?

( ) sempre ( ) algumas vezes ( ) nunca

2) Você se sente motivado a responder ao questionário de **Autoavaliação Institucional** no final do semestre no Portal Universitário?

( ) sim ( ) não ( ) algumas vezes

3) Você considera importante avaliar o desempenho dos seus professores ao final do semestre?

( ) sim ( ) não ( ) não me interessa

4) Você fica sabendo dos resultados da **Autoavaliação Institucional** pela direção da instituição?

( ) sim ( ) não ( ) não sei responder

5) Os professores comentam sobre os **resultados da Autoavaliação Institucional** em sala de aula?

( ) sim, quase todos ( ) sim, menos da metade ( ) nenhum

RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO

6) Você observou alguma alteração nas aulas dos professores depois da **Autoavaliação Institucional**? Quais foram as alterações?

_____

7) Você observou mudança de comportamento do (s) professor (s) depois da **Autoavaliação Institucional**? Quais professores? Dê exemplos.

_____

8) A direção da sua Instituição os resultados da **Autoavaliação Institucional** para tomar decisão?

_____

9) Justifique sua resposta anterior:

_____

10) Qual a sua opinião sobre o aluno avaliar o trabalho do professor ao término de cada período?

_____

11) Na sua opinião, o que os professores deveriam fazer após receber os resultados da **Autoavaliação Institucional?**

_____

12) Você teria sugestões para melhorar o processo de **Autoavaliação Institucional?**

_____

13) Expresse livremente sua opinião sobre o processo de **Autoavaliação Institucional?**

_____