

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?

**A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas –
UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES**

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

**Brasília /DF
Março /2008**

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?

**A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas –
UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

**Brasília /DF
Março /2008**

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?

**A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas –
UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES**

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

**Professor Dr. José Vieira de Sousa
(Presidente – Universidade de Brasília)**

**Professora Dra. Regina Vinhaes Gracindo
(Examinadora – Universidade de Brasília)**

**Professora Dra. Kátia Siqueira de Freitas
(Examinadora – Universidade Católica do Salvador - UCSAL)**

**Professora Dra. Marília Fonseca
(Examinadora / Suplente – Universidade de Brasília)**

Aos meus pais, pelo carinho, cuidado e investimento na minha formação pessoal-profissional.

A Itarajú, esposo querido, seu amor e apoio incondicional me possibilitaram concretizar esse sonho.

A Ícaro e Iasmim, filhos amados, alegria e riquezas de minha vida.

A meus irmãos, Carla, Carlos César e Cailo, sempre solidários.

À bisavó Luzia, exemplo de vitalidade.

Vocês residem no meu coração.

Reconheço que a formação pessoal-profissional é resultado do esforço de muitas pessoas. A elas devemos agradecimentos especiais:

Ao professor José Vieira de Sousa, pelo acompanhamento rigoroso e sistemático desse estudo, demonstrando que orientação se faz com seriedade e compromisso.

Às colegas Vanderlúcia e Danielle, pelo acolhimento, amizade e partilhas nos momentos de dúvidas, descobertas e aprendizagem.

À Anatália e Sandra Lousada, amigas solidárias e presentes.

Aos professores, gestores, estudantes, técnicos administrativos, membros de comissão e núcleo de avaliação institucional da UEG-UnUCSEH, pela incondicional contribuição na realização da pesquisa.

À Unidade de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH, pela oportunidade de realização desse estudo.

Aos professores examinadores, pelas contribuições valiosas.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela liberação que me possibilitou realizar o mestrado.

À Simoni Ribas e Michele Coité pela ajuda na transcrição das entrevistas.

A todos os meus familiares, que acreditaram e incentivaram a realização de mais uma etapa de minha formação profissional.

A avaliação institucional, por ser um trabalho pedagógico e científico, por envolver conjuntos sociais marcados pelas diferenças, diversidades de interesses e concepções quanto às formas e aos conteúdos de intervenção da universidade na história, deve ser uma ação com profundo sentido ético.

(DIAS SOBRINHO, 2000, p. 215)

RESUMO

O presente estudo trata de um dos temas que, paralelo a outros, tem ganhado centralidade no campo da Educação Superior no Brasil: a avaliação institucional. Tendo como referência a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES em 2004, buscou-se avaliar como se deu o processo de implementação da auto-avaliação institucional proposta por esse sistema. Para tanto, realizamos uma investigação de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH, objetivando analisar especificamente quatro aspectos: as estratégias planejadas e desenvolvidas com o intuito de colocar em curso a auto-avaliação; os fatores que inibiram ou facilitaram o empreendimento avaliativo numa perspectiva formativa; os sentidos atribuídos à auto-avaliação como política de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional; e as interfaces entre a auto-avaliação desenvolvida na IES pesquisada e a do SINAES. Análise documental e entrevistas semi-estruturadas foram os instrumentos adotados para a construção dos dados, os quais foram tratados na perspectiva de análise de conteúdo, empregando a proposta de triangulação das fontes. A análise dos dados relevou que a instituição pesquisada fez adesão à proposta de auto-avaliação do SINAES, colocando-a em prática por meio de estratégias planejadas por comissão e núcleo de avaliação institucional sem o protagonismo da comunidade acadêmica. A participação passiva foi apontada como um fator inibidor, aliada às carências de infra-estrutura e recursos financeiros e tecnológicos; o apoio da direção da unidade e o curso de especialização em avaliação institucional, por sua vez, foram os fatores facilitadores. Apesar do reconhecimento do potencial formativo da auto-avaliação, a sua concretização depende de mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. Os distanciamentos entre a auto-avaliação implementada na instituição pesquisada e a proposta do SINAES foram mais recorrentes que as aproximações, comprometendo em parte a natureza educativa e formativa da auto-avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Educação Superior. Auto-avaliação institucional. Implementação.

ABSTRACT

This study is about one of the main themes that, alongside others, has gained centrality in the Higher Education field in Brazil: the institutional evaluation. Having as reference the institution of the National System of Superior Education evaluation – SINAES in 2004, we look for evaluate how was the process of implementation of institutional self evaluation that this system proposes. For that, we realize one qualitative investigation, the type of study case, in the Socio-economic Sciences and Humanities University Unity – UnUCSEH, with the objective to analyze especially four aspects: the strategies planned and developed to promote the self evaluation; the factors that inhibited or facilitated the evaluative entrepreneurship in a training view; the meanings attributed to the self evaluation as improvement and institutional development politics; and the interfaces between the self evaluation developed in the IES researched and the SINAES. Documental analysis and semi-structured interviews were used for the data construction, and the data were treated in the content analysis perspective, using the triangulation of fonts. The data analysis reveal that the institution researched add the proposal of self evaluation from SINAES, practicing this evaluation using strategies planned by a commission and the institutional evaluation center without the presence of the academic community. The passive participation was pointed as an inhibitor factor, allied to the infrastructure and financial and technological resources needs; the unit directory support and the graduate course in institutional evaluation, in this case, were the facilitating factors. Despite the recognition of the training potential of self evaluation, its achievement depends of pedagogical, administrative and financial mechanisms of the institution. The distance between the self evaluation implemented in the institution researched and the SINAES proposal were more applicant than the nearness, compromising in part the educative and training nature of the self evaluation.

KEYWORDS: Evaluation of the higher education. Institutional self evaluation. Implementation.

LISTA DE SIGLAS

ABESC -	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABRUEM -	Associação Brasileira de Reitores das Universidades
ACE -	Avaliação das Condições de Ensino
ACG -	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDIFES -	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP -	Associação Nacional das Universidades
CAAI -	Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA -	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CONAES -	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA -	Comissão Própria de Avaliação
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC -	Exame Nacional de Cursos
GERES -	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
IES -	Instituições de Educação Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDES -	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NAI -	Núcleo de Avaliação Institucional
ONU -	Organização das Nações Unidas
PAIDEIA -	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
PAIUB -	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI -	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPI -	Projeto Político Institucional
SESu -	Secretaria de Educação Superior
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES -	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior

UCAM -	Universidade Cândido Mendes
UEG -	Universidade Estadual de Goiás
UFG -	Universidade Federal de Goiás
UFPA -	Universidade Federal do Pará
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB -	Universidade de Brasília
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNIANA -	Universidade Estadual de Anápolis
UNICAMP -	Universidade de Campinas
UniCEUB -	Centro Universitário de Brasília
UNISINOS -	Universidade do Vale do Rio de Sinos
UnUCSEH -	Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arranjo das fontes para a triangulação dos dados	92
Figura 2 - Estratégias de implementação da auto-avaliação institucional na UEG- UnUCSEH.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do ENC no período de 1996, 1999 e 2003	41
Tabela 2 - Resultados do preenchimento do questionário	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de avaliação institucional.....	67
Quadro 2 - Cursos ofertados na UnUCSEH - Anápolis/GO em 2007.....	82
Quadro 3 - Caracterização dos membros da comissão e do núcleo entrevistados na pesquisa - grupo I	87
Quadro 4 - Caracterização dos gestores, professores e técnico- administrativo entrevistados na pesquisa - grupo II	88
Quadro 5 - Caracterização dos estudantes entrevistados - grupo II.....	88
Quadro 6 - Estratégias para o desenvolvimento do Processo de Auto-avaliação Institucional na UEG- UnUCSEH	106
Quadro 7 - Matriz Curricular do curso de Especialização em Avaliação Institucional da UEG.....	110
Quadro 8 - Estrutura do questionário da auto-avaliação na UnUCSEH	117
Quadro 9 - Resultados da auto-avaliação da UnUCSEH	127
Quadro 10 - Princípios da auto-avaliação do SINAES e da UEG-UnUCSEH.....	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DA	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	21
1.1 Estado e políticas de educação superior no Brasil: a centralidade da avaliação	21
1.2 Modelos de políticas de avaliação institucional na Educação Superior brasileira	28
1.2.1 A avaliação da Educação Superior nas décadas de 1980 e 1990.....	29
1.2.2 Novos tempos, novos rumos: dimensões e alcances do Sistema Nacional de	
Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004).....	43
1.2.2.1 A constituição e os instrumentos do SINAES.....	43
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E	
DESAFIOS.....	56
2.1 Natureza e conceitos da avaliação institucional	56
2.2 Finalidades da avaliação institucional	59
2.2.1 Concepção formativa.....	60
2.2.2 Concepção meritocrática	65
2.3 Cultura de avaliação institucional	68
2.4 Auto-avaliação institucional	70
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	78
3.1 Abordagem da pesquisa.....	78
3.2 Tipo de pesquisa	79
3.3 Contexto de realização do estudo de caso	80
3.3.1 A instituição pesquisada	80
3.3.2 A inserção da pesquisadora na UEG-UnUCSEH em Anápolis/GO.....	83
3.3.3 O caso estudado: a implementação da Auto-Avaliação Institucional proposta pelo	
SINAES	84
3.4 Processo de construção dos dados	86
3.4.1 Participantes da pesquisa	86
3.4.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	89
3.5 Organização e análise dos dados	91
CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÕES E TENSÕES NA AUTO-AVALIAÇÃO DA UEG-UNUCSEH	95
4.1 As estratégias do processo de implementação da auto-avaliação institucional.....	95
4.1.1 Adesão da instituição à proposta de auto-avaliação do SINAES	96
4.1.2 O programa de avaliação institucional da UEG-UnUCSEH: conteúdo teórico-	
metodológico	98
4.1.3 O curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Avaliação Institucional: a formação dos	
avaliadores como ponto de partida	108
4.1.4 O movimento da auto-avaliação na UnUCSEH: instrumento, conteúdos e tensões	
.....	113
4.1.5 A produção do relatório de auto-avaliação: formalizando resultados	121
4.2 Fatores inibidores ou facilitadores na implementação da auto-avaliação	130
4.3 Auto-avaliação como instrumento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento	
institucional?.....	139
4.4 Interfaces entre a auto-avaliação na UnUCSEH e a proposta pelo SINAES	148

CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	174
APÊNDICE B – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA	175
APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA.....	176

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília – UnB, vincula-se à área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação – PPGE e linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, focando especificamente a implementação da auto-avaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O tema deste estudo está situado no campo das políticas públicas de avaliação da Educação Superior, aqui entendidas como o conjunto de propostas e ações dos governos elaborado com a finalidade de avaliar as instituições de educação superior e estreitar a relação delas com o Estado.

Apesar de ser uma prática recente na história da Educação Superior de países latino-americanos, a elaboração de políticas de avaliação adquiriu espaço privilegiado nas agendas dos governos ao ser articulada com as intenções reformistas dos estados em função da crise do capitalismo globalizado.

A justificativa para tal focalização está no entendimento de que essas políticas constituem importante mecanismo de controle e de regulação do processo de reestruturação do papel do Estado, visando adequá-lo às instituições educacionais e às novas demandas políticas e sociais provocadas pela crise do Estado de Bem-Estar¹, a partir da década de 1970.

O Brasil não ficou à margem dessa conjuntura. As demandas do Estado quanto à redução de seu papel no provimento e financiamento da educação superior na década de 1980 impõem ao Ministério da Educação o desafio de criar e implementar políticas de avaliação que possibilitem ao Estado manter o controle do sistema.

No entanto, em âmbito nacional, foi a partir da década de 1990, nos períodos 1995-1998 e 1999-2002, correspondentes, respectivamente, ao 1º e 2º mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso, que a avaliação da educação superior ganhou mais relevo, em decorrência do conjunto de alterações no plano geral da Reforma do Estado. Essas reformas foram responsáveis, entre outros aspectos, pela privatização, diversificação e diferenciação na constituição da educação superior em termos de organização administrativa e acadêmica (SGUISSARDI, 2000).

¹ Um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente de promoção social e organizador da economia.

Amparadas pelo discurso da educação superior como alavanca do desenvolvimento humano, *locus* de produção de conhecimentos necessários à sociedade e à economia² (DELORS, 2001), das instituições de educação superior são exigidas eficiência, eficácia e produtividade para responder às demandas da sociedade. A adoção de sistemas oficiais de controle de qualidade no Brasil e no mundo tem sido uma das principais tendências da educação superior nas duas últimas décadas da legislação educacional brasileira.

É nesse contexto que a avaliação das instituições se constitui em um instrumento para o controle da qualidade dos serviços por elas prestados. Nesse sentido, a avaliação institucional se torna declaradamente objeto de políticas públicas por meio de uma série de propostas.

Com o objetivo de amparar legalmente a avaliação institucional como política pública, foi realizado um processo de reformulação nos marcos regulatórios da educação brasileira, instituídos a partir dos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96 e Plano Nacional de Educação/PNE – Lei nº 10.172/2001. Nessa legislação, está explicitada e definida a avaliação como uma das peças-chave das políticas da educação superior. Particularmente, a Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VI, anuncia a garantia do padrão de qualidade como um dos princípios no qual o ensino brasileiro deverá ser ministrado.

A extensão do princípio de garantia do padrão de qualidade na educação superior é vista pela LDB, art. 46, como papel da avaliação institucional, cuja vinculação se dá nos processos de credenciamento e reconhecimentos das instituições de ensino superior. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação define como uma das diretrizes propostas para melhorar a qualidade do ensino oferecido a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação (DIDONET, 2001).

O conjunto dessas leis dá titularidade à avaliação institucional como elemento estruturante da educação superior, que se materializa por diferentes formas e contornos, uma vez que, no interior das instituições, o processo avaliativo é implementado ora por meio das políticas públicas, ora por iniciativas institucionais. Como exemplos dessas políticas de avaliação, a educação superior teve o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993) e o Exame Nacional de Cursos – ENC (1999).

² A idéia da educação superior na perspectiva de valor econômico para o desenvolvimento das nações é compartilhada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO e demais organismos internacionais diretamente relacionados às políticas educativas.

A mais recente proposta de avaliação institucional é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES³, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES visa avaliar a melhoria da qualidade da educação superior, com a finalidade de utilizar os resultados dessas avaliações nos seguintes aspectos: expansão da sua oferta, aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior. Essas finalidades se constituem pela valorização de sua missão pública, na afirmação de valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, MEC, 2004c, art. 1º, § 1º).

Desenvolvido em diferentes momentos, o SINAES é formado por três modalidades de instrumentos de avaliação: (i) a Avaliação de Instituições de Educação Superior (Avalies), que é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas principais etapas: a) Auto-avaliação e b) Avaliação Externa; (ii) a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; (iii) a avaliação dos cursos de graduação – ACG.

Dessas três modalidades, a auto-avaliação é situada, nesse sistema, como o instrumento que provocará um olhar reflexivo da instituição sobre si mesma, em suas múltiplas dimensões. A intenção é que, por meio de uma análise interna, essa avaliação reflita o conteúdo e a forma das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a ponto de desvelar as potencialidades e fragilidades institucionais e promover o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento.

A determinação da Lei nº 10.861/2004 – para as instituições de educação superior desenvolverem a auto-avaliação orientada por princípios formativos e emancipatórios, aceita como um fazer necessário à vida institucional revelou-se um campo profícuo de investigação.

Apesar de a auto-avaliação institucional não ser uma novidade na pauta das políticas avaliativas da educação superior – haja vista sua proposição no PAUIB – na política do SINAES, esse instrumento é colocado em relevo para as instituições na medida em que lhe é atribuído papel central nos processos de avaliação e regulação. Nesse contexto, a partir do ano 2004, instituições públicas e privadas passaram, compulsoriamente, a colocar em prática a auto-avaliação em atendimento ao SINAES.

³ A partir deste momento, utilizar-se-á apenas a sigla do sistema – SINAES.

Essas questões delinearão nosso campo de investigação. Assim, percebemos a necessidade de sistematizar um estudo para compreender a implementação da auto-avaliação em uma instituição de educação superior, desvelando seus conteúdos e processos. As razões para tal intenção foram:

- a) possibilidade de compreender o movimento real de implementação da proposta de auto-avaliação que se propõe formativa e educativa em uma instituição de educação superior;
- b) entendimento de que, em decorrência da auto-avaliação, questões políticas, éticas e técnicas ganham relevo na instituição;
- c) compreensão de que a implementação se constitui num campo de possibilidades de produção de conhecimento, que pode revelar diferentes formas de como se operam as estratégias de auto-avaliação institucional;
- d) o reconhecimento de que é em um espaço institucional, historicamente situado, que podemos compreender com riqueza conceitual e metodológica os percursos, dificuldades e tensões na materialização da política auto-avaliativa;
- e) incipiente produção científica acerca do processo de implementação da auto-avaliação institucional, como um dos instrumentos do SINAES em pleno desenvolvimento.

Nesse contexto, é importante considerarmos que a implementação de uma proposta de auto-avaliação não se dá em um vazio conceitual: à medida que ela comporta níveis de conflitividade, imbricados de alternativas epistemológicas e axiológicas, pode assumir formatos distintos, conforme o contexto e os sujeitos que a construiu.

Em face dessas considerações que esboçam a problemática de estudo, situa-se nossa questão de pesquisa: como está sendo implementada a política de auto-avaliação institucional do SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas da UEG, em Anápolis/GO?

O presente questionamento sustenta-se em quatro indagações de apoio:

- a) quais estratégias foram planejadas e vêm sendo realizadas pela UEG-UnUCSEH para o desenvolvimento da auto-avaliação?
- b) quais fatores inibem ou facilitam a implementação da auto-avaliação numa perspectiva formativa?
- c) quais sentidos vêm sendo atribuídos à auto-avaliação como política de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais?

d) em quais medidas a auto-avaliação desenvolvida possui interfaces com o conteúdo e o processo propostos pelo SINAES?

Considerando a problemática investigada e as perguntas de apoio, o estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da auto-avaliação institucional, proposta pelo SINAES, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas-UnUCSEH da UEG, em Anápolis/GO.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos para, no âmbito da instituição pesquisada, analisar:

- a) as estratégias adotadas no processo de implementação da auto-avaliação;
- b) os fatores que facilitaram ou inibiram a implementação da auto-avaliação numa perspectiva formativa;
- c) os sentidos atribuídos à auto-avaliação como política para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais;
- d) as interfaces existentes entre a auto-avaliação da instituição pesquisada com as diretrizes propostas pelo SINAES.

Para a apresentação deste estudo, os textos foram organizados em quatro capítulos. O primeiro capítulo analisa a trajetória da avaliação institucional no contexto das políticas públicas da educação superior, o que se realiza tomando como referência três pontos: a centralidade da avaliação institucional pelo Estado; os modelos de políticas de avaliação nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil e a instituição, em 2004, do SINAES.

O segundo capítulo aborda os elementos conceituais e metodológicos da avaliação institucional que orientam a implementação de processos avaliativos na Educação Superior. Nesse percurso, tratamos da natureza, conceitos, finalidades e concepções dessa modalidade avaliativa, bem como da necessidade de construção de uma cultura avaliativa e de questões inerentes à auto-avaliação institucional.

O terceiro capítulo expõe o percurso metodológico traçado para a realização desta pesquisa. Nesse contexto, apresentamos a constituição do estudo de caso da auto-avaliação institucional na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas-UnUCSEH, os sujeitos e instrumentos de pesquisa, como também o processo de organização e análise dos dados.

O quarto capítulo busca desvelar o processo de auto-avaliação proposto pelo SINAES, na UEG -UnUCSEH, por meio das informações construídas na pesquisa empírica. Para tanto, está organizado em quatro seções: as estratégias do processo de implementação da auto-avaliação institucional; fatores inibidores ou facilitadores na implementação da auto-

avaliação; a auto-avaliação como instrumento para o desenvolvimento institucional; interfaces entre a auto-avaliação na UEG-UnUCSEH e a proposta pelo SINAES.

Por último, as considerações finais sinalizam os achados da pesquisa a respeito da implementação da auto-avaliação na UEG-UnUCSEH.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A temática estudada, a auto-avaliação institucional proposta pelo SINAES, está inserida no campo da Educação Superior. Sendo assim, neste capítulo, analisaremos esse campo, situando a trajetória da avaliação institucional como política do Estado. Com esse propósito, o capítulo está organizado em duas seções. A primeira busca desvelar, no contexto das políticas de educação superior, os elementos que justifiquem a centralidade dessa modalidade avaliativa nas ações do Estado. A segunda focaliza os modelos de políticas de avaliação institucional desenvolvidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 e uma mais recente, implantada no ano de 2004.

1.1 Estado e políticas de educação superior no Brasil: a centralidade da avaliação

No Brasil⁴, a inserção de processos avaliativos como categoria central nas políticas públicas⁵ da educação superior, nas décadas de 1980 e 1990, teve como fulcro orientador a lógica neoliberal influenciada pelos ideais economicistas de Friederich Hayek e Milton Friedman⁶. Esses teóricos defendiam a retirada da responsabilidade parcial do Estado como promotor dos serviços sociais, incentivando a competitividade no mercado.

Em função dessa lógica, em âmbito mundial e no Brasil, é cobrada da educação superior a tarefa de ampliar suas ações em prol da inovação, da argumentação científica, consolidando-se em agência produtora de conhecimento e tecnologia. Essa posição é justificada pela compreensão de que o conhecimento é o maior patrimônio dos Estados, o principal motor do seu desenvolvimento econômico. Assim, são exigidas das instituições de educação superior respostas para as necessidades sociais em ritmos e produtividades

⁴ Apesar de focalizarmos a inserção das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil, reconhecemos que o cenário em que essas políticas foram elaboradas não é exclusivamente brasileiro, haja vista a proximidade com os movimentos políticos, sociais e econômicos vivenciados por alguns países da Europa e América, principalmente América Latina.

⁵ Política pública é aqui apresentada no sentido indicado por Azevedo (2004) como sendo a materialidade do Estado, ou o “Estado em ação”.

⁶ As informações a respeito da contribuição desses teóricos foram baseadas nos estudos de Bianchetti (1999).

acelerados, inclusive as determinadas pelos padrões internacionais. Mas de onde vem a inspiração para fomentar a função da educação superior como promotora do desenvolvimento econômico?

Essa inspiração ganha força com o acirramento das idéias neoliberais. De acordo com Holanda (2001, p. 51), o neoliberalismo pode ser entendido na perspectiva de:

Uma concepção de mundo surgida no início do século XX, contra a predominância das políticas estatizantes de influência socialista e das políticas social-democráticas de influência keynesiana. Da década de 1930 até a década de 1970, a produção teórica neoliberal ficou restrita aos muros das academias e das instituições de pesquisa. Somente no início dos anos de 1970, com a eleição de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, o neoliberalismo chegou ao poder, iniciando-se uma campanha em busca da hegemonia ideológica no mundo.

Como proposta hegemônica nos países capitalistas, aguçam-se as contradições entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas distributivas do Estado de Bem-Estar⁷, o que provoca transformações de ordem política, econômica e social no cenário internacional de todos os campos da sociedade. Intensificou-se, portanto, uma ampla reestruturação e reorganização da economia e das relações políticas, desencadeadas no sentido de solucionar a crise econômica. Segundo Moraes (2002, p. 20), a citada crise se manifestou em razão de:

falência do regime monetário acordado na conferência de Bretton Woods em 1944; esgotamento dos modelos de acumulação de capital dos pós-guerra e das instituições políticas que lhe eram afins (em especial a democracia de massas; inviabilidade das políticas nacionais voltadas para promover o desenvolvimento econômico; controlar os ciclos de crescimento e recessão; gerir eficientemente as relações interclasses, as políticas de renda e de bem-estar social, em particular.

A lógica neoliberal pretendeu tornar-se um fundamento para sinalizar caminhos alternativos de solução dessa crise. Para tanto, ela se constituiu, segundo Bianchetti (1999, p. 27) em:

nova ordem internacional, reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que implica, para o resto dos países, uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

As formulações apresentadas pela abordagem neoliberal para superação dessa crise, segundo Silva (1994), indicavam o mercado como elemento regulador da economia do Estado e de todos os serviços sociais de educação, saúde e habitação por ele mantidos.

Nesse sentido, o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente quaisquer problemas sociais, sejam eles de natureza puramente econômica ou política. Apóia-

⁷ O modelo de Estado de Bem-Estar ou Estado Intervencionista representava um pacto social entre trabalho e capital e constituía-se, até por volta do início dos anos de 1980, em uma formação de governo na qual os cidadãos podiam aspirar níveis mínimos de bem-estar em educação, saúde, seguridade social, salário e moradia como direitos sociais garantidos pelo Estado (MORAES, 2002).

se na mundialização do mercado e na intensificação da hegemonia do capital financeiro, promovendo o enfraquecimento das instituições políticas e a emergência de novos mediadores entre o Estado e a Sociedade.

Em tal perspectiva, a economia e a política não são questões separadas. Existe uma relação íntima entre ambas. Para Holanda (2001, p. 62), a afinidade entre essas duas categorias na ótica neoliberal justifica-se porque “a economia é tratada como um fim em si mesmo e como instrumento indispensável para a obtenção da liberdade política, sem liberdade econômica não existe liberdade política”.

O reconhecimento do mercado como eixo organizador das relações sociais institui vários setores da sociedade que passam a se planejar em função dessa lógica. Nessa perspectiva, o mercado passa a ser sinônimo de democracia, liberdade e direitos.

Em consideração às questões discutidas, a hegemonia do mercado justifica-se por ser uma organização de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas e para a racionalidade neoliberal. Além disso, é por meio dele que advêm todas as riquezas, eficiência e desenvolvimento econômico.

Segundo Torres (1995, p. 115), as noções de mercado aberto em forma de livre comércio determinaram as orientações neoliberais para a superação da crise das economias latino-americanas. Entre tais noções, o autor destaca as seguintes:

- i) redução dos gastos públicos; ii) venda das empresas estatais; redução dos programas que são considerados gastos públicos e não investimentos; desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios e diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais, incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias.

É possível percebermos no conjunto dessas orientações a tendência de se isentar o Estado das suas responsabilidades sociais. Essa intenção é pertinente à perspectiva neoliberal, pois, nessa lógica, a saída para a superação da crise econômica acumulada por países latino-americanos é minimizar a participação do Estado na oferta dos serviços sociais. Com base nessa premissa, buscou-se que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas também num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos no mercado.

De acordo com Catani, Dourado e Oliveira (2002), os partidários do neoliberalismo criticaram o papel do Estado Interventor e buscaram minimizar a sua atuação no desenvolvimento das políticas sociais como estratégias para promover a retomada do desenvolvimento econômico, a partir de reformas orientadas pelo discurso de modernização e

racionalização do Estado. A idéia de supressão do papel do Estado como financiador e fornecedor dos serviços sociais foi simbolizada por meio da expressão “Estado Mínimo”.

Nessa lógica, a estratégia de diminuição do Estado sustenta-se na tese de que a ampliação do papel do Estado é a principal – senão única – causa dos problemas das sociedades contemporâneas. Assim sendo, a crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas sim do Estado, das ações e instituições públicas, haja vista que sua ação no campo econômico desestabiliza e prejudica o mercado, já que o provimento de serviços públicos é essencialmente ineficaz e acarreta uma hipertrofia do Estado.

Trata-se, nesse caso, do paradoxo entre “Estado Mínimo” e “Estado Máximo”. Mínimo na responsabilidade, promoção e manutenção das políticas públicas sociais e educacionais. Máximo nas políticas de controle, entre elas as de avaliação (GENTILI, 1998). Nesse sentido, o papel do Estado passa a ser regido com base na elaboração de estratégias que diminuam sua participação no financiamento e fornecimento da educação, mas que controle os resultados da Educação Superior.

Em tal perspectiva, alguns organismos internacionais se colocaram à disposição de países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, para orientar o processo de reforma para a superação da crise estatal, como o Banco Mundial⁸ e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO⁹.

Amplamente promovida pelos organismos internacionais, essa lógica neoliberal foi materializada pela política do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Internacional, com o objetivo de reconstruir e desenvolver o campo da educação superior nos países da América Latina, entre outros. Sobre essa questão, Torres (1995, p. 123) diz que o “[...] Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolíticação e positivação da política educacional e exerce papel central no processo de globalização do capitalismo”.

A política desse organismo foi explicitada em um documento publicado em 1995, intitulado “A Educação Superior: lições da experiência”, no qual o Banco Mundial reafirma o papel do conhecimento como valor econômico. Nesse caso, para o Banco, a experiência dos países em desenvolvimento revelam que as universidades não estavam desenvolvendo com êxito a sua missão de promover o crescimento econômico.

⁸ O Banco Mundial foi criado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods. Essa conferência reuniu diversos países interessados na discussão dos rumos do pós-guerra, os quais consideraram a necessidade de criação de instituições capazes de conferir maior estabilidade econômica mundial, visando impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais (SCAFF, 2000).

⁹ A UNESCO, vinculada à Organização das Nações Unidas – ONU foi criada em 1945 numa conferência realizada em Londres, reunindo 37 países.

Assim, o Banco sugeriu diretrizes a serem adotadas para reformar a educação superior. São elas:

1. Devem ser estimuladas a diversificação das instituições públicas, a competitividade entre elas; 2. Deve ser estimulada a ampliação das instituições privadas; 3. As instituições privadas devem buscar fontes alternativas de financiamento, incluindo a cobrança de taxas dos alunos; 4. O financiamento do Estado deve corresponder ao aumento de produtividade da instituição; 5. Deve ser redefinido o papel do Estado em relação ao ensino superior, devendo sua atuação estar estritamente vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e institucional (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Dessas cinco orientações básicas para promover as alterações necessárias no campo da educação superior, Catani e Oliveira (2000) afirmam que o Banco Mundial deixa claro que:

- a) o modelo europeu de universidade de pesquisa não é adequado para os países em desenvolvimento;
- b) é necessária a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho;
- c) a redefinição da função do governo no relacionamento com as instituições nos aspectos de maior eficiência no uso dos recursos públicos e apoio à ampliação da educação privada;
- d) a necessária adoção de mecanismos eficientes de avaliação para controlar a qualidade da educação.

Um outro organismo que, na década de 1990, influenciou a redefinição da educação superior em âmbito mundial foi a UNESCO, por meio da publicação de quatro documentos: Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo em la Educacion Superior – 1996; Educação: um tesouro a descobrir – 1996; Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998, Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior – 1998.

Do conjunto desses documentos, os dois últimos são, segundo Catani e Oliveira (2000), os que expressam a posição mais clara da UNESCO. Entre suas políticas e estratégias, destacamos as três que, a nosso ver, estão mais presentes no cenário da educação superior nacional:

(i) diversificar as instituições e os sistemas de ES, tornando-as mais flexíveis; (ii) promover a avaliação quantitativa e qualitativa; diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da ES; (iii) promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Tanto as diretrizes prescritas pelo FMI quanto pela UNESCO foram utilizadas em diversos países como orientação-base para o planejamento e desenvolvimento das reformas educativas, apesar de as lógicas de orientações não serem similares, conforme advogam Catani e Oliveira (2000) e Contera (2002).

A respeito dos usos desses documentos, Dias Sobrinho (2003a) esclarece que os países que têm realizado reformas nesse viés político, mesmo ocupando espaços distintos no sistema mundial, traçam caminhos semelhantes. Para o autor, os pontos de conexão dessas reformas, no âmbito da educação superior, são definidos pela busca de aproximação da universidade com o modelo empresarial, elegendo a avaliação como instrumento de controle, eficiência e utilidade.

O foco da avaliação como instrumento de controle dos resultados se dá num contexto em que os trabalhos realizados nas instituições de educação superior, especialmente nas universidades públicas, são amplamente questionados. Algumas críticas feitas à universidade abordam os conteúdos, a saber:

- a) qualidade do ensino;
- b) conteúdos nelas desenvolvidos;
- c) eficiência de seu processo de produção;
- d) distribuição do conhecimento.

Esses elementos dão sustentação teórico-metodológica às diversas críticas sofridas pelas universidades públicas e sinalizam o interesse demonstrado pelo Estado à avaliação. A contextualização desse intento na política neoliberal faz do “Estado Mínimo” um “Estado Avaliador”, com funções bem deliberadas de controle, fiscalização e intervenção.

Segundo Afonso (2000, p. 49), a expressão “Estado Avaliador” adquire um significado específico, “[...] adotando em ethos competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Nesse caso, a preocupação passa a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas. O referido autor reforça esse pensamento:

[...] parecerá obvio ao leitor que, tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controlo central [...], a avaliação tivesse, de forma congruente, sido acionada como suporte de processo de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e académicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (AFONSO, 2000, p. 120).

Nesses termos, o surgimento do Estado Avaliador coloca na agenda dos governos o problema da gestão e das questões sociais. No campo educacional, altera a relação entre Estado e Educação Superior, cujo resultado mais imediato é a diminuição das despesas públicas para o setor, o que exige a adoção de uma cultura gestonária (calcada nos moldes empresariais) e, ao mesmo tempo, a criação de mecanismos de controle e responsabilização social (AFONSO, 2000, p. 49-50).

Nesse contexto, as avaliações assumem múltiplos significados: de prestação de contas (*accountability*)¹⁰, eficiência, produtividade, gestão racional e acreditação (*acreditación*)¹¹, revelando a intenção explícita do Estado de imperar perspectivas economicistas e exercer o seu poder regulador na economia, na educação e em todos os âmbitos socioculturais (DIAS SOBRINHO, 2003a). O mesmo autor esclarece também que, para além de uma estratégia de controle e monitoramento permanente da educação, se busca criar, com a inserção da avaliação no cenário educacional, uma imagem de Estado presente no financiamento e fornecimento da educação superior.

O raciocínio dessas políticas orienta-se pela crença de que, estando a avaliação no centro das políticas e reformas, conseguirá dissimular a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Sob esse ângulo, tem-se a impressão de que o “Estado Mínimo” torna-se “máximo” por meio da avaliação, estabelecendo, assim, um paradoxo na promoção das políticas sociais e educacionais.

É possível afirmarmos que, por conta dessas políticas neoliberais de ajuste econômico, a avaliação está conectada com relações de saber e de poder e se desenvolve num campo de luta para demarcar os limites do Estado na construção de tipos distintos de sociedade.

A realidade que se vê no Brasil, a partir da década de 1990, com a produção de políticas para a educação superior, reflete os princípios gerais do neoliberalismo na construção do cenário nacional. Todavia, apesar de o contexto brasileiro, no referido período, favorecer a geração de políticas de avaliação neoliberais para prestação de contas perante o Estado e a sociedade, no que diz respeito à qualidade, pertinência e eficácia de seus produtos, orientados por uma racionalidade técnica, é preciso dizer, a exemplo de Belloni (2003), que essa não é a única razão para se avaliar em educação.

¹⁰ *Accountability* é a expressão usada no campo das políticas públicas de avaliação para se referir à responsabilidade e à capacidade de as instituições de educação superior analisarem os resultados do trabalho acadêmico em função de critérios ligados à eficiência e eficácia social.

¹¹ *Acreditacion* refere-se a procedimentos avaliativos que conferem pelo Estado autorização, reconhecimento, reconhecimento às instituições de Educação Superior, conforme indicadores e critérios definidos por políticas oficiais.

Essa questão se explica porque no Brasil, num mesmo tempo histórico, coexistiram avaliações da educação superior regidas pela lógica do mercado, bem como pela lógica formativa, participativa. A primeira transformou as instituições em meros agentes da racionalidade técnica a serviço de interesses políticos do Estado. A segunda tornou-se experiência de avaliação, configurada na articulação das universidades com o Estado, reconhecida como um instrumento de melhoria e auto-regulação das instituições.

Ao concluir a apresentação da relação entre o Estado e as políticas de avaliação, é importante ressaltar que a centralidade da avaliação só pode ser compreendida sob o reconhecimento do papel avaliador do Estado. Esse reconhecimento se dá por meio de suas diferentes políticas de promoção da avaliação institucional materializada em forma de programas.

Diante dessa observação, serão analisados a seguir os modelos de políticas de avaliação institucional sob a responsabilidade do Estado brasileiro.

1.2 Modelos de políticas de avaliação institucional na Educação Superior brasileira

Nesta parte do texto, desenvolveremos uma análise dos modelos de políticas de avaliação institucional da educação superior brasileira evidenciando o movimento de construção histórica desse tipo avaliação.

Na primeira seção, focalizaremos, na década de 1980, as primeiras iniciativas do Ministério da Educação para tornar a avaliação da educação superior mais sistemática, por meio do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU e do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES. Em seguida, abordaremos, na década de 1990, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB e o Exame Nacional de Cursos – ENC¹², dois modelos símbolos da centralidade da avaliação desse nível de ensino no país.

Na segunda seção, tratamos especificamente do Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído em 2004.

¹² A partir dessa parte, serão utilizadas no texto as siglas PAIUB e ENC.

1.2.1 A avaliação da Educação Superior nas décadas de 1980 e 1990

Durante a década de 1980, dois programas de avaliação foram implementados no Brasil, baseados no entendimento de que a avaliação seria um instrumento indispensável para o controle da educação superior pelo Estado brasileiro. De acordo com Belloni (1989), as razões para a afirmação da necessidade da avaliação de instituições universitárias decorrem de duas necessidades.

A avaliação surge de um lado de um caráter estrutural e estrategicamente utilizado pelos setores interessados na redemocratização do país, pois as universidades, enquanto instituições públicas, deviam ser avaliadas com forma de prestação de contas à sociedade acerca dos recursos públicos utilizados; por outro, decorrente da própria conjuntura, a avaliação surge como resposta às críticas feitas à universidade pública, na tentativa de se reverter o quadro nitidamente favorável à sua privatização (BELLONI, 1989, p. 59-60).

Em decorrência da crise conjuntural, as demandas do Estado quanto à redução de sua atuação como financiadora da educação superior aliadas às políticas governamentais que proporcionaram a abertura do sistema, para a ampliação do setor privado, impuseram ao Ministério da Educação o esforço de criar e implementar mecanismos de controle desse sistema. Nesse contexto, surgem o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU e o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES

a) Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU

Em 1983, surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU¹³, formalizado como proposta do extinto Conselho Federal de Educação, objetivando: a) avaliar a Reforma Universitária, implantada com a Lei 5.540/68; b) produzir um diagnóstico com vistas a estabelecer ações, visando mudanças nas instituições e no sistema de ensino superior.

De acordo com Dias (2001), a criação do PARU sofreu influência do setor de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro, pelo fato de ter um sistema de avaliação reconhecido pela sua qualidade, situação não evidenciada na graduação. Assim, esse nível “[...] necessitava de um mecanismo que pudesse apontar em que medida a Reforma Universitária se efetivou,

¹³ O PARU foi criado no mandato de Esther de Figueredo Ferraz, à época ministra da Educação e Cultura.

quais as vantagens alcançadas e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições” (DIAS, 2001, p. 71).

Diante dessa situação, era necessária a produção de um diagnóstico da realidade da educação superior brasileira por meio de estudos, análises e pesquisas, a fim de estabelecer comparações de todo o sistema, como também ressaltar as peculiaridades das instituições. De posse desse diagnóstico, o Grupo Gestor de Pesquisa acreditava ser possível a formulação de políticas no âmbito governamental e institucional.

O programa priorizou dois focos temáticos: a gestão das instituições de educação superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento, constituindo sua metodologia na aplicação de questionários aos docentes, dirigentes universitários e estudantes. No que diz respeito a esse dado, Dias (2001, p. 71) nos diz que:

essa metodologia visava coletar dados sobre a estrutura didática e administrativa das IES, bem como sobre a forma de atendimento à expansão de matrículas e meios utilizados para avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A análise de dados priorizou quantificar a qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativo, a produtividade científica e a vinculação da instituição com a comunidade.

O PARU foi desativado em 1984, um ano depois de sua criação, por ter recebido “insuficiente apoio político da burocracia do MEC” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 73). Em decorrência de sua curta duração, esse programa não se constituiu em recomendações legais e técnicas para viabilizar a concretização de um modelo de avaliação da educação superior.

b) Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES

Ainda num panorama de crise da universidade brasileira, em 1985, o então Presidente da República José Sarney instituiu uma comissão com 24 membros – Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior¹⁴ – que produziu um relatório intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior*. Esse documento indicou que um dos sérios problemas enfrentados pelo ensino superior diz respeito à ausência de parâmetros para que o governo “tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as

¹⁴ No campo acadêmico, essa comissão foi intitulada de “Comissão de Notáveis”. A heterogeneidade dos membros da Comissão era marcante e nem todos tinham vivência universitária, propiciando grande confusão, de forma que o produto de seu trabalho foi um relatório difuso, constituído por um conjunto de textos desconexos a propósito de questões desencontradas (DIAS, 2001).

melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento” (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 1985, p. 52).

De acordo com Vieira (1987), os tons normativos do relatório foram autonomia e avaliação. Esses dois temas se aproximam nesse documento pelo entendimento nele expresso de que as universidades precisavam de maior autonomia enquanto condição para o melhoramento da qualidade da educação, sendo a avaliação instrumento para alcançar a qualidade pretendida. Esses temas causaram tensões na comunidade acadêmica e os protestos foram na direção de evitar que medidas inapropriadas viessem prejudicar a verdadeira autonomia da universidade.

O trabalho dessa comissão não suscitou nenhum efeito na educação superior por parte do governo, sendo substituída pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES, formalizado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986 (AMORIM, 1992).

O GERES sugeriu que o processo de avaliação fosse desenvolvido sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do MEC, contemplando duas vertentes básicas: a avaliação de desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos (AMORIM, 1992).

As sugestões da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior foram, de acordo com Dias Sobrinho (2003a), ampliadas pelo GERES. Essa apropriação se refere principalmente ao papel de controle do Estado, a ser desempenhado por um modelo avaliativo que prime pela utilização de instrumentos objetivos, indicadores de eficiência e produtividade em prol da distribuição e alocação de recursos. Dessa forma, a sugestão do GERES reflete a avaliação de corte instrumental, em que quanto mais eficientes forem as instituições mais recursos, principalmente as consideradas “centros de excelência”.

Em razão do teor racionalista e tecnológico da avaliação sugerida por esse grupo, o GERES sofreu fortes críticas na academia, não alcançando legitimidade na sua implementação nas instituições de educação superior.

As tensões vividas no âmbito da academia e do governo em razão das propostas de avaliação da educação superior durante os anos de 1980 tiveram como pano de fundo questões como: luta pela redemocratização do país; a recessão econômica que interferiu na relação de financiamento das universidades federais; mobilização dos movimentos sociais em defesa da educação; e as discussões a respeito do papel das universidades nesse processo de reconstrução do espaço social.

Essas tensões resultaram, segundo Oliveira (2004, p. 55), em três posições sobre a avaliação das universidades: a do governo, a do movimento docente e a dos reitores.

Ao governo interessava controlar os resultados, melhorar o funcionamento e racionalizar sua gestão e seus custos; ao movimento dos professores, alunos e técnico-administrativos, preservar a autonomia e a liberdade acadêmica [...]; e para os dirigentes, a questão principal é colocar a avaliação a serviço de critérios justos para a alocação de recursos e como instrumento da questão.

As diferentes posições a respeito do papel da avaliação da educação superior intensificam-se a partir da década de 1990. Nesse ínterim, a idéia da avaliação como estratégia das reformas empreendidas nesse nível educacional ganha força com a instituição, por parte do governo, do PAIUB e do ENC.

c) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB

A proposta conceitual e metodológica do PAIUB surge de um empreendimento da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, com a participação de outras entidades representativas do segmento das universidades brasileiras¹⁵. Em 1993, a proposta é acolhida e editada pelo MEC como uma política para o ensino superior.

Desse esforço coletivo em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática da avaliação – até então polêmica e que colocava as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida automaticamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança da cultura institucional das universidades (TRINDADE, 1999, p. 33-34).

O ano de 1993 marca, assim, a criação do PAIUB pelo MEC. No entanto, Dias Sobrinho (2000) acrescenta que sua proposição e implementação inicial emanaram do bom emprego das experiências exitosas de auto-avaliação desempenhadas pelas universidades brasileiras, como, por exemplo, da Universidade de Campinas – UNICAMP e Universidade de Brasília – UnB.

A fundamentação do PAIUB (1993) sustenta-se em dois pressupostos, conforme expresso em seu documento básico. O primeiro, de caráter mais abrangente, é de que da

¹⁵ Associação Brasileira de Reitores das Universidades – ABRUEM, Associação Nacional das Universidades – ANUP e Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC.

Universidade, instituição historicamente reconhecida como espaço de produção e disseminação de saberes esperam-se:

[...] desempenhos conseqüentes em suas atividades-fim, capazes de garantir um bom padrão de qualidade de seus serviços à sociedade. O segundo pressuposto, com caráter mais específico, é de que [...] a natureza e a destinação prioritária desses serviços devem ser discutidas em função da organização e do estágio de desenvolvimento em que se encontra a sociedade a que serve (PAIUB, 1993, p. 2).

Com base nesses pressupostos, a avaliação é vista como um empreendimento das Instituições de Educação Superior – IES a fim de responder à tripla exigência da universidade contemporânea. Segundo o texto do PAIUB (1993, p.2), essa exigência obriga as universidades a buscarem “[...] um processo permanente de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade”.

Lançado nacionalmente, por meio do documento intitulado de PAIUB – Documento Básico: uma proposta, os seus cinco objetivos previam:

i) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade de auto-avaliar para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade; ii) conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração; iii) (Re) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permeia o constante reordenamento, consolidação e ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes; iv) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira; v) estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão contribuindo para a reformulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (PAIUB, 1993, p. 3).

Os objetivos expressos sugerem que a avaliação institucional é condição básica para a universidade melhorar os seus processos administrativos e pedagógicos e cumprir, com bons serviços, as atividades que desenvolve *na* e *para* a sociedade. Com ela, a universidade trilhará os passos para um processo de transformação interna e dela para com o mundo contemporâneo.

Ademais, os objetivos desse Programa indicam a necessária articulação da avaliação institucional ao plano institucional da Universidade, seus projetos pedagógicos e seus compromissos científicos e sociais, legitimando-se junto à sociedade.

O PAIUB sugeria a realização do processo avaliativo institucional baseado no entendimento de que a universidade precisava ser avaliada levando-se em consideração os

diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fins e das atividades-meio¹⁶, necessárias à sua realização em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade.

Para Dias Sobrinho (2000), a avaliação institucional não se refere apenas à instituição universidade, mas precisa ser entendida na articulação entre suas categorias: sujeito, objeto e modo de funcionamento. Nesse caso, o argumento do autor amplia o entendimento do termo institucional anunciado no documento básico do PAIUB.

Os fundamentos teórico-metodológicos desse programa eram balizados por um conjunto de princípios que foram, na época, considerados e definidos por Ristoff (2000, p. 40) em termos de “[...] globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade”. Seus significados foram expressos em termos de:

- a) *globalidade* – a avaliação precisa procurar estender um olhar de compreensão de toda a instituição em suas múltiplas dimensões;
- b) *comparabilidade* – a avaliação precisa ser realizada sob a orientação de um conjunto uniforme de metodologia e indicadores;
- c) *respeito à identidade institucional* – no sentido de respeitar as idiosincrasias de cada instituição e percebê-las com uma identidade própria e intransferível;
- d) *não-premiação* – a avaliação deve ser vista em uma tendência formativa de identificação de acertos e erros, para uma possível correção;
- e) *adesão voluntária* – a avaliação deve iniciar-se pelo desejo da instituição de implantar um processo avaliativo e criar uma cultura de avaliação;
- f) *legitimidade* – a avaliação deve ser produzida com legitimidade técnica e política na construção de informações confiáveis;
- g) *continuidade* – a avaliação deve ser um processo permanente, não pontual.

Uma proposta de avaliação institucional orientada por esses princípios revela que a sua preocupação é pedagógica, social e direcionada para a transformação institucional. Ancorado nesses princípios, o processo avaliativo é, por si mesmo, um mecanismo de construção e melhoria de qualidade. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2000, p. 119) diz que a avaliação não poderia ser pensada diferente, pois a pedagogia é “[...] uma dinâmica temporal da existência individual e social, que se sustenta na idéia de permanente possibilidade de transformação da realidade avaliada”.

¹⁶ Atividades-fim referem-se à missão institucional e as atividades-meio, à gestão institucional (BELLONI, 2003).

Há de considerarmos, ainda nesse ponto, que os princípios do PAIUB se completam ao sinalizarem a necessidade de uma avaliação da educação superior de forma democrática e essencialmente formativa (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2002; BELLONI, 2003; SILVA, 2004).

Essa intenção formativa do PAIUB pode ser percebida no documento básico, por meio do seu conjunto de objetivos, anteriormente citados, como também pela sua motivação de ser contínua e sistemática para promover o permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica.

Apesar de o PAIUB apontar a necessidade de uma avaliação que considere todas as dimensões, atividades e ações desenvolvidas *pela e na* universidade, foi enfatizado nessa proposta o ensino de graduação, relacionando-o ao conjunto da instituição. A justificativa para tal prioridade considerou a abrangência da graduação na instituição, bem como os efeitos e desdobramentos desse grau de ensino na sociedade.

A partir dessa premissa, é apresentada uma metodologia avaliativa da graduação, enfocando quatro grandes dimensões e grupos de variáveis, que vão desde as condições técnicas, infra-estrutura e recursos humanos, até as características do perfil profissional obtido no curso, passando por aspectos pedagógicos e envolvimento do aluno em atividades de pesquisa e extensão.

Assim, a avaliação interna, conforme expressão usada no referido programa, é desdobrada em avaliação de cursos, avaliação de disciplina, avaliação de desempenho docente, avaliação do estudante, avaliação do desempenho técnico-administrativo e avaliação da gestão universitária. Para complementar a avaliação interna, foi prevista, ainda, a avaliação externa e estudos sobre egressos.

Como toda proposta de avaliação é construída num campo semântico e epistemológico, salientamos que os atributos teóricos do PAIUB estão fundamentados numa perspectiva de avaliação naturalista, democrática e formativa. Acreditamos que, por essa razão, o programa teve uma aceitação rápida¹⁷ pelas universidades, totalizando 156 universidades envolvidas. Particularmente, em 1997, o PAIUB atendia a 138 instituições, sendo 48 federais, 28 estaduais, 8 municipais, 32 comunitárias/confessionais e 22 particulares (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

¹⁷ No período de 1994-1995, as universidades recebiam recursos financeiros do MEC para implementarem os seus projetos de avaliação (TRINDADE, 1998). A suspensão de dotação financeira aconteceu em 1996 por uma política deliberada de não financiamento dessas atividades.

É importante destacarmos que o PAIUB foi reformulado¹⁸ para adequar-se ao sistema de avaliação prevista no Decreto nº 2.026/96 e na Portaria nº 302/98. Sobre essa questão, Versieux (2004, p. 34), em seu estudo a respeito da avaliação no ensino superior brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES, diz:

Como houve uma eleição presidencial em 1994 e uma mudança de governo federal a partir de 1995, a sua continuidade deveria ter se dado no governo subsequente. Apesar de oficialmente instalado e ter sido realizado em instituições federais, a mudança de rumos a partir de 1995 trouxe um outro enfoque, que na prática inviabilizou o programa. O financiamento era fator fundamental para sua integral implantação. Em 1998, foi emitida a portaria MEC/302, que tornava a colocar o Programa em andamento. Mas, por uma política deliberada de não financiar essas atividades, o Programa se esgotou por inércia. Havia já o INEP colocando o Exame Nacional de Cursos desde 1996, dando prioridade e suporte técnico-financeiro a uma outra concepção de avaliação.

De acordo com essa Portaria, a avaliação individual das instituições de ensino superior seria realizada no âmbito do referido programa, compreendendo as atividades de ensino, pesquisa e extensão, em dois processos: (i) auto-avaliação, gerido pela própria instituição, mediante as orientações da Secretaria de Educação Superior – SESu; (ii) avaliação externa, por meio de visita *in loco* coordenada pela referida Secretaria.

No âmbito da academia, o PAIUB foi amplamente analisado sob diversos pontos de vista. Dessa forma, muitos autores identificam erros e acertos da experiência do programa para as universidades e o reconhece como marco de referência para a história da avaliação institucional na educação superior no Brasil, entre eles: Trigueiro (1998), Ristoff (2000), Dias Sobrinho (2003a), Belloni (2003) e Leite (2005).

Entre os autores citados, Belloni (2003), analisando a experiência do PAIUB, diz que esta precisa ser mais bem “exumada” para o entendimento dos seus acertos e erros. Considerando que o número de erros é bem inferior ao de acertos, é importante apresentamos algumas das indicações preliminares da autora sobre esses acertos:

a) começar a implementar uma proposta embrionária que seria construída no processo, com a ampla participação e debate, a partir das experiências e das necessidades; b) a previsão de não utilização dos resultados em curto prazo, com a previsão de formulação de seu uso também ao longo do processo de construção; c) a definição dos objetivos do programa, a saber: a melhoria do sistema e das IES e não os *ranking* ou punições; d) a não vinculação às funções de controle e acreditação de instituições e do sistema; e) a proposição dos princípios metodológicos básicos, com a combinação de auto-avaliação e avaliação externa, de análises quantitativas e qualitativas; f) a definição de uma estrutura metodológica comum a todas as IES, com flexibilidade para ajustes e inovações próprias a cada uma delas (PAIUB, 1993,p. 10).

¹⁸ Em 1998, como parte da reorganização do sistema de avaliação da educação superior e em decorrência da Lei nº 9.394/96, o PAIUB passou a responder pelas avaliações individuais das instituições.

Embora a avaliação realizada por essa autora revele um processo de muitos acertos, não podemos esquecer que o contexto de implementação desse programa no interior das instituições aconteceu num movimento de resistências, lutas, dificuldades de ordem político-institucional e técnico-operacional (OLIVEIRA, 2004).

A seguir, faremos a análise do ENC, um dos procedimentos do processo de avaliação dos cursos e instituições de educação superior, elaborada numa lógica inversa ao PAIUB.

c) Exame Nacional de Cursos – ENC

Apesar da movimentação provocada no interior das universidades em virtude do PAIUB, é instituído, pela medida provisória MP 1.018/1995, referendada pela Lei nº 9.131¹⁹, de 24 de novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos – ENC. A criação dessa lei foi, em termos de avaliação, a marca registrada do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) na educação superior.

Como política pública do citado governo, instituído em nome do “Estado Avaliador”, o ENC foi protagonizado exclusivamente pelo Ministério de Educação, na gestão do então ministro Paulo Renato, evidenciando uma concepção de avaliação como controle e hierarquização, voltada para a regulação, buscando identificar os melhores e comparando os padrões de excelência.

A instituição dos procedimentos de avaliação da educação superior no Governo FHC, entre eles o ENC, não está alheia às circunstâncias históricas de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado. Esses procedimentos fazem parte de uma série de políticas que têm como objetivo a reconfiguração desse nível educacional para atender aos ditames da economia e do mercado, orientados pelo Banco Mundial.

Assim sendo, as políticas para a educação superior realizadas pelo MEC²⁰ vão ao encontro das políticas de centralização/descentralização, de diferenciação e de diversificação

¹⁹ Uma providência a ser destacada nessa lei é a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, em substituição ao Conselho Federal de Educação – CFE, extinto em 1994.

²⁰ As políticas para a educação superior realizadas nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso são marcadas tanto pela centralização quanto pela descentralização, no sentido de que o poder central mantém o controle do sistema pela sua regulamentação, pelo estabelecimento de credenciamento e recredenciamento

institucionais, refletindo o movimento de desresponsabilização estatal no provimento de educação de nível superior e conseqüente privatização da esfera pública.

Para tanto, demanda-se uma prática avaliativa que apresente mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, que lhe possibilite, contudo, manter o controle último do sistema.

Nessa perspectiva é que o governo de Fernando Henrique Cardoso acionou a avaliação como suporte de processos de responsabilização ou de *prestação de contas* relacionados com os *resultados* educacionais, fruto das recomendações do Banco Mundial e de organismos multilaterais de financiamento que elegeram a avaliação institucional como a grande alavanca da qualidade (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Para por em prática essa concepção, a referida lei previa, nos artigos 3º e 4º, a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, por meio de procedimentos e critérios abrangentes que pudessem determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, previa o uso dos resultados dessas avaliações para incitar e nortear empreendimentos em prol da melhoria do ensino, principalmente as que visassem à promoção da qualidade dos docentes.

Especificamente no art. 3º, §1º, está o foco do ENC, expresso pela aplicação anual de exames nacionais aos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. Os exames eram elaborados com base nos conteúdos mínimos estipulados para cada curso e objetivava aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos. Nesse caso, a avaliação acontecia por meio:

da análise dos resultados oferecidos pelo ENC (informações e dados – quantitativos e qualitativos) sobre o desempenho dos graduandos em relação às habilidades e conteúdos aferidos nas provas e sobre as respostas ao questionário-pesquisa e considerando todo o processo da avaliação e o contexto do curso em que se deu esta avaliação, dirigentes e corpo docente têm elementos para tomar decisões mais seguras, visando o aperfeiçoamento da sua prática educativa e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do ensino (MEC, Relatório Síntese, 2002, p. 10).

Advindo de uma política de avaliação como marcos regulatórios, a função primordial era que os resultados publicados fossem utilizados pela instituição e pelo próprio MEC para análise e resolução dos problemas diagnosticados por meio do exame.

Com o intuito de delinear melhor a sistemática de avaliação proposta por meio da lei do ENC, e mesmo antes da realização do primeiro exame, o governo Fernando Henrique Cardoso editou o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabeleceu os

institucionais, bem como pela avaliação finalística das instituições, ao mesmo tempo em que promove políticas de descentralização de gestão e financiamento.

procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de educação superior. Segundo o artigo 1º desse Decreto, eram quatro as dimensões a serem avaliadas:

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 a classificação das instituições de ensino superior; 2) Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior; 3) Avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta dos cursos de graduação e dos resultados do Exame Nacional de Cursos; 4) Avaliação dos programas de mestrado e doutorado por área do conhecimento (BRASIL, 1996a).

Em 2001, o referido Decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.860, que manteve as quatro dimensões da sistemática de avaliação apresentadas. Um destaque desse novo Decreto foi a centralização da responsabilidade pela organização e coordenação dos procedimentos de avaliação da educação superior no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Assim, ambos os decretos expressaram todas as formas de avaliação das instituições de educação superior, em que os exames nacionais de cursos eram apenas um dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. Todavia, mesmo sendo apenas um dos instrumentos, foi o ENC que, pela sua natureza e forma, ganhou visibilidade e impacto na sociedade em razão do caráter classificatório e de estabelecimento de *rankings* dos cursos e conseqüentemente das instituições.

Diferentemente do PAIUB, que se constituía numa modalidade de avaliação interna, de livre adesão e inserida numa lógica formativa, o exame em destaque foi representante dos modelos de avaliação externa, compulsória e norteada por uma *perspectiva tecnológica* de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2000).

As avaliações institucionais, vinculadas a essa perspectiva, advogam a fragmentação do objeto avaliado, a neutralidade dos avaliadores e a objetividade dos instrumentos de coleta de dados para garantir produtos mensuráveis. São realizadas para efeito de classificação e seleção e situam-se no nível do controle para assegurar a conformidade dos objetos avaliados com normas e modelos desejáveis para o Estado.

Nessa direção, o ENC é exemplo do que chamamos de exames gerais ou nacionais. Esses exames estão atrelados, entre outras, às idéias de controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação. Por meio dos exames, os governos oferecem estatísticas educacionais com base nos resultados de suas avaliações, como referências de qualidade educacional e ranking de méritos que funcionam como aparelhos de utilidade social.

Sabemos que o *Estado-avaliador*, anteriormente apresentado, é o contexto de criação do ENC. Assim, a concepção desse exame é marcada pela introdução de mecanismos de mercado, no qual o controle sobre os resultados das instituições de educação superior é subordinado a uma mera lógica burocrática, tecnicista e economicista.

Sobre essa subordinação, Dias Sobrinho (1999) diz que a avaliação é instrumento amplamente utilizado como forma de viabilizar as reformas neoliberais, que se associam, assim, às premissas de que o Estado deve assumir as funções de controle, planejamento e avaliação da educação superior.

A publicação dos resultados do exame, por meio de conceitos²¹, serviu para escalonar os cursos entre as instituições. Esse escalonamento justificou, na perspectiva de mercado, a posição de superioridade ou inferioridade dos cursos avaliados ao estabelecer padrões de status e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou *ranking* (BELLONI, 2000).

Os *rankings* foram utilizados também para advertir as instituições sobre a possibilidade de fechamento de cursos que conseguissem conceitos “baixos” ou como promessa de credenciamento automático para cursos que obtiveram conceitos A e B. O processo de utilização dos resultados do ENC, como forma de classificação e punição, reflete, segundo Sguissardi (2000), o *ethos* competitivo e eficientista de uma educação superior. Essas características serviram, ainda, para fortalecer a política expansionista da educação superior no setor privado.

A sistemática de avaliação do ENC e da Avaliação das Condições de Ensino – ACE, outro formato de avaliação do MEC, foi amparada e ampliada pela LDB n° 9.394/96. Nos artigos 9°, incisos VIII, IX, e 46, § 1° e 2°, a avaliação aparece no conjunto das responsabilidades da União, assim respectivamente expressa:

A união incumbir-se-á de: [...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...] VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre esse nível de ensino; IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

²¹ Os conceitos atribuídos para os cursos, segundo o desempenho dos alunos na prova, eram: A, B, C, D e E.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. § 1º Após o prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação, o que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. § 2º No caso de instituições públicas, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

Pelo destaque dado na LDB aos processos avaliativos, Cury (1998) diz que essa legislação afirmou a implementação de um sistema nacional de avaliação em contraposição ao Sistema Nacional de Educação. Ao dizer que a avaliação é o eixo nodal da LDB, esse autor deixa claro que a aprovação da lei negou o referido sistema, ao afirmar o sistema nacional de avaliação. Em suas palavras, “houve uma inversão histórica do (não atingido) sistema nacional de educação ao sistema nacional de avaliação. Mudança significativa que flexibiliza a base e o processo de socialização escolar e avalia a saída como novo método de controle” (CURY, 1998, p. 77).

Nesses termos, a LDB coloca nas mãos do Estado o poder de, por meio de uma avaliação sistêmica, sistemática e externa, controlar apenas os resultados de um processo educacional. Diante dessa determinação legal, as avaliações tenderiam a ser uniformes, centralizadas e quantitativas, conforme a previsão nos artigos 9º e 46 da referida lei.

Em razão dessa legislação, a educação superior foi ampliando seus contornos administrativos e pedagógicos para dar conta da sistemática de avaliação. Essa sistemática de avaliação, aqui especificamente representada pelo ENC, foi progressivamente entranhada na organização administrativo-funcional das instituições de educação superior. Apesar de inúmeros protestos realizados por diversos segmentos ligados à educação superior no Brasil contra a concepção e, conseqüentemente, a metodologia desse exame, os dados mostram que, no período de 1996-2003, houve uma amplitude nacional do ENC. A tabela apresentada a seguir mostra essa evolução.

TABELA 1: Evolução do ENC²² no período de 1996, 1999 e 2003.

Ano	Nº de áreas avaliadas	Nº de cursos	Nº de alunos avaliados
1996	03	616	55.537
1999	13	2.151	160.018
2003	26	5.897	423.946

Fonte: DAES/ INEP/MEC, 2004.

²² O ENC foi aplicado pelo MEC de 1996 a 2003, sendo substituído pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE em 2004.

Os dados expostos na tabela evidenciam o intervalo de dois quadriênios do referido exame, mostrando o número de áreas, cursos e alunos avaliados. Esse demonstrativo indica, por meio de percentuais, que o número de áreas avaliadas foi alterado em aproximadamente 23%, do final do primeiro quadriênio e para o último, em 100% .

No que se refere ao número de cursos envolvidos nesse mesmo intervalo de tempo, percebemos um acréscimo de 153,5% e de 174%. Quanto ao número de alunos avaliados, registra-se um percentual para o primeiro quadriênio de 288,1% e 763,3%. Esses percentuais podem ser sinalizadores de que houve um crescimento quantitativo do ENC, sugerindo que, embora alvo de protestos e debates pela academia e sociedade em geral ou boicotes por estudantes, essa política avaliativa foi implementada evidenciando a centralidade da avaliação institucional no cenário da educação superior.

Diversas críticas realizadas por Trigueiro (1998), Dias Sobrinho (2000), Ristoff (2000) e Belloni (2000) às implicações teórico-práticas do ENC sinalizaram que:

- a) a elaboração e a preparação não passaram por um processo social de debates públicos na comunidade acadêmica, a exemplo do PAIUB. Segundo Trigueiro (1998, p. 30), a entrada desse exame no cenário da educação superior “pegou todos de surpresa” e colidiu com os propósitos do PAIUB”.
- b) a confusão conceitual entre exame e avaliação – os testes e exames não constituem uma avaliação educativa no sentido de promover melhorias qualitativas no trabalho administrativo e pedagógico da instituição, porque apenas permitem conhecer fragmentos de uma realidade. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 176), a avaliação vai além do conhecer: “[...] é preciso elaboração interpretativa de conjunto, que leve à compreensão global e integrada”.
- c) a concepção tecnocrática de educação superior – o conhecimento é tido como mercadoria e os graduandos passaram a ser vistos como um produto que tem um valor de utilidade na economia. Supostamente, no curso que fizeram, adquiririam um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que lhes seriam úteis para ingressar no mercado de trabalho.

Há de considerarmos, ainda numa perspectiva de síntese desses modelos de avaliação institucional, as seguintes questões:

- a) as experiências de avaliação institucional da educação superior brasileira, com seus modelos conflitantes, seus avanços, recuos e lutas vivenciadas em suas múltiplas dimensões e pelos diferentes sujeitos, influenciaram o trabalho administrativo e pedagógico das IES;

b) essas experiências se constituíram em pontos de referências, origens históricas da política de avaliação da educação superior no Brasil.

c) a avaliação institucional é um campo político, enfaticamente explorado em sua maioria por ações governamentais de caráter instrumental, racionalista, mercadológico que não contribuíram para o aperfeiçoamento da educação superior efetivamente voltada ao processo de transformação do país (BELLONI, 2000).

1.2.2 Novos tempos, novos rumos: dimensões e alcances do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004)

Na seção anterior, vimos que a avaliação da educação superior foi paulatinamente se configurado como política pública de um Estado avaliador, materializada nos anos de 1980 pelo PARU e o GERES e, na década de 1990, por meio do PAIUB e do ENC.

Em 2004, a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES representa a continuidade das políticas avaliativas desse nível educacional no Brasil.

1.2.2.1 A constituição e os instrumentos do SINAES

Por meio das Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003, instaladas pelo então ministro da educação Cristovam Buarque, em 29 de abril de 2003, deu-se início à geração do SINAES com a realização de estudos por uma comissão formada pelo recém-eleito Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Essa comissão foi composta por dezessete integrantes²³, sendo onze professores de universidades públicas e privadas, dois representante da Secretaria de Educação Superior – SESu, dois do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e um da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sob a

²³ A comissão foi integrada pelos seguintes membros: José Dias Sobrinho (UNICAMP), Dilvo Ristof (UFSC), Edson de Oliveira Nunes (UCAM), Héliog Trindade (UFRGS), Isaac Roitmam (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (INEP), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson (UFPA), Mário Portugal Pedemeiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB).

presidência do pesquisador brasileiro de avaliação institucional, José Dias Sobrinho, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Os membros integrantes da comissão, em sua grande maioria, foram professores que estiveram envolvidos na condição de participantes ou mentores das experiências em avaliação institucional nas Universidades Brasileiras nas décadas de 1980 e 1990 e, em especial, na concepção e operacionalização do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, anteriormente discutido.

Intitulada de Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA, esse grupo teve como objetivos de trabalho, conforme art. 1ª da portaria citada: “[...] 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” (BRASIL, MEC, 2003c).

A proposta da CEA intitulou-se de “*Bases para uma nova proposta de educação superior*”, tendo sido apresentada publicamente no dia 2 de setembro de 2003. Esse documento se constituiu no ponto de partida para a construção de uma sistemática de avaliação da educação superior. Segundo Ristoff (2006), o texto elaborado pela CEA foi apreciado no MEC e em diversos fóruns com o objetivo de agregar contribuições para a produção do texto legal.

Informações veiculadas pelo INEP no ano de 2004 revelam que essa comissão adotou procedimentos para provocar um amplo processo de diálogo com a sociedade e, assim, alimentar a elaboração da lei. Realizaram-se audiências públicas com a presença de representantes da sociedade civil, organizadas com depoimentos de estudiosos e membros da comunidade acadêmica, que contribuíram com a elaboração de políticas de avaliação da educação superior no Brasil. Esse mecanismo de convocar a participação das entidades representativas do sistema de educação superior foi efetivado a partir do art. 4º da Portaria nº 11, de 28 de abril de 2003.

Recorremos ao texto original da proposta da CEA, sinalizando algumas das suas partes para fins de análise das idéias sobre avaliação da educação superior contidas no documento. São elas: (i) finalidade do SINAES; (ii) dimensões da avaliação; (iii) princípios e critérios; (iv) procedimentos metodológicos; (v) avaliação externa; (vi) Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA.

Os fundamentos do SINAES são assim expressos no texto da CEA (BRASIL, 2003c, p. 61):

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. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

Pelo exposto, os elementos teórico-metodológicos propostos nesse documento anunciam a idéia de um processo formativo de avaliação da educação superior, os quais vão de encontro à lógica do processo avaliativo do ENC, o qual privilegiava a verificação fragmentada, unilateral e pontual sobre instituições e cursos.

Na concepção formativa, a avaliação deixa de ser pautada num exercício examinatório do Ministério da Educação para ser instrumento de tomada de decisões e retroalimentação do trabalho educativo da instituição, que se auto-avalia e é também externamente avaliada. A CEA (BRASIL, 2003c, p. 62) indica que o sistema deve articular duas dimensões importantes:

a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado.

Dessa forma, a proposta abre possibilidades para uma avaliação que se constituía numa dinâmica cíclica de integração entre avaliação e regulação. Encerrados os ciclos de avaliação de cada instituição e curso, os seus resultados seriam encaminhados aos órgãos oficiais competentes para os devidos ajustes e controles externos.

Nessa proposta foram também apresentados oito princípios e critérios que deveriam servir de fundamentação conceitual e política para a operacionalização dos processos, a saber:

- a) Educação é um direito social e dever do Estado, é considerado o princípio que fundamenta a responsabilidade social das instituições educativas. As IES sob a jurisdição do Estado, o qual possibilitará o direito à educação, cumprirão a sua responsabilidade de promover a “[...] formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, a produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura” (MEC, p. 86).
- b) Valores sociais historicamente determinados: compete às instituições de educação superior construir mecanismos para possibilitar o desenvolvimento do País e a formação dos cidadãos, num tempo e espaço historicamente determinados,

considerando os critérios de relevância da formação e produção de conhecimento. Assim, as instituições necessitam de “[...] liberdade para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimento e educar” (MEC, p.87).

- c) Regulação e controle: a regulação e a avaliação propriamente ditas são responsabilidades do Estado e da comunidade acadêmica. Ao Estado, individualmente, compete supervisionar e regular a educação superior para fins de planejamento e garantia da qualidade do sistema. Ao Estado, em colaboração com a comunidade acadêmica, a responsabilidade de diagnosticarem 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” (MEC, p. 87).
- d) Prática social com objetivos educacionais: entendendo a educação como prática social, a avaliação precisa ser essencialmente educativa, formativa, buscando, por seus processos de conhecimento, questionamento e julgamento, melhorar o papel da instituição, objetivando cumprir suas obrigações sociais (MEC, p. 88-89).
- e) Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado: a dinâmica avaliativa da educação superior deve considerar que as instituições possuem identidades próprias, singulares, marcadas por um conjunto de diversidades políticas, econômicas, sociais e culturais. Portanto, o respeito à diversidade, às diferenças institucionais e à alteridade são princípios essenciais no processo avaliativo (MEC, p. 89-91).
- f) Globalidade: um processo avaliativo na educação superior precisa dar conta da complexidade do sistema e das instituições. Por isso, necessita ser realizado na perspectiva de compreender a multidimensionalidade desses contextos institucionais, articulando as diversas unidades, estruturas e dimensões numa atitude heurística de compreensão e integração do conjunto (MEC, p. 91-92).
- g) Legitimidade: a avaliação precisa ser desenvolvida com legitimidade política e ética no sentido de suas ações serem orientadas por princípios de autonomia, cooperação, responsabilidade, democracia, equidade e com legitimidade técnica, na perspectiva do uso adequado de procedimentos e instrumentos científicos de avaliação (MEC, p. 92-93).
- h) Continuidade: a avaliação precisa ser uma ação contínua, permanente, para criar uma cultura de avaliação educativa que possibilite reflexões coletivas e tomada de decisões compartilhadas (MEC, p. 93-94).

Em sua maioria, esses princípios e critérios sugerem um resgate do PAIUB, como também o atendimento ao quadro geral da avaliação estabelecida nos principais referenciais legais da educação superior brasileira²⁴.

O documento traz explicações sobre os procedimentos metodológicos e operacionais da avaliação intentada. Em nota introdutória, está dito que a avaliação institucional é o instrumento organizador do sistema, sendo a IES o foco dos processos avaliativos. Nesse sentido, a avaliação institucional operacionalizada tem por finalidade produzir informações que possam servir tanto ao desenvolvimento interno da IES como para promover a organização e reestruturação de todo o sistema da educação superior.

É sugerido também que a avaliação institucional deverá acontecer basicamente por meio da auto-avaliação, complementada pela avaliação externa. Os resultados das avaliações internas e externas serão incorporados aos resultados de outros instrumentos, tais como: o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação da Pós-Graduação. Esse trabalho avaliativo será realizado por uma instância do MEC, em forma de comissão, que sugere a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

O documento ressalta que o ponto de partida para a realização dos processos avaliativos é a IES. Nesse caso, é obrigatório o instrumento de auto-avaliação para fins de regulação interna pela própria instituição, como também para exercício do Estado. Mediante essa compulsoriedade, as instituições poderão utilizar os resultados do auto-estudo para tomar decisões sobre a melhoria da qualidade dos seus objetivos e missões e receber recomendações das Comissões de Avaliação Externa.

É no aspecto de a auto-avaliação ser um instrumento do SINAES desenvolvido nas instituições de educação superior que emergiu o objeto de estudo desta pesquisa. O interesse é o aprofundamento no sentido de analisarmos como está sendo implementada a política de auto-avaliação institucional em uma instituição pública de educação superior, como anunciado na introdução do trabalho.

A avaliação externa é colocada como uma atribuição da CONAES e deve acontecer após a consolidação da auto-avaliação. A afirmação do cumprimento da etapa de auto-avaliação será feita por meio de relatório, que marcará a abertura da IES para se submeter à avaliação externa. Sobre a articulação avaliativa interna e externa, no documento Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (2004, p. 21) explica que:

²⁴ Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96 e Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n° 10. 172/2001.

A avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada. Por isso, 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 tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações.

É proposta, ainda, a criação de um novo instrumento em substituição ao ENC, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA, colocando-o numa perspectiva de globalidade. É dito no documento da CEA (BRASIL, 2003c, p. 83) que este processo deve “[...] oferecer elementos para a análise das dinâmicas da formação cidadã profissional dos estudantes, da situação e do desenvolvimento de cada uma das áreas de conhecimento”.

É sugerido no documento que o PAIDEIA seja efetivado mediante a verificação do desempenho estudantil em conhecimentos básicos, competências e habilidades por grupos amostrais e pela percepção dos estudantes sobre “[...] a evolução da formação, currículo, práticas pedagógicas, infra-estrutura, projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos” (BRASIL, 2003c, p. 84).

Diante do exposto, percebemos que o documento da Comissão, ao propor uma mudança na lógica do processo de avaliação da educação superior, provocou embates conceituais, que foram discutidos nos fóruns promovidos pelo MEC. Esses fóruns tiveram o intuito de analisar o documento para sugerir complementações.

Após o período de discussões, foi editada a Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, que instituía a proposta do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – SINAPES²⁵. Segundo Martins (2005), a principal característica desse sistema era a criação de um Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior – IDES, composto de indicadores de qualidade relativos a quatro elementos: corpo docente, desempenho dos alunos e dos cursos, capacidade institucional e responsabilidade social. O IDES fundamentava-se na modalidade de avaliação somativa, expressando o resultado das avaliações em um único número.

Com a reforma ministerial realizada pelo governo Lula em 27 de março de 2004, sai o então ministro da educação Cristovam Buarque e assume Tarso Genro. Nesse ínterim, após significativas modificações na proposta da CEA, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº

²⁵ A proposta do SINAPES foi uma tentativa de substituição do projeto original do SINAES.

10.861, que instituiu o SINAES, publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2004b, p. 3-4).

Em suma, o processo da criação do SINAES é um indicativo de que a avaliação institucional é constituída num campo de luta, de contestações, porque ela não se dá num vazio conceitual. A finalidade da avaliação evidencia os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de educação superior que se quer desenvolver. Assim, cada proposta de avaliação elaborada representará os valores políticos, sociais, econômicos e culturais de uma dada sociedade.

Após todo o processo de geração da Lei nº 10.861/2004, está posto que o interesse do SINAES é “[...] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes para fins de promover a melhoria da qualidade da educação superior” (art. 1º).

Para tanto, o sistema prevê três instrumentos de avaliação, operacionalizados em momentos distintos, a saber: a) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies); b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE). Por meio desses instrumentos, o SINAES busca compreender o complexo universo da educação superior brasileira de forma articulada.

A seguir, serão abordadas a Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG, Avaliação Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE²⁶ e a auto-avaliação. Posteriormente, serão explicitados os fundamentos teórico-metodológicos da auto-avaliação sob uma perspectiva formativa.

Como parte do SINAES, a avaliação dos cursos de graduação – ACG é realizada com o intuito de identificar as condições do ensino oferecido aos estudantes. Essas condições são avaliadas considerando o perfil de três dimensões da instituição: a) corpo docente; b) organização didático-pedagógica; e c) instalações físicas. Na dinâmica da ACG, essas dimensões se desdobram em níveis menores que indicam os diferentes aspectos a serem avaliados.

A avaliação é realizada obrigatoriamente por meio de visitas ao local de funcionamento dos cursos, feitas por Comissões de Especialistas designados pelo MEC/INEP, representantes das áreas de conhecimento do curso avaliado. Além da visita *in loco*, é sugerida a utilização de uma diversidade de procedimentos e instrumentos.

²⁶ Desta parte em diante utilizar-se-á apenas a sigla ENADE.

Os resultados da ACG são expressos por meio de conceitos ordenados em uma escala com cinco níveis a cada dimensão e ao conjunto de dimensões avaliadas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

Um outro instrumento do SINAES é o ENADE, que é elaborado para avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e tem como objetivo:

[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilitações para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (art. 5º, § 1º - Lei nº 10.861/2004).

A operacionalização do ENADE prevê a aplicação dos seguintes instrumentos: a) prova; b) questionário de percepção da prova; c) questionário socioeconômico dos estudantes, e d) questionário do coordenador.

Desses instrumentos, o que tem maior visibilidade é a prova. Essa é composta por 40 questões, sendo 10 de formação geral, comuns a todas as áreas, e 30 do componente específico. As questões são de múltipla escolha ou discursivas, tanto na parte comum quanto na específica da área. Sua elaboração é em forma de estudos de caso, situação e alternativas problematizadoras, entre outras, apresentando diferenciados graus de dificuldade.

Uma característica específica do ENADE é que esse exame é aplicado simultaneamente a estudantes ingressantes e concluintes, dentro da idéia de poder diagnosticar a trajetória do estudante na instituição. Nessa linha, Ristoff (2006, p. 11) defende o ENADE, argumentando que esse foi “[...] construído não sobre o ponto de chegada do estudante, mas sobre a sua trajetória [...] ele se ocupa com conteúdos de todo o espectro das diretrizes curriculares e não apenas com as questões profissionalizantes”.

Os instrumentos até aqui apresentados destinam-se à avaliação dos cursos e dos estudantes. No que diz respeito à avaliação das instituições, o SINAES propõe que seja desenvolvida em dois momentos: auto-avaliação e avaliação externa.

No discurso oficial do SINAES, a auto-avaliação ou avaliação interna é a primeira etapa da avaliação das instituições, sendo concebida pela CONAES (BRASIL, MEC, 2004c, p. 20) como:

processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro.

Concebida como processo, na perspectiva de um conjunto de ações que tem movimento cíclico e contínuo, a auto-avaliação é entendida como o instrumento que provocará um olhar reflexivo da instituição sobre si mesma, em todas as suas dimensões. Esse olhar buscará refletir, assim como um espelho, o conteúdo e a forma das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a ponto de revelar as potencialidades e fragilidades desses componentes institucionais.

Desse modo, o SINAES propõe que a auto-avaliação seja um dispositivo de auto-conhecimento. Conforme destaca Belloni (1996, p. 8) o auto-conhecimento 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”.

O auto-conhecimento da instituição deve ser produzido sobre o conjunto das relações, programas, projetos, setores, funções e finalidades da IES, abordando as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as identidades e missões institucionais. De acordo com o roteiro de auto-avaliação institucional (CONAES, 2004c), as instituições devem se conhecer por meio das seguintes dimensões:

- a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- a política para ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e as respectivas normas de operacionalização;
- a responsabilidade social da instituição;
- a comunicação com a sociedade;
- as políticas de pessoal, carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento e condições de trabalho;
- a organização e gestão da instituição;
- a infra-estrutura física, envolvendo biblioteca e recursos de informação e comunicação;
- o planejamento e a avaliação;
- as políticas de atendimento aos estudantes e egressos;

a sustentabilidade financeira.

Essas dimensões são definidas pela CONAES (BRASIL, 2004c, p. 38) como sendo “[...] agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição”.

Em seu conjunto, esses agrupamentos expressam a perspectiva de abarcar a complexidade institucional, considerando o perfil de cada IES. No art. 3º, está clara a obrigatoriedade das dez dimensões do SINAES. Está previsto, ainda nesse artigo, § 1º, que, na avaliação das instituições, essas dimensões serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas. Em tal perspectiva, esse sistema sugere o respeito à diversidade e complexidade da educação superior no desenvolvimento de processos avaliativos.

Sobre como é tecida a complexidade institucional de uma IES, Dias Sobrinho (2003a) esclarece que ela é resultado das diferentes estruturas e teias de relações de vários sentidos que constituem a forma e conteúdo da instituição educativa. O autor acrescenta:

As estruturas são o conjunto das dimensões que compõem a instituição educacional, como o ensino, a pesquisa, a extensão e sua organização em currículos. As relações de diversas naturezas – social, política, científica e de trabalho – se estabelecem entre indivíduos, grupos, áreas de conhecimento e de serviços, funções administrativas e pedagógicas e as malhas de articulações com que é tecida a complexidade institucional (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 179).

O conjunto de dimensões aqui apresentado serve ao propósito de ser ponto de referência para sistematizar informações sobre a realidade interna e externa da instituição, analisá-las e interpretá-las para fins de tomada de decisão. Essas dimensões articulam-se aos dois objetivos centrais da auto-avaliação, segundo a CONAES (BRASIL, 2004c, p. 19), a saber:

Avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a auto-análise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional, e privilegiar o conceito de auto-avaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de gerar qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para sua realização.

A metodologia prevista para a implementação da auto-avaliação constitui-se de três etapas: preparação, desenvolvimento e consolidação. A preparação prevê as seguintes ações:

- a) constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA: será composta por representantes dos diferentes segmentos da instituição. Esses serão responsáveis pelo desenvolvimento dos processos avaliativos internos que primem por um processo coletivo, participativo e democrático;
- b) sensibilização interna: preparação dos sujeitos da instituição para que percebam a necessidade do desenvolvimento da auto-avaliação;

- c) envolvimento da comunidade acadêmica: a realização de um processo de auto-avaliação participativa requer o envolvimento dos sujeitos que produzem o cotidiano da instituição para que eles possam elaborar e desenvolver ações avaliativas;
- d) elaboração da proposta de avaliação: seguindo as orientações da CONAES, cada instituição elaborará seus projetos de auto-avaliação, no sentido de constituírem um plano de ação teórico-metodológico das ações avaliativas.

Após o planejamento da auto-avaliação, o SINAES enfatiza que o seu desenvolvimento será feito na direção de assegurar a coerência entre o proposto no projeto e o implementado na instituição. Para buscar essa sintonia, a IES pode fazer uso de uma diversidade de procedimentos.

O ciclo de implementação da auto-avaliação é concluído, de acordo com a CONAES (BRASIL, 2004c, p. 14), com a etapa de consolidação, cuja dinâmica prevê a “[...] realização de um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados em termos da melhoria da qualidade da IES”.

Apesar de o SINAES prever a organização da auto-avaliação por etapas, é preciso considerar que no seu desenvolvimento, numa perspectiva de processo, não pode haver fronteiras e pontos de chegadas. As etapas devem ser entendidas de forma articulada para permitir a continuidade, a retroalimentação das ações, análises e interpretações.

Nesse sentido, destacamos dois aspectos a respeito da auto-avaliação. O primeiro refere-se à etapa de sensibilização ser posta como um dispositivo permanente para conquistar a adesão voluntária da comunidade acadêmica. O segundo ponto diz respeito à compreensão de que é com dinamicidade, articulação, rigor conceitual e metodológico na operacionalização de cada etapa que será possível o conhecimento da realidade institucional na sua totalidade.

Tendo em vista que a concepção de auto-avaliação advogada pelo SINAES é formativa, o processo de autoconhecimento busca subsidiar a tomada de decisão. Para Belloni (1996), tomada de decisão é entendida como ação inseparável do autoconhecimento, porque, diagnosticadas as potencialidades e fragilidades de todas as dimensões avaliadas, é necessário modificar, reelaborar ou elaborar alternativas para a construção de novos caminhos institucionais.

Vale destacar que um desejo do SINAES com a dinâmica da auto-avaliação é de que esta, além de processo formativo que vise ao aperfeiçoamento das instituições, seja também um dispositivo para construir uma cultura de avaliação. Nesse sentido, a intenção é que, dentro das instituições de educação superior, a avaliação seja aceita como um fazer necessário à vida institucional, ganhando legitimidade acadêmica e identidade social.

Diante das informações aqui apresentadas, que configuram a proposta de auto-avaliação do SINAES, percebemos que essa vai ao encontro do PAIUB em aspectos como: a) na concepção formativa de avaliação; b) nos princípios que orientam o processo; c) no caminho metodológico para a implementação da auto-avaliação; d) no desejo em criar uma cultura de avaliação no interior das instituições.

Sobre a aproximação do SINAES com o PAIUB, Martins (2005) anuncia que a idéia do atual sistema é recuperar alguns princípios do programa anterior, não na perspectiva de repetir, mas de tê-lo como referência para avançá-lo em seus fundamentos. Nas palavras desse autor:

[...] embora esteja ancorado em experiências de avaliação institucional já realizadas no Brasil, esse sistema não é uma reedição do passado. Ao contrário, ele significa uma evolução no sentido de integração e de implementação de um sistema nacional de avaliação que envolva todo o conjunto de instituições de educação superior do país (MARTINS, 2005, p.12).

Com base na visão de integração imprimida pelo SINAES é que as instituições de educação superior são avaliadas em dois momentos: a auto-avaliação, aqui já apresentada, e a avaliação externa. Com efeito, é preciso a junção do olhar interno com o externo das instituições para captar a globalidade das suas intenções e atitudes.

Nesse contexto, a avaliação externa constitui-se em uma das etapas de avaliação do sistema e das instituições e tem como objetivo ajudar no aprimoramento dos processos institucionais das IES. A contribuição dessa etapa está na oferta de informações quantitativas e qualitativas sobre a instituição, coletadas por meio da visita *in loco*, realizada por uma comissão externa, designada pelo INEP.

As informações dizem respeito às reais condições de funcionamento das instituições e são produzidas mediante a análise de documentos que explicitam as intenções pedagógicas, administrativas e financeiras das IES e dos relatórios elaborados em virtude da auto-avaliação²⁷. Além dos documentos, os dados sobre a instituição também são frutos da observação de cada avaliador integrante da comissão.

Acrescenta-se, a título de melhor esclarecimento, que a avaliação externa tem como referência um instrumento único, padrão para todas as instituições, o qual foi aprovado pela Portaria n° 300, de 30 de janeiro de 2006. Esse instrumento é composto por indicadores²⁸ próprios, referentes às dez dimensões definidas pelo SINAES, as mesmas utilizadas no

²⁷ Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Projeto Político-Pedagógico – PPI; Censo da Educação Superior e Cadastro de Instituições de Educação Superior; dados do ENADE; Relatórios de avaliação institucional da IES e outros. Maiores informações sobre tais documentos, C.f. BRASIL 2006.

²⁸ No SINAES, indicadores dizem respeito a aspectos ou características da realidade que se pretende avaliar.

processo de auto-avaliação. Especificamente na avaliação externa, existe todo um procedimento de valoração em conceitos e atribuição de pareceres pelos avaliadores do INEP²⁹.

Por meio desse conjunto de instrumentos que avalia as instituições, os cursos e os estudantes, o SINAES busca, pela primeira vez na história das políticas de avaliação geridas pelo Estado, constituir-se em um sistema, um todo articulado de informações, que possibilite ao governo, às IES e à sociedade em geral elementos para qualificar a educação superior.

Desse modo, percebemos que o SINAES, embora represente um avanço em relação às políticas anteriores de avaliação da educação superior, a transformação da proposta elaborada pela CEA na Lei 10.861/20004, provocou alguns debates na academia.

Pelo SINAES, é pertinente ressaltar que o interesse pela avaliação da educação superior no Brasil não está posto apenas no sentido de contribuir para a transformação qualitativa, o melhoramento pedagógico e a maior eficiência de gestão, como geralmente deseja a comunidade acadêmica. Na verdade, ela se impõe em função das exigências de regulação e de controle da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 185).

²⁹ As orientações para operacionalizar a avaliação externa das instituições de educação superior estão contidas no documento intitulado Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumento publicado pelo MEC/INEP/CONAES, 2006.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Conforme abordado no capítulo anterior, a avaliação institucional tem cumprido um papel de destaque nos últimos anos no cenário das políticas públicas para a Educação Superior no Brasil. Logo, faz-se necessário apresentarmos algumas considerações a respeito de aspectos conceituais e metodológicos que podem nortear a implementação dessa avaliação no âmbito das instituições educação superior.

2.1 Natureza e conceitos da avaliação institucional

Para pensarmos as diversas realidades de um objeto, recorreremos inicialmente aos conceitos. Esse instrumento de representação intelectual nos possibilita a compreensão do campo epistemológico que o objeto em foco está imerso. É ainda por meio dos conceitos que identificamos o posicionamento político e ideológico dos sujeitos que os expressam.

Os conceitos emergem do quadro de valores, crenças e percepções que elaboramos no contexto do objeto ou sujeito avaliado e, com base nele, fazemos a declaração apreciativa. Por conseguinte, o campo da avaliação, em geral, e da instituição, em especial, é multidimensional e multifuncional (HADJI, 2001). A primeira, pela variedade de formas e conteúdos e a segunda, pela multiplicidade de funções e responsabilidades que a avaliação assume.

Os conceitos de avaliação variam de acordo com o referencial teórico-metodológico de cada autor. Ciente dos múltiplos significados que podem assumir a avaliação institucional, neste estudo, estamos entendendo-a como um processo permanente de produção de conhecimento a respeito de todas as dimensões de uma política pública ou instituição para conhecer, compreender e orientar as suas ações.

Na literatura especializada a respeito desse tipo de avaliação, encontramos conceitos que corroboram nossa posição. Entre essas referências, destacamos, pela clareza com que definem a avaliação institucional, Belloni (1996), Trigueiro (1998), Dias Sobrinho (2000), Ristoff (2000) e Leite (2005).

Para Trigueiro (1998, p. 6), a avaliação institucional é um processo sistemático e durável, que permite captar informações sobre o objeto avaliado para contrastá-lo como um marco de referência e, partir dessa comparação, emitir juízos de valor e propor alternativas para tomar decisões com vistas à melhoria desse objeto.

Belloni (1996) apresenta a avaliação institucional como sendo um processo sistemático e contínuo de análise do desempenho global das instituições, centrada nos processos e resultados das ações, no contexto social e histórico em que estão inseridas. Em seu entendimento, a avaliação institucional é uma modalidade³⁰ da avaliação que, enquanto processo, vai “[...] às raízes dos fenômenos e situações, alcançando a compreensão contextualizada e enraizada daquilo que está sendo avaliado” (BELLONI, 1996, p. 8).

Segundo Dias Sobrinho (2000), a avaliação institucional é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.

A avaliação institucional vista como um empreendimento processual é uma idéia com ampla aceitação no campo da educação superior. A esse respeito, Ristoff (2003) diz que é um termo importante porque significa que a avaliação não é um ato comum, já que precisa de um esforço coletivo, sistemático e contínuo. É esse triplo esforço que caracteriza a natureza formal da avaliação institucional.

No esforço expresso por Ristoff (2003), destacamos a idéia de processo, haja vista que esse termo nos remete a pensar que a avaliação institucional não se esgota em si mesma, pois retroalimenta a realidade avaliada. Nessa perspectiva, deve-se pôr a avaliação a serviço do projeto de universidade que se deseja e utilizar continuamente as informações construídas a respeito de sua situação real para construir pontes ao intentado.

Um empreendimento realizado em uma perspectiva de processo produz conhecimentos sempre em movimento. É um construtor sem paradas fixas e definitivas que, por sustentar-se em um paradigma dialético de conhecimento, possibilita à instituição reelaborar de forma permanente seus saberes e fazeres. No caso da avaliação institucional na educação superior, o olhar deve ser no sentido radical e rigoroso, posto que a elaboração de conhecimentos por meio da avaliação e os usos de seus resultados possibilitam rever as múltiplas atividades da universidade durante o seu desenvolvimento. Para Dias Sobrinho (2002, p. 69),

³⁰ O termo modalidade está sendo usado para designar os campos educacionais em que a avaliação tem sido desenvolvida.

a avaliação de caráter institucional opera com a complexidade e a globalidade [...]. Em relação ao sujeito da ação, o qualitativo institucional refere os agentes da comunidade universitária que se engajam na produção e realização da avaliação [...]. A institucionalidade dos sujeitos diz respeito à legitimidade que lhes é conferida [...] em relação ao objeto ou ao campo da avaliação institucional, estabelece os limites, aliás bem amplos e abrangentes. Tem-se que projetar luz sobre toda a instituição e tentar compreender as diversas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão, relações de trabalho, a qualidade da produção científica, pedagógica e da vida social e tudo o mais, do modo mais integrado possível, para interferir qualificadamente sobre essas realidades no seu todo ou em partes.

Diante desses conceitos, percebemos que o termo *institucional*, utilizado para qualificar a palavra *avaliação*, indica que a instituição precisa ser avaliada em sua globalidade, como nos diz Dias Sobrinho (2000), e de modo amplo, nos termos de Trigueiro (1998). Assim, a expressão *institucional* recomenda uma avaliação que perpassa todas as ações educativas da universidade, articuladas com os seus projetos institucionais.

Tal compreensão é compartilhada também por Leite (2005, p. 33) quando considera que “[...] 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”.

Assim, avaliando instituições ou políticas públicas, lança-se um olhar inclusivo de todos os aspectos que as compõem. No caso específico da universidade, valorizam-se, além de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a sua cultura, a sua história, as relações de poder que a constituem, as resistências, as mudanças, as facilidades ou os problemas da comunicação, e demais elementos que presidem o cotidiano das instituições.

Tratar a avaliação institucional em seu caráter global e contextualizado significa dizer que o conhecimento produzido por meio da avaliação, a respeito de uma instituição ou política pública, como anuncia Leite (2005), só tem sentido se recompormos o todo para conhecer as partes. Para Moran (2001, p. 37), “[...] o global é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”. Nesse sentido, é preciso não olhar o objeto avaliado como ponto isolado. Mas na perspectiva de um contexto que imprime sentido às intenções e ações que se instauram num todo organizado.

Porém, avaliar de forma institucional não pode ser entendido como mera associação da dimensão administrativa à pedagógica e sim na perspectiva de ela abranger todo um contíguo de aspectos estruturais e processuais que perpassam o domínio de uma instituição. Nos termos de Trigueiro (1998), o que de fato caracteriza a avaliação ser institucional é a sua abrangência na construção de conhecimentos que caracterizem o cotidiano da Universidade em seus aspectos culturais, históricos, relações de poder, resistências e mudanças,

mecanismos de comunicação e relacionamentos com a comunidade interna e a sociedade em geral.

Diante dos conceitos de avaliação institucional, é possível percebermos que sua construção teórica é um *complexus* porque seu tecido é produzido na interdependência com elementos epistemológicos, políticos, ideológicos e éticos e na interatividade do contexto e do global (MORAN, 2001).

A interdependência dos elementos epistemológicos implica também considerarmos que o cenário da avaliação institucional é complexo na medida em que essa modalidade é pensada e realizada por diferentes lógicas, interesses e procedimentos. Logo, faz-se necessário um rigor conceitual para esclarecer as concepções, objetivos, finalidades e princípios que orientam as racionalidades da avaliação institucional.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), a complexidade da avaliação institucional na Universidade tem dupla origem. A que é própria do fenômeno da avaliação e a do objeto que está sendo avaliado, haja vista as múltiplas funções que a sociedade contemporânea espera dessa instituição. O autor acrescenta a isso que “[...] a concepção de uma avaliação institucional está ligada à condição fundamental da educação e esta não se separa dos significados que atribuímos à sociedade e às expectativas da humanidade que projetamos” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 175).

Nessa afirmação, o conceito de avaliação institucional expressa um ato político, mediatizado pelos sentidos que atribuímos à sociedade, à educação superior e à universidade. Todos eles, frutos dos condicionados históricos, culturais, epistemológicos que formaram a nossa concepção de mundo. Por isso é que Dias Sobrinho (2000) afirma a grande força instrumental e a enorme densidade política da avaliação institucional.

2.2 Finalidades da avaliação institucional

Diante do quadro conceitual anteriormente apresentado, optamos neste estudo por tratarmos das finalidades mais atribuídas à avaliação institucional, presentes em propostas, discursos e práticas dessa modalidade avaliativa, na medida em que se configura como política pública. São elas: formativa³¹ e meritocrática.

³¹ A expressão formativa foi cunhada por Michael Scriven, em 1967, em seu livro “Metodologia da Avaliação”. Ao estudar avaliação de programas, esse teórico estabeleceu a diferença entre avaliação formativa e somativa.

A escolha justifica-se porque, no campo da produção teórica da avaliação institucional (SAUL, 1990; TRIGUEIRO 1998; BELLONI, 1999; DIAS SOBRINHO, 2000; LEITE, 2000; RISTOFF, 2000;), distintas concepções de avaliação institucional são encontradas. No entanto, estabelecendo aproximações entre os termos que definem seus conceitos, finalidades e características, é possível percebermos basicamente duas concepções, as quais possuem pressupostos teóricos antagônicos. A esse respeito, Versieux (2004, p. 79) afirma, mediante estudo realizado sobre a avaliação institucional como política pública, que:

Temos, portanto, nas políticas públicas, pelo menos dois enfoques: no primeiro caso, o viés democrático, construtivo e formativo, ou seja, que respeita a autonomia universitária, a vocação da instituição, seus princípios filosóficos, éticos, culturais, sociais e o respeito à sua vocação para a inserção social e objetivos [...]. O segundo é o de política pública eficientista, controladora e reguladora, autoritária, mercadológica e voltada para os resultados. Nesse caso, os princípios da política pública são impostos, sem participação nas decisões, à comunidade acadêmica e com princípios tecnocráticos-economicistas.

É pertinente dizer que cada uma das concepções ergue-se num quadro estruturado de valores que justificam e formulam sentido filosófico, político e social. Assim, o entendimento de avaliação institucional, seus objetivos, finalidades e procedimentos estão intimamente relacionados com a concepção de homem, de sociedade, de educação superior e universidade que se pretende num tempo e espaço historicamente situado.

Vale mencionar, ainda, que reconhecemos a inexistência de uma oposição ingênua e simples entre as duas mencionadas concepções de avaliação institucional, haja vista serem fruto da multiplicidade de concepções a respeito da educação, da universidade e da sociedade. Essas concepções serão apresentadas separadamente para fins de organização didática do texto.

2.2.1 Concepção formativa

Diante da existência de distintos modelos explicativos para a avaliação³² e em extensão para a modalidade da avaliação institucional, percebemos que Saul (1990), Dias Sobrinho (2000) e Belloni (2003), ao usarem expressões como *globalidade*, *contextualização*

Desde então, este termo vem sendo amplamente utilizado nas diversas modalidades de avaliação para caracterizar uma orientação avaliativa construtiva em contraposição aos modelos positivistas de avaliação.

³² Na literatura clássica da avaliação, destacam-se as seguintes tendências: avaliação para tomada de decisão (SUFLEBEAM, 1969); avaliação de mérito (SCRIVEM, 1967); avaliação iluminativa (PARLET & HAMILTON, 1972) e avaliação responsiva (STAKE, 1972).

e processo, não estão produzindo conhecimento ao acaso epistemológico, mas teorizando a avaliação em um universo vocabular específico: a concepção de avaliação institucional formativa.

A concepção formativa de avaliação é conhecida no campo educacional pelo uso de outras expressões como: participativa (SAUL, 1990), mediadora (HOFFMANN, 1998), construtiva (LUCKESI, 1998), dialógica (ROMÃO, 1999), entre outras. Esses termos traduzem uma direção dos objetivos e finalidades da avaliação e indicam, de antemão, a serviço de quem ela está colocada.

Os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa se constituem num conjunto de referências universais que pode nortear avaliação, quer seja de aprendizagem, de currículo, de docentes e de instituição.

Na avaliação da aprendizagem ou na institucional, a avaliação formativa visa a um processo sistemático e intencional para identificar, compreender e analisar o desenvolvimento das ações realizadas com vistas à melhoria, ao aperfeiçoamento e à retroalimentação da realidade avaliada. Desse modo, a avaliação formativa não possui uma finalidade em si mesma, pois subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2000, p. 65) diz:

A avaliação é um importante instrumento de produção de conhecimento e juízos de valor sobre a própria instituição. Através de estudos, análises, apreciações, divulgação de resultados e retroalimentação das ações, a avaliativa tem um valor formativo no desenvolvimento das atividades científicas e pedagógicas que dão consistência à educação superior.

A função formativa da avaliação institucional é, segundo Fernandes (2002), responsável pelo processo de maturação institucional. Reflexão, discussão, definição de prioridades, construção de estratégias, implementação e acompanhamento são ações essenciais para a construção de uma rede de sentidos e significados para o desenvolvimento do papel social da instituição.

Acerca da intenção formativa da avaliação de instituições ou políticas públicas, Leite (2005, p. 33) entende que a referida avaliação cumpre esse papel quando se “constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão”.

As duas últimas citações apresentadas focalizam o potencial pedagógico da avaliação institucional na educação superior. Pedagógico por referir-se à avaliação como uma diretriz orientadora da ação educativa realizada na instituição em todas as suas atividades e dimensões.

A avaliação, ao ser realizada na perspectiva de prática pedagógica, possibilita, por meio do conhecimento das potencialidades e fragilidades institucionais, a construção de uma outra realidade institucional. Como também subsidia a concretização dos compromissos e da missão da instituição com e na sociedade.

Por essa razão é que Both (1997), Dias Sobrinho (2000), Fernandes (2002) e Leite (2005) advogam a avaliação como agente de transformação da educação superior. Esses autores acreditam que a avaliação institucional contribui expressivamente para que a instituição repense suas práticas administrativas, técnicas e pedagógicas, de forma crítica e contextualizada em prol da mudança institucional.

Hadji (2001, p. 21), ao apresentar o estatuto da avaliação formativa, diz que ela corresponde ao modelo ideal de uma avaliação pelas seguintes razões:

- (i) por colocar-se a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se elemento, um momento determinante da ação educativa; (ii) propondo-se tanto a contribuir com uma evolução; (iii) inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle. A esses motivos o autor acrescenta que é no desejo de ajudar, contribuir, que instala a atividade avaliativa em um registro formativo .

A avaliação formativa na Universidade só tem sentido se estiver a serviço da construção e ou reconstrução do projeto educativo dessa instituição. Avalia-se para que os sujeitos envolvidos na dinâmica avaliativa possam compreender seus contextos, sua condição concreta de existência em termos de idéias, projetos e ações e, de posse dessas informações, tomarem decisões em prol de a universidade cumprir a sua missão.

Nesse sentido, a avaliação só adquire relevância se for pensada na perspectiva de mediação das intenções propostas e das realizadas, tendo como contexto de análise a realidade histórico-social em que a universidade está situada. Isso se faz necessário para ratificar os valores sociais, pedagógicos e políticos da instituição avaliada.

Realizada nessa perspectiva, a avaliação se faz essencialmente educativa. Sobre essa questão, Dias Sobrinho (2003a) esclarece que, ao ser um empreendimento educativo, a avaliação possibilita a construção de conhecimentos e interpretação da realidade institucional, que resultam em valores e ações empreendidos com finalidade de transformação. Segundo esse autor, nessa concepção, a auto-avaliação assume a intenção de ser um instrumento de produção de conhecimento e juízos de valor sobre a própria instituição.

Para ser desenvolvida em prol da transformação de uma dada realidade, a avaliação institucional tende a produzir as formas de correção e superação de suas carências e afirmar suas potencialidades institucionais. Nos termos do autor, “privilegiar a função formativa é colocar o acento nos dispositivos da ação, no dinamismo do processo, no desenvolvimento

das relações pedagógicas, em contraposição à orientação somativa, procedimento usado para ‘medir, pedir contas, fiscalizar e classificar’” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 106).

Na defesa da avaliação numa concepção formativa, Belloni (2003) ressalta o seu sentido construtivo. Nesse caso, os objetivos inerentes a essa avaliação são expressos em termos de autoconhecimento e tomada de decisão. A instituição que procura realizar a avaliação construtiva busca, segundo a autora citada, “o aperfeiçoamento e reconstrução e não pode se beneficiar nem compactuar, conceitualmente e operacionalmente, com perspectivas contrárias” (BELLONI, 2003, p. 18).

A autoconhecimento diz respeito ao ato de a Universidade olhar para si mesma, com o intuito de identificar os acertos e erros na sua trajetória acadêmica. Esse olhar é, em tese, uma apreciação da realidade, uma radiografia das práticas desenvolvidas, a fim de compreender as razões das deficiências e potencialidades de uma instituição por meio de um amplo processo de reflexão (BELLONI, 1999).

A tomada de decisão é a atitude posterior ao autoconhecimento, haja vista que para agir se faz necessário conhecer como se apresenta a realidade institucional, compreendendo as causas dos problemas, e traçar um plano de ação com vistas à melhoria dos fatores que estão comprometendo o cumprimento da missão institucional. Nesse caso, faz-se necessário produzir alternativas para modificar radicalmente o que funciona a contento. A respeito dessa questão, Belloni (1999, p. 41) nos diz:

Aperfeiçoamento ou reconstrução implicam necessariamente melhoria da qualidade (do ensino, da aprendizagem, da gestão, etc.). A avaliação tem importante papel na identificação dos fatores que interferem – favoravelmente e negativamente na qualidade - oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais com essa finalidade.

Assim sendo, a tomada de decisão implica que a Universidade assuma seus acertos e erros e busque modificar-se. Essa atitude configura, ao mesmo tempo, um ato político e técnico. Político porque provoca opção, decisão, compromisso de ordem filosófica, científica e social com o projeto acadêmico da Universidade, e técnico por requerer procedimentos e técnicas que garantam o passo da reconstrução.

O autoconhecimento e a tomada de decisão simbolizam o sentido construtivo da avaliação. Nesse caso, segundo Belloni (2003), ela se volta para a efetividade científica e social da instituição, ao passo que busca a construção da qualidade, num processo que combina mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social, produzindo, ao final do processo, cidadãos conscientes, profissionais competentes, socialmente responsáveis.

Presentes em propostas de avaliação institucional que se intitulam de formativas, construtivas e emancipatórias, como no caso do PAIUB e do SINAES, o autoconhecimento e a tomada de decisão sugerem que a avaliação na educação superior, na universidade, deve ser orientada por uma lógica de transformação, mudança institucional.

No que diz respeito aos princípios que alicerçam a avaliação institucional formativa em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais, Ristoff (2000) indica os seguintes: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação e punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade. O significado de cada princípio está ilustrado a seguir:

- globalidade: todos os elementos que compõem a vida universitária devem ser avaliados. Os trabalhos realizados por meio das diferentes atividades da instituição, seus processos, sujeitos e resultados precisam ser compreendidos para possibilitar a visão global da Universidade;
- comparabilidade: a avaliação primará por uniformizar linguagem, critérios, metodologia e indicadores que possibilitem a comparabilidade, a compreensão do que acontece nas universidades;
- respeito à identidade institucional: cada instituição possui realidades histórica, política, econômica e pedagógica, que definem sua natureza, missão e projetos. O caráter singular da universidade, suas condições de auto-realização e seus sentidos específicos precisam ser considerados, pois o foco principal da avaliação é missão de cada instituição e o modo de ela desempenhar os seus compromissos sociais (DIAS SOBRINHO, 2000);
- não-premiação e punição: a avaliação precisa assumir-se enquanto educativa e não punitiva. É a capacidade de identificar os pontos fortes e fracos e corrigir suas ações e atividades que dá sentido à avaliação;
- adesão voluntária: cabe à instituição a decisão de querer se conhecer e abrir-se a crítica da comunidade acadêmica, científica e da sociedade. É uma ação democrática, transparente, pública e de responsabilidade social de cada instituição que lhe possibilita legitimidade política;
- legitimidade: as ações e os sujeitos precisam de legitimidade política e técnica em todo o processo avaliativo. Para tanto, são essenciais o respeito, a confiança, a negociação, a comunicação e o sentimento de responsabilidade coletiva pela avaliação;

- continuidade: a avaliação precisar assumir-se enquanto ato que faz parte da dinâmica permanente do trabalho acadêmico, integrando-se às estruturas da instituição. A continuidade possibilitará a construção de uma cultura de avaliação institucional.

Numa concepção de avaliação formativa, esses princípios são referências básicas para ajudar as instituições que pretendem ou desenvolvem projetos de avaliação institucional a definirem seus valores, prioridades e organizarem seu efetivo desenvolvimento em termos administrativos, políticos, éticos, pedagógicos e científicos. Ademais, sendo um ato político, avaliar pressupõe definir princípios em função das intenções com a universidade, com a educação superior, com a sociedade, haja vista serem eles quem regulam a produção desse trabalho em prol dos objetivos traçados.

2.2.2 Concepção meritocrática

Numa posição inversa aos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação institucional formativa, estão as avaliações que atendem à lógica dos interesses do mercado. Nesse caso, a avaliação é entendida como mensuração que fornecerá escalas de classificação das instituições, conforme sua eficiência em responder às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da economia.

A avaliação institucional realizada mediante princípios positivistas recebe na literatura especializada diversas denominações: meritocrática (Belloni, 2000), tecnológica (DIAS SOBRINHO, 2000). As avaliações institucionais, vinculadas a essa epistemologia positivista, advogam a fragmentação do objeto avaliado, a neutralidade dos avaliadores e a objetividade dos instrumentos de coleta de dados para garantir produtos mensuráveis. São realizadas para efeito de classificação e seleção e situam-se no nível do controle para assegurar a conformidade dos objetos avaliados com normas e modelos desejáveis para o Estado.

A forte tradição desse referencial são os exames gerais ou nacionais, a exemplo do Exame Nacional de Cursos – ENC, mencionado no primeiro capítulo deste texto. Eles se atrelam, entre outras, às idéias de “controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 153).

Por meio dos exames, os governos oferecem estatísticas educacionais com base nos resultados de suas avaliações, como referências de qualidade educacional e *ranking* de méritos que funcionam como aparelhos de utilidade social.

Para Afonso (2000), as políticas avaliativas desenvolvidas tendo como características a medida e as estatísticas de classificação evidenciam a presença de um Estado Avaliador. Esse Estado mostra-se mínimo na garantia de suas obrigações sociais, mas presente no controle dos serviços mediante estratégias de avaliação institucional. Para tanto, as instituições de educação superior deverão avaliar-se para garantir credenciamento, reconhecimento, títulos conseguidos por meio da certificação da sua qualidade.

Sob esse enfoque, avaliar passa a ser sinônimo de controle de qualidade. O entendimento que se tem de qualidade, nessa lógica avaliativa, é de algo que pode ser medido, quantificado por meio de indicadores, para ver a extensão da produtividade, eficiência e eficácia das instituições de educação superior. Os indicadores eleitos para tal ato são transportados do campo da economia, da lógica empresarial custo-benefício.

Coelho (2003) diz que o reducionismo de conceito de qualidade tem levado Estado e Universidade a privilegiarem aspectos quantificáveis. Ao arriscar-se na medida das diversas dimensões do fazer universitário pela ótica da produtividade, a avaliação reduz a Universidade à agência prestadora de serviços, incorporando-a como parte do processo de avaliação do grau de satisfação do consumidor, do cliente.

Nessa linha, a avaliação se limita, segundo Georgen (1997), a uma atividade predominantemente técnica com ênfase nos indicadores quantitativos, valorizando a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições no que diz respeito às suas tradicionais funções de pesquisar, ensinar e prestar serviços à comunidade.

As avaliações elaboradas e as implementadas no Brasil, a partir da década de 1980, estão, de certa forma, inscritas ou na concepção de avaliação formativa ou na meritocrática. Os procedimentos de avaliação pautados na concepção meritocrática, ainda que realizados de forma legítima, são questionados por inibirem a visão global e contextualizada da instituição universitária. Dessa forma, os procedimentos fundamentados na concepção formativa são considerados mais adequados para evidenciar o caráter singular da universidade.

As duas concepções de avaliação aqui abordadas se diferem em termos de sujeitos, finalidades, enfoques e procedimentos, conforme apresentado no quadro a seguir:

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	FORMATIVA	MERITOCRÁTICA
Sujeitos	Avaliação interna, de origem endógena.	Avaliação externa, de origem exógena.
Finalidades	Autoconhecimento e tomada de decisão institucional.	Hierarquização das instituições, competição, controle pelo Estado.
Enfoques	Global.	Parcial.
Abordagens	Avaliação qualitativa e Quantitativa.	Avaliação quantitativa.

Quadro 1 – Concepções de avaliação institucional

Pelas informações expostas no quadro, temos, de um lado, a avaliação formativa, que privilegia os processos planejados e desenvolvidos pelos sujeitos internos, sendo a titularidade da avaliação da própria comunidade acadêmica. Por meio de uma ação participativa, busca-se conhecer a instituições por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos com a finalidade de melhorar as atividades da instituição.

Em posição oposta, a avaliação meritocrática se desenvolve com ações sob a responsabilidade de agências governamentais, as quais possuem a titularidade da avaliação. O papel dos avaliadores se resume ao estabelecimento de mérito, hierarquização e controle das instituições por meio de avaliações quantificadoras e parciais do desempenho das instituições.

Essas diferentes concepções são reveladoras de posições ideológicas, políticas e sociais que assumimos na condução de práticas sociais e educacionais. Por essa razão é que uma proposta de avaliação institucional, ao eleger uma concepção formativa ou meritocrática, deverá ter clareza de que distintos serão os efeitos e impactos de cada uma delas na instituição avaliada.

Conforme Dias Sobrinho (2002, p. 83), “as implicações de cada avaliação devem ser consideradas nas situações concretas em que se desenvolve cada processo [...]”, haja vista os contextos serem distintos, específicos e, em cada realidade institucional, serem estabelecidas relações peculiares dos sujeitos envolvidos nas atividades ou processos avaliativos.

A escolha de uma dessas concepções está estritamente relacionada aos propósitos que se pretende alcançar por meio da avaliação institucional. Quando a intenção é para avaliação promover a melhoria do trabalho pedagógico e administrativo, o projeto avaliativo precisa ser orientado por uma concepção que garanta adesão voluntária, que instigue o desejo coletivo de aperfeiçoamento pelos sujeitos que constroem a instituição, fazendo de seus resultados sinalizadores de um planejamento capaz de reconduzir os rumos da instituição.

Dessa forma, advogamos que para a universidade realizar um processo avaliativo em prol do autoconhecimento e da tomada de consciência de suas intenções e ações, faz-se necessário apoiar-se em modelos formativos, uma vez que esses modelos contribuem para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa dialógica, educativa e pedagógica.

2.3 Cultura de avaliação institucional

Na literatura a respeito da avaliação institucional, é corrente a defesa da necessidade de criação de uma cultura de avaliação nas universidades ou demais instituições de educação superior (BELLONI, 1999; DIAS SOBRINHO, 2000; RISFOFF, 2000; FERNADES, 2002; LEITE, 2005).

Nesse sentido, entendemos que a avaliação, para constituir-se de forma voluntária, permanente, participativa, legítima, contextualizada e formativa, precisa fazer parte da estrutura e dos processos organizacionais, valores e crenças que são aprendidos e compartilhados pelos membros da Universidade. De tal modo, podemos dizer, com base em Pires e Macêdo (2006, p. 84), que a

cultura é um conjunto complexo e multidimensional de tudo que constitui a vida em comum nos grupos sociais. Seria, ainda, um conjunto do modo de pensar, de sentir e de agir, mais ou menos formalizados, os quais, tendo sido apreendidos e sendo partilhados por uma pluralidade de pessoas, servem de maneira ao mesmo tempo objetiva e simbólica, e passam a integrar essas pessoas em uma coletividade distinta de outras. É o resultado de ações cujos componentes e determinantes são compartilhados e transmitidos pelos membros de um grupo.

Diante desse conceito, a avaliação institucional, para se constituir em cultura, precisa ser construída de significados partilhados pelo conjunto das pessoas que vivenciam a Universidade. A avaliação deve fazer parte da percepção e do desejo comum de realizá-la. Necessita, nesse caso, compor o repertório de conhecimentos, crenças, hábitos, regras, sentimentos que regem o trabalho coletivo da e na instituição avaliada.

Essa mesma questão é defendida por Ristoff (2000, p. 49), quando diz que a universidade precisa despertar para a necessária construção da cultura de avaliação. Segundo esse autor, a cultura é representada por um “conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções”.

A introdução do termo *cultura* no campo da avaliação institucional nos conduz a inserí-lo na discussão da cultura organizacional. Sob esse ponto de vista, Domingues e Diez (2000, p. 10) diz que a referência à cultura organizacional justifica-se porque, sendo a universidade uma instituição complexa, ela precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões. Assim, o referido autor indica cinco funções³³ essenciais da cultura organizacional na universidade:

(i) Integradora: a cultura de uma organização identifica os seus membros através de formas de pensar e atuar no âmbito organizacional que lhes são comuns e que, em consequência, lhes confere uma identidade coletiva; (ii) Adaptativa: possibilitam aos integrantes da instituição um relacionamento em torno do caso educativo, favorável às suas necessidades de sobrevivência; (iii) Legitimadora: reforça a orientação e a finalidade de organização, conferindo inteligibilidade e sentido ao comportamento e ao trabalho dos membros da organização; (iv) Motivadora: dado aos valores compartilhados e a adesão a metas institucionais podem gerar cooperação e compromisso por parte dos integrantes da organização; (v) Simbólica: a cultura é tanto representativa da realidade social como da vida de um grupo. A cultura condensa os valores, crenças e ideais compartilhados (DOMINGUES e DIEZ, 2000, p.10, tradução nossa).

O conjunto dessas funções indica que a construção de uma cultura de avaliação institucional requer a existência de valores e crenças compartilhados por um grupo social. Assim, a avaliação institucional precisa ser desejada pela comunidade acadêmica como um empreendimento necessário à constituição da universidade.

Em tal perspectiva, propostas que não surgem do seio da universidade, que não representam os valores, interesses e motivação de seus membros, tendem a não ser legitimadas pela comunidade acadêmica. Nesse sentido, cultura diz respeito ao conjunto de pressupostos básicos que são validados e referendados pelo grupo que os formulou e desenvolveu nas situações vivenciadas no cotidiano de uma organização, constituindo-se nas formas de perceber, pensar e agir em certas circunstâncias (SHEIN, 1992).

Para o referido autor, o conteúdo da cultura são crenças, valores e pressuposições básicas. O processo inicia-se com crenças (predições sobre como as “coisas” são) e valores (afirmações de como as coisas devem ser). Ao passo que as crenças e valores são testados e

³³ Integradora: la cultura da la organizacional identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizacional que lês son comunes y que en consecuencia, les confiere una identidad colectiva; Adaptativa: possibilita a los integrantes de la institución un relacionamiento con el entorno-em este caso educativo-favorable a sus necesidades de sobrevivencia; Legitimadora: Refuerza la orientación y la finalidad de la organización, conferindo inteligibilidad y sentido al comportamiento y al trabajo de los miembros de la organización; Motivadora: dado que los valores compartidos y la adhesión a lãs metas institucionales pueden generar cooperación y compromiso de parte de los integrantes de la organización; Simbólica: la cultura en tanto representativa de la realidad social compleja d ela vida de un grupo. Em ella se condensa los valores, creencias e ideales compartidos.

validados, mostrando-se eficazes para resolver problemas de adaptação interna e externa do grupo, elas se transformam, gradativamente, em referências básicas e compartilhadas (crenças sobre como as coisas são, que não precisam mais ser testadas).

Assim sendo, a avaliação institucional necessita ser, ao mesmo tempo, uma crença e um valor público, introjetado no cotidiano da instituição, um elemento essencial e permanente no conjunto do patrimônio cultural da Universidade (DIAS SOBRINHO, 2000).

A cultura de avaliação é, portanto, um projeto a ser construído pelas instituições na medida em que vão inter-relacionando o que são e o que desejam ser, com as ações que cotidianamente vão tecendo para garantir legitimidade política e validade institucional ao ato avaliativo.

Nesse sentido, para uma instituição desenvolver uma cultura de avaliação, precisa transformar esse empreendimento em uma ação contínua, permanente e democrática, rompendo as resistências e favorecendo a participação ativa da comunidade acadêmica.

A inexistência da cultura de avaliação institucional é, no entendimento de Oliveira (2004, p. 75), um dos fatores que afetam significativamente a implementação de processos avaliativos nas universidades públicas, considerando que

[...] a falta de cultura avaliativa pode estar associada a uma visão da avaliação para fins de fiscalização e punição ou ao julgamento do que é certo ou errado, à descrença a respeito da utilização dos resultados da avaliação para corrigir os problemas detectados e melhorar a instituição.

Para que a avaliação institucional se transforme em cultura, é preciso considerar a institucionalização como fator fundamental para a inclusão de práticas avaliativas na rotina do trabalho administrativo e pedagógico das instituições de educação superior.

2.4 Auto-avaliação institucional

Quanto aos sujeitos do processo avaliativo, a avaliação institucional pode ser, segundo Belloni (2001, p. 24), interna, externa e mista.

Avaliação institucional interna: é o processo pelo qual a instituição se analisa por meio dos sujeitos que participam diretamente dos processos avaliativos; a externa é o processo pelo qual a instituição é analisada por agentes externos à instituição, independentes da formulação, implementação ou dos resultados da ação avaliada; a mista é o processo que envolve os dois tipos de sujeitos: internos e externos.

Com base nessa classificação, a auto-avaliação é o momento em que os sujeitos produzem uma reflexão coletiva, uma diagnose a respeito do conjunto das atividades institucionais, apresentando subsídios para uma tomada de consciência.

As vantagens da realização da auto-avaliação são anunciadas por Martínez Aragón e Péres Juste (1989, p. 71-72) como sendo:

(i) maior qualidade dos dados (valor, validade e confiabilidade), quando estes são obtidos por atores direta e voluntariamente comprometidos com o processo de decisão de melhora da instituição; (ii) respeito do direito à titularidade da informação; (iii) protagonismo dos professores e alunos no processo de realização da avaliação e não meramente agentes passivos, produtores de informação ou receptores da mesma; (iv) maior percepção dos atores para selecionar e interpretar a informação mais pertinente e importante, dado seu superior conhecimento do contexto em que essas informações surgem; (v) mais elevada potencialidade de melhora da instituição como consequência da avaliação interna ao se realizar no seio da comunidade universitária.

O desenvolvimento da auto-avaliação pelos sujeitos que produzem e conhecem a dinâmica do trabalho da instituição é condição essencial para a garantia da legitimidade política e técnica desse processo. A segurança, nessa situação, situa-se no fato de essas pessoas terem percepção mais alargada da IES e poderem balizar as informações mais pertinentes e representativas da realidade institucional. Assim sendo, o protagonismo dessa avaliação precisa pertencer aos segmentos que compõem a comunidade acadêmica: professores, estudantes, gestores e técnicos administrativos.

Para ser protagonista da auto-avaliação, faz-se necessária uma participação ativa desses segmentos no desenrolar dos processos avaliativos. A participação ativa, entendida nos termos de Lima (2003, p. 77), é aquela que caracteriza atitudes e procedimentos de elevado envolvimento individual ou coletivo na organização, tendo em vista:

[...] mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos e deveres, atenção e vigilância a todos os aspectos considerados pertinentes; afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões.

Em tal perspectiva, a participação ativa se concretiza tanto no plano das intenções como de sua operacionalização. Por isso, faz-se necessário que os sujeitos internos de uma instituição tenham condições de pensar as estratégias avaliativas, bem como desenvolvê-las. Nessa direção, Dias Sobrinho (2002, p. 152) diz que ser titular, protagonista da avaliação, é determinar sua concepção, seu desenho, suas funções, suas operações. É, ainda, “possuir as possibilidades de uso e imprimir a direção dos efeitos”. Para tanto, a participação não deve acontecer de forma aleatória. Precisa ser institucionalizada para aqueles que querem se envolver tanto no levantamento, seleção e organização da base de dados quanto nas pesquisas,

debates, valoração de caráter qualitativo, sempre com o comprometimento de participação nas mudanças recomendadas.

Nesse caso, a institucionalização pode, ainda, potencializar o processo auto-formativo da comunidade acadêmica na medida em que conhecem, interpretam e transformam a si mesmos e a instituição (DIAS SOBRINHO, 2003b).

A esse respeito, o autor nos esclarece que o processo avaliativo carrega um sentido formativo e construtivo, pois à medida que nos envolvemos numa reflexão coletiva, estamos adquirindo conhecimento, fortalecendo a visão a respeito do objeto avaliado, nos educando. Igualmente, é importante que qualquer tentativa de investir na formação da comunidade acadêmica para serem avaliadores precisa considerar a cultura educativa de cada instituição, de cada unidade.

Em posição oposta, estão os processos avaliativos realizados com participação passiva da comunidade acadêmica. A apatia, desinteresse, ausência de informações, resistência, alienação de certas responsabilidades e não aproveitamento de oportunidades são atitudes e comportamentos que caracterizam esse grau de participação.

A participação passiva, no entendimento de Lima (2003, p. 78), “configura-se, freqüentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação”. A inércia da comunidade acadêmica perante os processos pedagógicos e administrativos pode ser reflexo do baixo grau de envolvimento dos seus diversos segmentos, o que pode limitar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa.

Praticada nas instituições, a participação ativa ou passiva está diretamente vinculada à questão do envolvimento. Lima (2003, p. 76) explica essa situação:

Participação acarreta algum tipo de envolvimento quer seja traduzido em formas de ação e de comprometimento mais ou menos militante, ou pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por certo calculismo ou mesmo por certa passividade.

No caso específico da auto-avaliação, o envolvimento da comunidade pode ser provocado por meio de processos de sensibilização dos sujeitos da avaliação. Essas estratégias são realizadas para instigar a tomada de consciência da instituição sobre a necessidade de realização de procedimentos avaliativos e buscar a adesão de seus membros.

Nas diferentes fases do processo de implementação da auto-avaliação, a sensibilização é um fator fundamental para conquistar a adesão da comunidade por meio de consensos negociados e de significados partilhados. Por isso é que se justifica a necessidade de uma ação coletiva, para que o processo de auto-avaliação não se faça baseado em

atenuados conteúdos de controle, de modo burocrático e pouco participativo (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002).

O envolvimento direto da comunidade acadêmica na ação avaliativa é condição para que escrevam sua própria história e gerem suas alternativas de ação, haja vista que esses sujeitos são politicamente situados pelos seus modos de pensar e agir.

Esse envolvimento sugere, ainda, a realização de uma proposta democrática de avaliação institucional, ao privilegiar uma adequada representação das perspectivas de todos os segmentos. Logo, como afirma Dias Sobrinho (2000, p. 59), “produz sentidos, ajuda a construir novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, projetar ações e tomar decisões”.

Por outro lado, a inexistência do envolvimento, da participação ativa, pode ser um elemento inibidor do processo avaliativo. Ela pode ser identificada tanto nos processos de elaboração dos projetos, nas definições das estratégias de implementação, bem como na concretização das ações.

A respeito dessa discussão, Fernandes (2002) acrescenta que a garantia da participação pela comunidade acadêmica em um processo avaliativo não é uma ação fácil e que a intensidade dela pode variar de acordo com as características dos segmentos. Por essa razão, faz-se necessária a criação de canais para que a comunidade acadêmica participe como sujeitos pensantes de todo o processo de auto-avaliação, intentando realçar o papel ético, político e pedagógico dessa avaliação e contribuindo para a auto-formação da comunidade envolvida.

O tipo de participação da comunidade pode estar relacionado aos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da auto-avaliação. Nesse aspecto, as estratégias utilizadas serão distintas a depender das condições, decisões e escolhas dos sujeitos da avaliação em consonância com os objetivos, objetos da universidade. Apesar da diversidade de caminhos, a instituição não está isenta, segundo Belloni (2003, p. 19), de conduzir os processos avaliativos “tecnicamente competente e politicamente legítima”.

A competência técnica em um trabalho avaliativo pode ser evidenciada de duas maneiras. A primeira, pela garantia de uma metodologia que possibilite a construção de informações adequadas, seguidas de uma leitura analítico-interpretativa para atribuir sentido aos dados produzidos. A segunda, pela produção de informações legítimas, em espaço de tempo que possibilite ser absorvida pela comunidade. A legitimidade política resulta da validação pela comunidade das intenções e ações desenvolvidas, bem como do reconhecimento das pessoas que conduzem o processo. Uma das formas de garantia da

legitimidade do processo avaliativo se dá pela respeitabilidade das pessoas que conduzem, seja pela independência ética e política, seja pela competência técnica.

Nesse sentido, o isolamento de ações avaliativas por grupos é uma prática que pode ir de encontro à colegialidade, a democracia institucional e interferir na garantia da legitimidade política e técnica. Nesses termos, Figari (1993) afirma a importância da elaboração coletiva da avaliação, principalmente do objeto e instrumentos, a fim de que as diversas posições, confrontos e compromissos sejam negociados e seus resultados expressem as perspectivas de todos os segmentos da universidade.

A garantia da competência técnica e política deve estar presente em todas as etapas do processo avaliativo. Sua extensão vai desde a definição do objeto avaliado, dos instrumentos utilizados, até os usos dos resultados da auto-avaliação. Por isso, essa construção necessita assegurar liberdade de expressão e participação ativa para ser um construto eminentemente coletivo.

Na avaliação institucional de uma universidade, considerando a sua especificidade, o objeto da auto-avaliação precisa dar conta de refletir as suas múltiplas realidades. Nesse entendimento, a definição do que vai ser avaliado demarca um passo essencial para a análise do conjunto de atividades, projetos e práticas institucionais. Por essa razão é que, segundo Matínez Aragón e Péres Juste (1989, p. 44),

[...] a constituição do objeto passa pela elaboração social de um desenho, ou se preferir, de um plano ou projeto que os dados sejam representativos, em vez de oferecerem uma visão enviesada da realidade e que a informação seja pertinente e importante.

O trabalho de definição do que será auto-avaliado e dos instrumentos para produzir as informações necessárias é um ato político e ético, pois passa pela afirmação da concepção de universidade, do seu papel social, dos valores e crenças instituídos na comunidade universitária. Por isso, Dias Sobrinho (2000, p. 121) indica “[...] que, embora nada possa ser indiferente na universidade, enquanto objeto de avaliação, é mais fácil e factível trabalhar com categorias intelectuais”.

As categorias intelectuais podem ser entendidas como um conjunto de informações, dados, fatos considerados adequados para representação da realidade avaliada, a respeito da qual se devem produzir os juízos de valor. A idéia dessas categorias parte do fundamento de que nem toda informação que se produz da universidade é significativa para a compreensão de sua realidade, o que sugere um processo sistemático de escolha, seleção e planejamento do que vai ser avaliado em função da missão e objetivos da instituição.

O que se deve buscar pela auto-avaliação é a compreensão dos fenômenos que estão no dia-a-dia da instituição e que não são facilmente perceptíveis. Essa é uma questão importante, já que as avaliações convencionais geralmente produzem informações a respeito de uma realidade conhecida, como as condições de infra-estrutura das instituições. Nesse caso, Dias Sobrinho (2002, p. 116) sugere que as avaliações precisam “jogar luz nos fenômenos comumente cobertos pela escuridão”.

Por esse ponto de vista, processos auto-avaliativos não devem significar apenas mecanismos de formalização de uma realidade vivida pela comunidade acadêmica, mas uma análise sistemática e rigorosa de fenômenos que ilustrem as múltiplas significações do trabalho pedagógico e administrativo, no contexto e nas condições em que se realizam, tendo como luz a missão da universidade.

Para Belloni (2003), a análise sistemática da instituição deve acontecer com base em duas grandes dimensões: atividades-fim e atividades-meio. Nesse caso, percebemos que as dimensões escolhidas para avaliar a UnUCSEH, instituição objeto deste estudo, refletem, em sua maioria, objetos das atividades-fim, tais como: avaliação do ensino, desempenho docente e discente, infra-estrutura e serviços. Quanto às atividades-meio, estão expressas por meio das dimensões direção e gestão.

Essas questões indicam que a decisão do objeto da avaliação e dos meios são atos que requerem rigor conceitual e metodológico e precisam de ampla discussão no espaço da instituição, tendo em vista que a ação conseqüente é o uso dos resultados do processo avaliativo.

No que diz respeito aos resultados da auto-avaliação, Belloni (2003, p. 19) nos diz que eles fornecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento da instituição, tendo como principais benefícios:

- (i) à comunidade científica, oferece orientação para suas estratégias de desenvolvimento e articulação interinstitucional e com a sociedade; (ii) ao governo, sistematiza informações para a elaboração de políticas, principalmente as de educação e de ciência e tecnologia; (iii) à sociedade, faz uma prestação de contas dos resultados do dinheiro público investido em profissionais qualificados e em ciência, arte e cultura produzidas e disseminadas junto à própria sociedade.

Em uma perspectiva formativa, esses subsídios podem ser usados pelos diferentes segmentos para produzir ações que efetivamente melhorem a instituição em todas as suas dimensões. Assim, a utilização por seus diversos beneficiários das informações produzidas pela auto-avaliação possibilitará à avaliação ser instrumento para o aperfeiçoamento institucional.

Diante dessa compreensão, acreditamos, assim como Fonseca e Oliveira (2006, p. 2), que se a avaliação não for acompanhada por ações “concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial”.

O fato de algumas políticas públicas usarem os resultados das avaliações para fins de fiscalização, punição e promoção de ranqueamentos dos cursos e instituições, a exemplo do ENC, simboliza a necessária articulação entre a finalidade da avaliação e os usos de seus resultados. Nesse sentido, a auto-avaliação não cumpre apenas o papel de controle e regulação, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

A intenção que os avaliadores têm para com o uso das informações obtidas por meio da avaliação é que a torna formativa ou não. Se a intenção é contribuir para o aperfeiçoamento dos projetos sociais que a Universidade desenvolve e a evolução das suas ações educativas, ela será formativa. Para Hadji (2001), a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve num projeto educativo e propicia modificações em prol do melhoramento de seu projeto institucional.

Para tanto, é preciso o reconhecimento de que a auto-avaliação pode potencializar estratégias para a melhoria institucional, na medida em que todos os envolvidos tenham informações verdadeiras e válidas da situação em que se encontra a instituição (CONTERA, 2002). Isso leva, no nosso entendimento, à discussão a respeito da publicização dos resultados da auto-avaliação.

A divulgação dos resultados da auto-avaliação deve ser entendida, conforme Belloni (2003, p. 33), como o “coroamento da avaliação institucional”. Nessa linha de pensamento, as formas como os resultados chegam à comunidade acadêmica e os usos feitos pelos seus beneficiários podem ser decisivos para a geração de uma cultura avaliativa e ou de pólos de resistências a processos avaliativos.

Ainda que não exista uma fórmula exclusiva para o anúncio dos resultados da auto-avaliação, é pertinente, em uma perspectiva formativa, que a sua publicização aconteça por meio de um processo coletivo, com análise das potencialidades e fragilidades evidenciadas. Cabe também a proposição de práticas que possam ser construtivas para a instituição e os sujeitos da avaliação.

Diante dessa exposição, entendemos que a auto-avaliação, fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos, de caráter formativo e participativo, poderá possibilitar às instituições de educação superior e à comunidade acadêmica em geral o aumento da

consciência científica, pedagógica e administrativa. É possível melhorar a compreensão da responsabilidade social da universidade, ressignificando seu papel político e ético no espaço em que está inserida.

Considerando que cada instituição de educação superior, ao desenvolver processos avaliativos, registra a sua própria história numa ampla trama de significações, abordaremos no próximo capítulo os caminhos metodológicos que possibilitaram analisar a implementação da auto-avaliação em uma universidade pública estadual.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, traçamos caminhos metodológicos para melhor apreender o fenômeno em estudo. Nesses termos, o presente capítulo explicita a abordagem e tipo de pesquisa, o contexto de realização do estudo, os participantes e instrumentos de coleta de dados, bem como a organização e procedimentos de análise dos achados de como a Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH implementou a auto-avaliação proposta pelo SINAES no período de 2005-2006.

3.1 Abordagem da pesquisa

Uma vez que temos como objeto de pesquisa a implementação da auto-avaliação institucional na UnUCSEH, o qual possui uma natureza multirreferencial e contextualizada, entendemos que, para desvelar os seus múltiplos aspectos em termos de processos, valores e significados, a abordagem qualitativa se constitui na mais apropriada.

A pesquisa qualitativa é, segundo Bogdan e Biklen (1994), um conjunto dinâmico e aberto de afirmativas, concepções, hipóteses sistematicamente relacionadas para nortear tal proposta e, por conseguinte, o entendimento do pesquisador acerca do que está sendo pesquisado. As principais características apresentadas por esses autores em relação à abordagem qualitativa são:

- tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental;
- é descritiva, pois os dados colhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e, por último;
- o significado que as pessoas dão às coisas e sua vida é de vital importância nessa abordagem.

Diante do exposto, essas características serviram de fios condutores para buscarmos informações *in lócus*, pelos participantes, que nos permitiram a realização desse estudo.

Para tanto, a produção das informações requereu uma maior interação com o contexto e participantes, visando ao estabelecimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído (GONZÁLEZ REY, 2005). Por isso, o nosso intuito foi tecer a construção teórico-prática ao longo de todo o processo de pesquisa. Essa condição se fez necessária porque a abordagem qualitativa se efetiva pelos múltiplos e complexos lados de outros sujeitos que nos desafiam a aprender e a construir informações por meio de um processo interativo. Nessa abordagem, pesquisadora e participantes atuaram ativamente na pesquisa.

3.2 Tipo de pesquisa

O estudo da implementação da auto-avaliação institucional proposta pelo SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas-UnUCSEH requereu um delineamento para focalizar a temática em sua realidade complexa e contextualizada, evidenciando a inter-relação de seus componentes a partir de uma variedade de informações que permitiram representar os diferentes pontos de vista presentes nessa situação social (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso possibilitou avaliar esse processo sob a inspiração de Yin (2005, p. 19), quando afirma que “[...] os estudos de casos representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que* [...] e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real”.

Assim, esse tipo de pesquisa contribuiu para a compreensão aprofundada do processo de implementação da auto-avaliação na UnUCSEH, apreendendo, entre outros aspectos, as suas estratégias e os fatores facilitadores e inibidores, por meio da atuação espontânea dos participantes em situações sociais de conversação, com base nos objetivos explicitados a seguir:

a) Objetivo geral:

- analisar o processo de implementação da auto-avaliação institucional proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH da UEG, em Anápolis/GO.

b) Objetivos específicos:

- analisar as estratégias adotadas no processo de implementação da auto-avaliação;
- analisar os fatores que facilitaram ou inibiram a implementação da auto-avaliação numa perspectiva formativa;
- analisar os sentidos atribuídos à auto-avaliação como política para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais;
- analisar as interfaces existentes entre a auto-avaliação da instituição pesquisada com as diretrizes propostas pelo SINAES.

3.3 Contexto de realização do estudo de caso

3.3.1 A instituição pesquisada

A Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas onde se deu a pesquisa teve sua origem na Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), criada por meio da Lei Estadual nº 3.430, sancionada em 5 de julho de 1961 e implantada oficialmente no dia 6 de maio de 1962³⁴.

Durante vinte e três anos de existência, a FACEA teve apenas o curso de Ciências Econômicas. A autorização para novos cursos pelo Ministério da Educação aconteceu em dois períodos distintos: 1984, para Administração e Ciências Contábeis; 1986, cursos de formação

³⁴ Serviram de referência para a elaboração do breve histórico de criação da UnUCSEH o texto mimeografado com registros históricos da UEG, organizado por Godofredo Sandoval Batista (2004), e o relatório da UnUCSEH de Auto-Avaliação da Unidade Universitária de Ciências, Sócio Econômicas e Humanas, elaborado por Melo e Carvalho (2006).

de professores, licenciatura curta em Geografia, História, Letras, Ciências e de Tecnologia em Processamento de Dados.

Em virtude da movimentação da comunidade acadêmica da FACEA e de Goiás para criar a Universidade Estadual de Anápolis, desde a década de 1940, foi instituída, em 1987, pelo então governador Henrique Antônio Santillo, uma comissão, pelo Decreto nº 2.814, para estudar e coordenar o processo de instalação de uma Universidade Estadual.

O trabalho da comissão culminou na transformação da FACEA em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), Decreto Lei nº 3.549, de 9 de fevereiro de 1990, e sua autorização de funcionamento publicada em Diário Oficial da União no dia 24 de janeiro de 1994. Essa Universidade estruturou-se em três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas; Centro de Ciências Humanas e Letras; Centro de Ciências Sócio-Econômicas.

Em 1999, a UNIANA e algumas Faculdades Autárquicas foram transformadas na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com sede em Anápolis, pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, assinada pelo então governador Marconi Perillo. Dessa forma, os centros de Ciências Humanas e Letras e de Ciências Sócio-Econômicas foram unificados, constituindo, portanto, a Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (Anápolis/GO).

Nesse processo de transformação, a UEG se constituiu em um modelo de Universidade *Multicampi*. Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2001, p. 5), a sua missão é:

Produzir e socializar o conhecimento científico, a cultura e a formação integral de profissionais capazes de inserirem-se criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado do Goiás.

A universidade *multicampi* traduz, de acordo com Fialho (2005, p. 70), configurações específicas em termos de: “instituição presente em diferentes regiões do Estado, realidades diversas, variados graus de desenvolvimento em cada uma dessas regiões e centros urbanos onde se encontra instalada”. Portanto, segundo a autora, é um modelo que, pela sua configuração, promove condições para lidar com o plural, o incomum, o novo e o desigual.

Nesse desenho, a UnUCSEH passou a ser uma das trinta e seis unidades universitárias existentes em 2007 no Estado de Goiás. Além das unidades universitárias³⁵, essa instituição possui 19 pólos universitários. Os pólos são locais geográficos que abrigam

³⁵ Unidade Universitária é a designação dada às Unidades Acadêmicas da Universidade Estadual de Goiás em cada município.

cursos de graduação do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação ou Licenciaturas Plenas Parceladas (UEG, 2003).

Em 2007, das Unidades Universitárias, a UnUCSEH localizada na cidade de Anápolis/GO ofereceu sete cursos de graduação: três bacharelados e quatro licenciaturas. Também foram oferecidos diversos cursos de pós-graduação *lato-sensu* conforme o quadro a seguir:

NÍVEL	MODALIDADE	CURSOS
Graduação	Licenciatura	Geografia; História; Letras Português/Inglês
	Bacharelado	Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas.
Pós-Graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Movimentos Sociais no Mundo Contemporâneo, Geografia, Meio Ambiente e Turismo, Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem para o Ensino Fundamental e Médio, Economia de Empresas, Docência no Ensino de Língua e Literatura, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Pública, Gestão Educacional, Especialização em Ciência Política, Educação Infantil, Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, Análise e Auditoria Contábil, Formação Docente em História e Cultura Africanas e Afro-Americanas, Marketing.

Quadro 2 – Cursos ofertados na UnUCSEH – Anápolis/GO em 2007

A comunidade acadêmica da UnUCSEH é composta por gestores, técnicos administrativos, professores e alunos. Em 2006, cada segmento possuía, em termos numéricos, a seguinte representação: 13 gestores, 57 técnicos administrativos 127 professores e 1.219 alunos matriculados.

No que diz respeito à estrutura organizacional e de gestão, Carvalho e Melo (2006) explicam que o Estatuto e o Regimento Geral da UEG instituem as atribuições mínimas das Unidades Universitárias, tendo cada uma Congregação como órgão máximo, com poderes deliberativo e normativo. Assim, a Congregação da UnUCSEH é “presidida pelo diretor da unidade, todo o corpo docente, pelos representantes 25% dos membros natos, pelos técnicos-administrativos até 10% dos membros natos e três representantes da comunidade” (CARVALHO; MELO, 2006, p. 89).

Nessa configuração administrativa, o diretor da unidade é eleito pela comunidade da própria unidade e cada curso conta com uma coordenação eleita pelos corpos docente e discente.

3.3.2 A inserção da pesquisadora na UEG-UnUCSEH em Anápolis/GO

O contato com a UnUCSEH iniciou-se em maio de 2006, em decorrência da participação da pesquisadora na condição de aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, num projeto de pesquisa interinstitucional – *Avaliação da Educação Superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão*³⁶. Os objetivos que norteiam o trabalho dos subgrupos dessa proposta de trabalho são:

- a) Analisar o impacto da avaliação da educação superior no desenvolvimento institucional e no trabalho acadêmico das IES da região Centro-Oeste; b) Compreender o processo histórico de avaliação da educação superior no Brasil, identificando suas concepções teórico-metodológicas, suas estratégias, seus mecanismos e práticas; c) Analisar a vinculação avaliação-financiamento, avaliação-currículo, avaliação-gestão, avaliação-processo de ensino-aprendizagem e avaliação-trabalho docente e discente; d) Aprender criticamente as concepções, princípios, objetivos, metodologias e usos dos resultados da avaliação institucional previstos nos projetos de auto-avaliação das IES (PROJETO, 2005, p. 8).

A experiência obtida nesse grupo de pesquisa³⁷, rico em estudos, debates e reflexões a respeito da avaliação na educação superior, revelou a possibilidade de elaboração de pontos de contatos entre este estudo e as temáticas dos subprojetos. Para tanto, faz-se necessário explicitar os temas que delineiam os seus subprojetos: *Subprojeto 1*: os projetos institucionais de avaliação e a vinculação avaliação-gestão-financiamento; *Subprojeto 2*: os projetos institucionais de avaliação e a vinculação avaliação-currículo; *Subprojeto 3*: a avaliação do ensino superior na perspectiva do aluno; *Subprojeto 4*: avaliação da educação superior e suas repercussões nas concepções de avaliação educacional dos professores e estudantes; *Subprojeto 5*: avaliação institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas instituições de ensino superior.

Todos os projetos focalizam o SINAES. Entre eles, destacamos o subprojeto 5, cuja temática é a auto-avaliação institucional, que, por sua vez, se constitui objeto de estudo deste trabalho.

³⁶ Esse projeto é composto por cinco subprojetos, que abordam especificidades da temática em estudo. Participam dessa pesquisa as seguintes IES: Universidade de Brasília/UnB, Universidade Federal de Goiás/UFG, Universidade Estadual do Goiás/UEG, Centro Universitário de Brasília/UniCEUB/DF e Centro Universitário UniEvangélica/GO.

³⁷ A Coordenação Geral da pesquisa vem sendo desenvolvida pela Professora Dr^a. Marília Fonseca – UnB/UniCEUB e as coordenações dos subprojetos foram assumidas pelos Professores: Dr. João Ferreira de Oliveira/UFG; Ms. Nelson de Abreu Júnior/UEG/Anápolis; Ms. Juliana Guimarães Faria/UEG/Silvânia; Doutoranda Lúcia Maria de Assis/UFG; Dr. José Vieira de Sousa/UnB.

Assim, percebemos a possibilidade de realização da presente investigação em uma das cinco instituições participantes da pesquisa interinstitucional. Para tanto, elaboramos alguns critérios para a efetivação da escolha. Nesse processo, a UnUCSEH de Anápolis atendeu a todos os critérios deste estudo, considerando que:

- desenvolve a auto-avaliação institucional orientada pelo SINAES, possibilitando a compreensão do movimento real da implementação da auto-avaliação como instrumento formativo das ações institucionais;
- consiste-se em uma Unidade Universitária pública, numa estrutura *multicampi*, que vivencia a complexidade da avaliação institucional em seu processo de desenvolvimento;
- documenta os propósitos e resultados do processo de auto-avaliação institucional do SINAES e, assim, sinaliza o percurso das ações desenvolvidas que historicizam a dinâmica de implementação desse sistema.

Com base nesses critérios, lembramos que alguns profissionais dessa instituição, pesquisadores em avaliação institucional, foram receptivos à realização da pesquisa, possibilitando o levantamento de dados a respeito do processo de auto-avaliação vivenciado pela comunidade acadêmica da UEG-UnUCSEH.

3.3.3 O caso estudado: a implementação da Auto-Avaliação Institucional proposta pelo SINAES

Em face do processo histórico de constituição da UnUCSEH, a opção pela avaliação institucional não é uma prática recente, fruto do SINAES. Há registros de que essa modalidade de avaliação começou a fazer parte da história da unidade na época em que era Universidade Estadual de Anápolis. Em 1994, fez adesão ao PAIUB, praticamente um ano após o MEC tê-lo transformado em uma política de avaliação, no ano de 1993 (LEITE, 2005).

Desde então, a unidade vem desenvolvendo estudos e trabalhos no campo da avaliação institucional. De acordo com Carvalho e Melo (2006), as experiências com esse programa não tiveram nenhum resultado efetivo, porque são fruto das reformas implantadas pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso em dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), que focavam mais os aspectos quantitativos do que qualitativos.

Em 1999, a avaliação institucional foi conteúdo de documentos oficiais da UEG. Em seu Estatuto³⁸, art. 60, inciso X, está indicada a necessidade de elaborar um projeto de Avaliação Institucional e, no seu Regimento³⁹, art. 12, incisos I e II, está definido que compete ao Conselho Acadêmico da Universidade propor normas para a organização, funcionamento e avaliação dos cursos de graduação e seqüenciais⁴⁰.

Em razão de a avaliação institucional ser formalizada em documentos oficiais e na perspectiva de atendimento desses requisitos legais, em 2000, foi instalada uma Comissão Permanente de Avaliação Institucional, que apresentou a primeira proposta denominada de *Avaliação Institucional: um projeto em construção*. De acordo com Melo e Carvalho (2006), tal proposta não foi desenvolvida por questões políticas e operacionais.

Em dezembro de 2002, a cargo da mudança de Pró-Reitoria de Graduação, formou-se uma nova comissão, tipificada como mista por ser composta de pesquisadores internos e consultores externos, a fim de programar e desenvolver um processo de avaliação institucional. A comissão elaborou o Programa de Avaliação Institucional, publicado em 2003, que prevê a avaliação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, numa perspectiva de olhar o conjunto da sua produção acadêmica.

No texto desse programa, estão postas as razões que motivaram a UEG pelo processo de implementação de avaliações institucionais a partir de 2002, expressas em termos de: (i) atender à Diretriz oito do Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (2001), a qual situa a “avaliação institucional como instrumento de busca de excelência⁴¹”; (ii) definir a identidade institucional da universidade; (iii) recredenciar a Universidade.

Depois de elaborado, o referido programa passou a ser implementado, focando três programas/projetos: no ensino: o Programa de Licenciatura Parcelada – LPP (pesquisa concluída); na Pós-graduação: Projetos de Cursos *Lato Sensu* concluídos ou em conclusão até final de 2003 (pesquisa concluída); na extensão: Projeto VAGA-LUME: alfabetização e valorização humana (alfabetização de adultos), pesquisa em andamento à época da coleta de dados desta pesquisa, em 2007.

³⁸ O Estatuto da Universidade Estadual de Goiás – UEG foi homologado pelo Decreto nº 5.130, de 3 de novembro de 1999.

³⁹ O Regimento foi homologado em 29 de dezembro de 2000.

⁴⁰ São cursos superiores oferecidos por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência, requerendo formação mais curta que os de graduação (MEC/CNE, Retificação do Parecer CES 672/98).

⁴¹ Não tivemos acesso ao documento que estabelece o Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional para qualificar esse dado. A referência está no Programa de Avaliação Institucional (UEG, 2003).

Em 2005, após a instituição do SINAES no ano anterior, a UEG inicia a implementação da auto-avaliação institucional proposta por esse sistema, que atribui à auto-avaliação o valor de eixo articulador das demais modalidades avaliativas.

Assim, dando continuidade ao programa de avaliação institucional formalizado em 2003, a UnUCSEH, por ser uma instância de um modelo *multicampi*, passa a operacionalizar a auto-avaliação integrada ao conjunto das unidades da UEG, sob a coordenação de um Núcleo de Avaliação Institucional (NAI), no âmbito local, e sob a responsabilidade de uma Comissão da Assessoria da Avaliação Institucional (CAAI). A primeira etapa desse trabalho aconteceu nos anos 2005-2006, sendo esse período o recorte temporal do trabalho em análise.

A metodologia prevista no programa para o desenvolvimento da auto-avaliação foi apresentada com o intuito de potencializar a compreensão do papel e atividades da universidade, em todas as suas dimensões, de forma integrada e contextualizada. Esse processo aconteceu por meio da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por possibilitar a intervenção do pesquisador para gerar mudança na realidade avaliada (UEG, 2003).

O programa prevê, ainda, o desenvolvimento da cultura de avaliação na UEG no sentido de continuidade das ações avaliativas e da valorização e reconhecimento dos sujeitos que a produzem. Assim, considerando que, das Unidades Universitárias da UEG, a UnUCSEH possui uma trajetória de trabalhos no campo de avaliação institucional anterior ao SINAES, ela se constitui no caso estudado.

3.4 Processo de construção dos dados

3.4.1 Participantes da pesquisa

A auto-avaliação institucional, como empreendimento que precisa de um esforço coletivo, sistemático e contínuo, demandou o envolvimento de muitos sujeitos em seus processos de planejamento, implementação e geração de seus resultados. Ademais, são esses os sujeitos que avaliam a instituição em situações concretas, orientadas por um quadro de valores conceituais, políticos, sociais e éticos que produzem múltiplas representações dessa realidade.

Para tanto, buscamos construir as informações a respeito da problemática investigada, por meio dos diferentes participantes que estiveram envolvidos nesse processo avaliativo. Em razão de os sujeitos da auto-avaliação da UnUCSEH assumirem posições distintas nesse processo, trabalhamos com 22 (vinte e dois) participantes da auto-avaliação, organizados em dois grupos: (i) membros de comissão e núcleo e (ii) não-membros de comissões e núcleo (Roteiro de entrevistas, APÊNDICES B e C).

O primeiro grupo foi composto por componentes da CAAI e do NAI. Nesse caso, a comissão é responsável pela coordenação da auto-avaliação no conjunto da UEG e possuía em sua equipe seis professores. Desses, três participaram da pesquisa. O NAI é o núcleo que coordena a auto-avaliação específica da UnUCSEH, sendo formado, basicamente, por dois professores.

Nesse, denominado grupo I, tivemos cinco participantes, sendo três da comissão e dois do núcleo, a saber:

- a) Coordenador(a) da Comissão da Assessoria de Avaliação Institucional – CAAI;
- b) Assessor(a)/pesquisador(a) em Avaliação Institucional – CAAI;
- c) Assessor(a)/pesquisador(a) em Avaliação Institucional – CAAI;
- d) Coordenador(a) do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI;
- e) Membro do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI.

Entrevistados	Sexo	Formação Acadêmica ⁴²	Ano de ingresso na UnUCSEH – Anápolis/GO	Vínculo
Membro da CAAI - 1	Feminino	Doutorado	2005	Livre
Membro da CAAI - 2	Feminino	Pós-Doutorado	2002	Colaborador
Membro da CAAI - 3	Masculino	Mestrado	2002	Livre
Membro do NAI - 1	Feminino	Mestrado	1986	Efetivo
Membro do NAI - 2	Masculino	Mestrado	2004	Efetivo

Quadro 3- Caracterização dos membros da comissão e do núcleo entrevistados na pesquisa - grupo I

Consideramos no processo de escolha desses participantes a posição que assumem na implementação da auto-avaliação institucional, uns como coordenadores e assessores e outros como membros diretamente envolvidos no trabalho de planejamento e desenvolvimento das ações.

O grupo II, formado de não-membros de comissão e núcleo, foi constituído por demais sujeitos da comunidade acadêmica na posição de gestores, professores, técnicos administrativos e estudantes. Esse grupo foi formado por dezessete pessoas, conforme descrito a seguir:

⁴² Está sendo considerada a última titulação.

- a) quatro gestores que trabalham na função de direção e coordenação;
- b) seis professores dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Administração e Ciências Econômicas;
- c) um funcionário técnico-administrativo.
- d) seis estudantes vinculados a esses cursos de licenciatura e bacharelado;

Para fins de ilustração dos participantes do grupo II, apresentaremos no quadro 4 os gestores, professores e funcionário e no quadro 5 os estudantes⁴³.

Entrevistados	Sexo	Formação Acadêmica ⁴⁴	Ano de ingresso na UnUCSEH – Anápolis/GO	Vínculo
Gestor - 1	Masculino	Doutorado	1999	Efetivo
Gestor -2	Masculino	Mestrado	1994	Efetivo
Gestor -3	Masculino	Mestrado	1994	Efetivo
Gestor - 4	Feminino	Mestrado	1999	Efetivo
Professor -1	Feminino	Mestrado	1996	Efetivo
Professor -2	Feminino	Doutorado	1999	Efetivo
Professor -3	Masculino	Doutorado	1987	Efetivo
Professor- 4	Masculino	Mestrado	1993	Efetivo
Professor -5	Feminino	Mestrado	1991	Efetivo
Professor -6	Masculino	Mestrado	1999	Efetivo
Técnico-administrativo -1	Feminino	Ensino Médio	1999	Efetivo

Quadro 4 - Caracterização dos gestores, professores e técnico-administrativo entrevistados na pesquisa - grupo II

A seguir, apresentamos as informações referentes à caracterização dos estudantes entrevistados:

Posição na análise	Sexo	Curso em que estuda	Ano de ingresso	Período do curso	Turno em que estuda
Estudante 1	Masculino	Bacharelado em Ciências Econômicas	2003	5° ano	Noturno
Estudante 2	Masculino	Licenciatura em História	2004	4° ano	Matutino
Estudante 3	Feminino	Licenciatura em Geografia	2004	4°ano	Matutino
Estudante 4	Feminino	Bacharelado em Ciências Contábeis	2005	3° ano	Noturno
Estudante 5	Feminino	Licenciatura em Pedagogia	2004	4° ano	Matutino
Estudante 6	Masculino	Licenciatura em Letras	2004	4° ano	Matutino

Quadro 5 - Caracterização dos estudantes entrevistados - grupo II

⁴³ Fez-se necessário organizar os participantes da pesquisa em dois quadros em razão das informações específicas para qualificá-los.

⁴⁴ Está sendo considerada a última titulação.

Dos participantes do grupo II, a seleção dos gestores, professores e técnicos aconteceu por meio dos critérios explicitados a seguir: (i) ter participado da auto-avaliação, haja vista ter sido por adesão voluntária; (ii) trabalhar na instituição há mais de três anos, tempo para vivenciar a auto-avaliação proposta pelo SINAES; (iii) ser do quadro efetivo; e (iv) ministrar aulas preferencialmente em, no mínimo, dois cursos de áreas diferentes. Os dois primeiros critérios foram comuns a todos esses participantes; o terceiro, apenas para gestores e professores; e o quarto, exclusivo para professores.

No caso dos estudantes, em razão do grande número desse segmento distribuído em sete cursos⁴⁵, o processo de seleção privilegiou inicialmente quem estava no último ano ou semestre⁴⁶ de cada curso de licenciatura e/ou bacharelado.

Em razão de não termos acesso às listas de presença dos estudantes que participaram do processo de auto-avaliação institucional, foi feita uma consulta pela pesquisadora nas turmas nas quais estavam freqüentando aulas para a identificação. No itinerário da pesquisa, foi difícil a identificação desses alunos, pois muitos diziam não se lembrar de sua participação na implementação da auto-avaliação. Em tal contexto, a escolha se efetivou por meio de uma auto-indicação de seis estudantes.

Dessa forma, entendemos que a participação dos dois grupos possibilitou a construção de conteúdos e percursos que evidenciaram a implementação da auto-avaliação institucional na UnUCSEH. A escolha dos dois grupos se justificou pelos seguintes aspectos:

- participaram da auto-avaliação institucional no âmbito da instituição pesquisada;
- assumiram diferentes papéis e, a partir deles, as múltiplas responsabilidades no processo de auto-avaliação;

3.4.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para a análise da implementação da auto-avaliação institucional na UnUCSEH, utilizamos dois dos instrumentos⁴⁷ de coleta de dados considerados essenciais em um estudo de caso: análise documental e entrevista semi-estruturada.

⁴⁵ Dos setes cursos, o de Administração não teve representação de discente nesta pesquisa porque nenhum aluno se auto-indicou para ser entrevistado.

⁴⁶ Ano ou semestre porque na instituição existem cursos cuja organização curricular é anual.

⁴⁷ São os recursos usados pelos pesquisadores para coletar informações a respeito da problemática investigada.

a) Análise documental

A análise documental foi um instrumento de investigação necessário porque possibilitou integrar informações coletadas por outra técnica como também revelou aspectos novos da implementação da auto-avaliação institucional. Os documentos, para Ludke e André (1986, p. 39), “[...] representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Assim, os documentos consultados para fins do estudo do fenômeno foram escolhidos por serem os que formalizam as intenções e ações da auto-avaliação, os quais serviram de referência para a explicação da dinâmica de organização, planejamento e realização dessa avaliação proposta pelo SINAES na instituição pesquisada. Os documentos oficiais e técnicos eleitos foram:

a) Do SINAES:

- SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação (BRASIL, MEC, 2004c);
- Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, MEC, 2004b);
- Roteiro de Auto-Avaliação Institucional (BRASIL, MEC, 2004a).

b) Da UEG–UnUCSEH:

- Programa de Avaliação Institucional;
- Relatório de auto-avaliação institucional.

Por meio da análise documental, realizamos o processo de descrição, interpretação e explicações a respeito das propostas e ações desenvolvidas no trabalho de auto-avaliação.

b) Entrevista semi-estruturada

As entrevistas neste estudo foram realizadas com base no entendimento de Bauer e Gaskell (2002, p. 65) de que esse instrumento “[...] fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação [...] detalhando crenças, atitudes, valores das pessoas em contextos sociais específicos”.

Dessa forma, a implementação da auto-avaliação consiste em uma tarefa que mobiliza formas de pensar e de agir dos atores envolvidos, em tempo e espaço determinados. Entendemos que o movimento inerente ao ato de se auto-avaliar revela concepções, formas de organização, interesses e valores da comunidade acadêmica envolvida que definem os rumos dessa ação.

Assim, as entrevistas semi-estruturadas tornaram-se relevantes na medida em que permitiram a compreensão dos sentidos da auto-avaliação atribuídos pelos participantes envolvidos. Elas possibilitaram que as vozes anunciassem suas formas de pensar e agir diante do fenômeno em estudo.

As entrevistas foram realizadas por meio de questões abertas, na forma de um guia. A vantagem desse tipo de entrevista, segundo Flick (2004, p. 107), está respaldada no fato de que “[...] aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia”. Sob esse ângulo, o guia não é inflexível, pois possibilita o desdobramento em outras questões, a depender da anunciação do entrevistado.

Desse modo, planejamos um roteiro prévio (Apêndices B, C) para ser desenvolvido individualmente, numa perspectiva de conversa interativa, entre a pesquisadora e cada participante. Nesse sentido, concordamos com Ludke e André (1986, p. 33) que a entrevista é “[...] interativa na medida em que produz uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Foi nesse ambiente de reciprocidade que as entrevistas foram valiosos recursos para construir informações sobre a implementação da auto-avaliação institucional.

3.5 Organização e análise dos dados

A análise das informações foi realizada em consonância com os fundamentos da pesquisa qualitativa. Nessa abordagem, o processo construtivo-interpretativo das informações (GONZÁLEZ REY, 2005) pode ser realizado seguindo um desenho flexível em face da pluralidade de instrumentos, participantes e dados com base nas questões orientadoras da investigação.

Sendo assim, optamos, *a priori*, por sistematizar o processo de análise elegendo categorias sustentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 222-223), quando anunciam o “código

de contexto e de definição da situação”⁴⁸ correlacionados com os focos de interesse dos objetivos específicos. Assim, elas se constituíram elementos descritivos e conceituais para a explicação dos achados da pesquisa em relação à implementação da auto-avaliação.

Para a descrição e interpretação dos dados, empregamos a proposta de triangulação das fontes nos termos de Yin (2005). Para esse autor, tal procedimento permite (YIN, 2005, p.125) “utilizar várias fontes de evidência” para a percepção das realidades múltiplas de um fenômeno.

Desse modo, foi possível construirmos uma teia de sentidos a respeito do fenômeno da implementação da auto-avaliação proposta pelo SINAES na UEG-UnUCSEH, por meio do entrelaçamento dos diferentes pontos de vista dos sujeitos que compõem comissão e núcleo e a não-comissão, dos dados expressos nos documentos e das inferências da pesquisadora, conforme a representação exposta na figura abaixo:

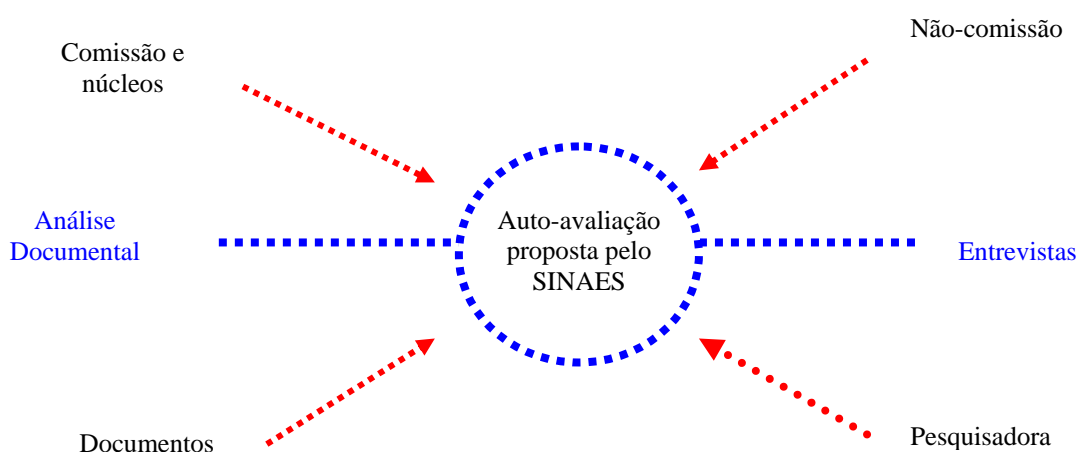


Figura 1 – Arranjo das fontes para a triangulação dos dados

O tipo de triangulação aqui eleito sustenta-se na consulta a diversas bases de informação, como análise documental e entrevistas, para permitir a comparação de uma mesma informação por meio dos diferentes pontos de vista dos entrevistados e documentos. Esse procedimento se fez necessário haja vista o campo de auto-avaliação suscitar, em seu processo de implementação, diferentes concepções, interesses, propósitos e ações dos participantes.

⁴⁸ As categorias elaboradas a partir do código de contexto e de situação consideraram as afirmações que os participantes fizeram, por escrito e/ou falado, a respeito do processo de implementação da auto-avaliação por eles vivenciado e de sua posição conceitual e valorativa em relação ao objeto em estudo.

O referencial interpretativo das informações foi construído com base na análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Essa opção nos interessou por considerarmos as intenções e ações impressas nos registros da Unidade Universitária em estudo, conhecidos por meio da análise documental, bem como dos sentidos atribuídos pelos participantes do processo de auto-avaliação institucional.

A análise de conteúdo se constitui em um procedimento de interpretação efetivado por meio de um processo sistemático de interpretação. No primeiro momento, foram descritos os contextos para depois serem feitas as inferências de interpretação das questões específicas do problema investigado. Segundo Franco (2005, p. 16), esse tipo de análise busca compreender, explicitar, desvendar e fazer comparações a respeito do tema, relacionando-as para que “[...] as descobertas tenham relevância teórica”.

A unidade de análise temática, “auto-avaliação institucional”, foi utilizada no presente trabalho pelas razões sinalizadas por Franco (2005): as informações foram produzidas pelas representações sociais, conceitos, expectativas, atitudes e valores, entre outros, dos participantes.

Todo esse procedimento nos possibilitou compreender as descobertas de relevância teórica construídas no processo de implementação da auto-avaliação institucional na perspectiva dos seguintes pontos:

- as estratégias adotadas para a implementação da auto-avaliação institucional e os sentidos atribuídos pelos participantes do processo vivenciado;
- os fatores que facilitaram ou inibiram a implementação da auto-avaliação institucional numa perspectiva formativa;
- a auto-avaliação como um instrumento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional;
- as interfaces entre os documentos próprios da instituição e a proposta do SINAES, considerando ainda as respostas dos participantes nas suas diferentes posições e papéis sociais.

Em tal perspectiva, a análise de conteúdo desdobrou-se em duas dimensões singulares, porém interdependentes e complementares: as unidades de registro e as de contexto.

Nesta pesquisa, trabalhamos com a unidade de registro⁴⁹ de cunho temático para a análise das seguintes informações: avaliação da educação superior, auto-avaliação institucional e avaliação formativa.

A discussão dessas unidades de registro situou-se em unidades de contexto⁵⁰, pois, segundo Franco (2005, p. 44), é preciso especificar “[...] os contingentes contextuais em que as informações foram produzidas”. As unidades de contextos foram:

- a comissão e o núcleo de avaliação institucional da UEG–UnUCSEH;
- os pontos de vista dos docentes, discentes, gestores e técnicos administrativos não participantes de comissão a respeito do processo de implementação da auto-avaliação proposta pelo SINAES.

Os traçados desses caminhos metodológicos possibilitaram a realização da pesquisa conforme os propósitos aqui anunciados. As informações produzidas a respeito da implementação da auto-avaliação institucional na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas em Anápolis/GO serão apresentadas no próximo capítulo.

⁴⁹ Nos termos de Franco (2005), a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas, podendo ser em forma de palavra, tema, personagem ou item.

⁵⁰ De acordo com Franco (2005), as unidades de contexto são “o pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise.

CAPÍTULO 4 – MEDIAÇÕES E TENSÕES NA AUTO-AVALIAÇÃO DA UEG- UnUCSEH

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com o objetivo de responder à questão norteadora desta dissertação: como está sendo implementada a política de auto-avaliação institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas da UEG, em Anápolis/GO.

A exposição da análise dos dados está vinculada aos quatro objetivos específicos deste estudo. Assim, este capítulo se desdobra em quatro seções, cada uma abordando os achados significativos da pesquisa, a saber: 4.1) As estratégias do processo de implementação da auto-avaliação institucional; 4.2) Fatores inibidores ou facilitadores na implementação da auto-avaliação; 4.3) Auto-avaliação como instrumento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional; 4.4) Interfaces entre a auto-avaliação na UnUCSEH e a proposta pelo SINAES.

4.1 As estratégias do processo de implementação da auto-avaliação institucional

A implementação da auto-avaliação requer a definição consciente pelos sujeitos da instituição de caminhos, táticas, técnicas e manobras capazes de colocar em ação esse empreendimento.

As definições para o desenvolvimento da auto-avaliação não acontecem no vazio de conceitos, princípios e valores. Elas são fruto de opções e, em virtude disso, sua conotação política e epistemológica pode ocorrer orientada por diferentes concepções, intenções e modelos. Assim, por considerarmos a não neutralidade da auto-avaliação (DIAS SOBRINHO, 2000), faz-se necessário, inicialmente, analisarmos os caminhos que levaram a UEG-UnUCSEH à implementação da auto-avaliação realizada no período 2005-2006.

4.1.1 Adesão da instituição à proposta de auto-avaliação do SINAES

Em 2005, depois de transcorrido quase um ano de instituição do SINAES, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a UEG-UnUCSEH⁵¹ apresentou ao MEC/CONAES a sua proposta de auto-avaliação institucional. Essa decisão se deu em consideração à legislação vigente, como também ao Ofício Circular nº 00007/2004/MEC/CONAES, de 16 de novembro de 2004.

Pela sua organização acadêmica e administrativa, em si tratando do SINAES, a UEG está diretamente vinculada ao Conselho de Educação do Estado de Goiás, conforme definido no parágrafo 2º do art. 1º da Lei nº 10.861/2004, com a seguinte redação: “o SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal”.

Em virtude desse requisito legal, caberia ao MEC/INEP elaborar termos de cooperação com os Conselhos Estaduais de Educação para fins de normatizar, coordenar e supervisionar o processo de avaliação do SINAES.

Nesse ínterim, em razão da ausência de instruções normativas para o trabalho da auto-avaliação institucional por parte do Conselho Estadual de Educação do Goiás e pelo reconhecimento da importância da implantação da política de auto-avaliação como instrumento diagnóstico do trabalho realizado na universidade, por meio dos representantes da Comissão de Avaliação Institucional, a Universidade resolveu encaminhar ao MEC/CONAES a sua proposta de auto-avaliação no primeiro semestre de 2005. Diante de tal questão, um dos membros da CAAI anunciou:

A UEG-UnUCSEH entendeu, desde o início do SINAES, o valor desse sistema, dessa política para a Universidade. Um aspecto muito importante que nós consideramos foi o fato de a auto-avaliação se transformar num instrumento diagnóstico que possibilite proposições, mudanças e transformações na universidade (MEMBRO CAAI – 1, informação verbal).

Podemos perceber nesse depoimento que a auto-avaliação proposta pelo SINAES, ao ser entendida como instrumento de diagnose da instituição, foi um das razões que motivou a UEG-UnUCSEH a atender a legislação desse sistema.

A respeito dessa questão, um dos membros da CAAI, acrescentou:

⁵¹ A pesquisa foi desenvolvida em uma das unidades universitária da UEG. No entanto, utilizaremos a sigla UEG-UnUCSEH sempre que tratarmos de um aspecto que não é específico da unidade pesquisada, mas que identifica projetos, ações que foram comuns a toda a universidade em razão da sua estrutura *multicampi*.

Como instituição de Educação Superior, ou você entra no sistema ou é penalizado. Então, o SINAES foi subornado como uma coisa natural, já que existia antes desse sistema a auto-avaliação na universidade. A auto-avaliação, ela não ocorreu porque teve uma medida provisória, mas porque a universidade estava em busca de uma consolidação, em busca de uma identidade numa universidade *multicampi*, pública e gratuita e eu atribuo também à perspicácia do reitor, pois ele tem um tirocínio de futuro, pra tecnologia, pra ciência e ele colocou a avaliação institucional como prioridade e também em virtude da cobrança de um reconhecimento da universidade em apenas quatro anos de existência (MEMBRO CAAI – 2, informação verbal).

Pelo exposto, percebemos que a recepção da auto-avaliação do SINAES na UEG-UnUCSEH ocorreu por várias razões:

- receio de que não aderindo ao sistema pudesse sofrer alguma medida repressiva ao desenvolvimento da universidade;
- estímulo à construção da identidade institucional;
- necessidade de se submeter aos processos regulatórios, como de recredenciamento da universidade.

As três razões anunciadas na fala do Membro da CAAI-2 refletem a tendência das políticas de avaliação para a educação superior brasileira de articular a avaliação institucional para fins de desenvolvimento da universidade e processos regulatórios.

Embora a avaliação e a regulação estejam presentes na proposta oficial do SINAES, numa perspectiva de conexão, é importante que as instituições tenham clareza de que a avaliação está relacionada aos sentidos de formação, papel social da instituição e a regulação ao controle por parte do poder público nos aspectos de organização, funcionamento e cumprimento dos preceitos legais (MARTINS, 2005). Nesse contexto, entendemos que o discernimento das diferenças entre a regulação e a avaliação para a universidade é uma questão fundante para o planejamento e a condução da avaliação institucional nos termos da política de avaliação da educação superior.

A opção de desenvolver a auto-avaliação do SINAES requereu, por parte da UEG-UnUCSEH, o delineamento do conteúdo teórico-metodológico para nortear esse empreendimento.

4.1.2 O programa de avaliação institucional da UEG-UnUCSEH: conteúdo teórico-metodológico

A pesquisa mostrou que, em decorrência de a instituição ter um programa de avaliação institucional em desenvolvimento desde 2003, não foi elaborada uma proposta específica de auto-avaliação para a universidade como um todo, nem em cada unidade universitária dessa instituição, apenas feita uma adaptação ao SINAES.

No documento encaminhado ao MEC/CONAES (2004a) para fins de auto-avaliação, em seu texto de apresentação, é explicado que o programa⁵² foi adaptado com o “intuito de corresponder à Proposta de Auto-avaliação Institucional da UEG” (UEG, 2003, p. 4). Ainda nesse documento, está explícito que

no processo de adaptação do programa, foram necessários ajustes, porém preservou-se a maior parte do já programado. Tomou-se como critério o atendimento de algumas orientações gerais para a implementação da auto-avaliação da UEG, contidas nos documentos Diretrizes para Avaliação das Instituições do Ensino Superior e Roteiro de Auto-avaliação Institucional (CONAES, 2004b), mas também deu-se andamento à avaliação interna, aceitando-se a indicação da CONAES de respeitar [...] a identidade e as especificidades institucionais.

Não está evidente no texto do programa a indicação dos ajustes que foram realizados, nem quais das diretrizes, critérios e estratégias contidas nos documentos da CONAES foram aceitos como válidos para orientar o processo de auto-avaliação desenvolvido na universidade pesquisada. Todavia, percebemos nesse trecho do texto a aceitação por parte dos elaboradores do programa do princípio de respeito à identidade institucional, nesse caso usado como argumento para justificar a adequação do programa em proposta de auto-avaliação institucional.

A esse respeito, no Roteiro de Auto-avaliação elaborado pela CONAES (BRASIL, 2004a), está expresso que, na implementação de processos de auto-avaliação, a IES precisa considerar os conteúdos que não firam a sua identidade e especificidades.

Segundo um membro da comissão de assessoria de avaliação, o programa de auto-avaliação institucional representa a continuidade das ações avaliativas desenvolvidas na universidade. Por isso, a intenção dessa comissão foi manter, entre outros elementos,

⁵² Nessa análise, ao nos referirmos à proposta de auto-avaliação institucional da UEG-UnUCSEH, utilizaremos o termo *programa* a fim de preservarmos a originalidade do documento.

concepção, princípios, objetivos e metodologias do programa escrito em 2003 e, em atendimento específico à auto-avaliação proposta pelo SINAES, elaboraram-se alguns procedimentos (MEMBRO CAAI -1).

A não elaboração de uma “proposta de auto-avaliação” em atendimento à orientação do sistema em foco foi, para um dos gestores entrevistado, uma situação não positiva. Segundo ele, isso “criou uma Zona de conforto para que as unidades não elaborassem seus próprios planos de auto-avaliação e integrassem ao programa central” (GESTOR 2)

Entendemos que o programa é um documento que formaliza à comunidade acadêmica⁵³ os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da auto-avaliação. Ele representa o ponto de partida de um percurso intencional, planejado que orientará o trajeto do objeto a ser implementado. Nesse entendimento, ele constitui um eixo formado por idéias, práticas e sujeitos (DIAS SOBRINHO, 2000).

No sentido de o programa ser um eixo de conteúdos e ações para a avaliação institucional em todos os seus componentes e dada à realidade de *multicampi* da UEG-UnUCSEH, supomos ser necessário um projeto exclusivo de auto-avaliação, elaborado por representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica, a fim de marcar as intenções e planos de ação para com a auto-avaliação. Ademais, a unidade pesquisada possui uma história com seus percursos de formação e trabalho acadêmico próprios, inclusive com a avaliação institucional, que não podem ser negados, por serem parte de uma instituição universitária *multicampi*.

No entanto, acreditamos que, em uma instituição *multicampi*, a elaboração dos projetos específicos de auto-avaliação deve manter uma vinculação teórica com os fundamentos gerais do programa da universidade conforme elaborado, haja vista a auto-avaliação esta a serviço da formação e missão da universidade com um todo.

Vale salientar que, no SINAES⁵⁴, o fato de a auto-avaliação ser considerada o componente central que atribui estrutura e coerência ao processo avaliativo que se desenvolve nas IES, na perspectiva de unificar todos os demais componentes da avaliação institucional (BRASIL, 2004c), a prescrição do conteúdo teórico-metodológico específico para esse empreendimento é imprescindível.

⁵³ Comunidade acadêmica compreende todos os segmentos que compõem a instituição: professores, estudantes, técnicos administrativos e gestores.

⁵⁴ Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2004c).

Nesse sentido, abordaremos os conteúdos propostos no Programa de Avaliação Institucional da UEG-UnUCSEH para o desenvolvimento da auto-avaliação por meio das seguintes categorias: significados, princípios, objetivos, dimensões e metodologias.

a) Significados de avaliação institucional explicitados no programa

No programa, a avaliação institucional é apresentada como sendo “uma atividade de pesquisa que subsidia as decisões dos gestores para possíveis mudanças e para a continuidade das ações acadêmicas reafirmadas como pertinentes ao processo de construção de uma nova universidade” (UEG, 2003, p. 5).

Para um dos membros da CAAI, o diferencial do programa de auto-avaliação institucional da UEG-UnUCSEH, em relação às demais instituições de educação superior, está no entendimento da avaliação como um processo de pesquisa. Em suas palavras,

Uma defesa nossa, da equipe que construiu o programa e principalmente da coordenadora, é de que a avaliação institucional se constituía em pesquisa. Quando se trabalha com pesquisa, eu busco dado, eu apreendo a realidade em seu aspecto qualitativo porque os números porque eles sozinhos não dizem muito, nós vamos compreender o que esses números trazem, vamos levar em consideração o contexto socioeconômico e cultural de onde aquele número foi aferido. Então, existem essas considerações que nas auto-avaliações institucionais, nem sempre são apreciadas (MEMBRO CAAI 1, informação verbal).

Postulada como atividade de pesquisa, à auto-avaliação institucional foram atribuídas várias finalidades. No programa, elas estão expressas nos seguintes termos:

(i) produzir conhecimento; (ii) qualificar melhor o conjunto de atividades acadêmicas institucionais; (iii) demonstrar a função social da universidade no contexto goiano e brasileiro; (iv) e especialmente desenvolver uma cultura de avaliação institucional na UEG (UEG, 2003, p. 7).

Diante do exposto, percebemos no texto do programa que da auto-avaliação é esperada a produção de conhecimento que permita a qualificação das atividades acadêmicas das instituições, bem como que ao se auto-avaliar a universidade demonstre para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral as atividades, ações e projetos que ela realiza em cumprimento da função social. Há, ainda, a indicação de que a auto-avaliação desenvolva uma cultura de avaliação institucional na universidade.

A respeito das finalidades prescritas da auto-avaliação, o conjunto dos sujeitos entrevistados sinalizou as seguintes:

- conhecer a realidade institucional de forma mais aprofundada;
- promover o desenvolvimento institucional;

- corrigir o que está errado nas instituições e formular novos projetos;
- orientar o trabalho da gestão da universidade;
- tomar decisões em prol da qualidade do trabalho acadêmico;
- provocar uma reflexão coletiva a respeito das dificuldades e necessidades da unidade avaliada;
- promover mudanças;
- retroalimentar as ações.

Essas falas interligam duas ordens de ação: uma é a tarefa de conhecer a realidade institucional por meio da avaliação institucional; outra vê na avaliação institucional a possibilidade de promoção, correção, retroalimentação e tomada de decisões em prol do trabalho acadêmico.

De modo geral, considerando o conteúdo das falas dos entrevistados e o prescrito no programa, percebemos uma convergência de idéias a respeito das finalidades da auto-avaliação em direção a uma concepção formativa de auto-avaliação institucional.

Em uma concepção formativa, a auto-avaliação assume a intenção de ser um instrumento de produção de conhecimento e juízos de valor sobre a própria instituição (DIAS SOBRINHO, 2000); um processo de autoconhecimento e tomada de decisões em prol da melhoria das atividades acadêmicas (BELLONI, 1999).

Esses dados indicam uma defesa do sentido construtivo da auto-avaliação, ao colocá-la a serviço do conhecimento institucional por meio de uma reflexão sistemática a respeito de dificuldades e potencialidades, visando aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional.

Em razão desse consenso teórico, supomos que os textos escritos e falados estão, nesse caso, circunscritos na realidade da educação superior brasileira, a qual, nos últimos tempos, vem advogando a favor da avaliação institucional como um empreendimento *sine qua non*, voltado ao aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão institucional e à qualidade do trabalho universitário.

b) Os princípios

Para nortear o processo de avaliação institucional, foram registrados no programa cinco princípios, a saber: *totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão* (UEG, 2003, p. 27-28). Seus significados estão expostos a seguir:

- totalidade: compreende o envolvimento orgânico de toda a Universidade e de todas as atividades – ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e gestão universitária;
- continuidade: movimento contínuo e processual de desenvolvimento da avaliação institucional com a definição dos espaçamentos temporais entre as etapas e os resultados, para a tomada de decisões e a efetivação de mudanças ou ajustamentos inerentes ao processo de avaliação;
- unidade na diversidade: respeitando-se a especificidade e as particularidades de cada Unidade Universitária e Pólo, assegura-se, por meio desse princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade;
- transparência: possibilidade de acesso aos dados objetivos e pela divulgação irrestrita das informações, dos procedimentos e dos resultados, bem como pela participação equânime de todos os envolvidos no processo avaliativo;
- racionalidade na gestão: estrutura orçamental e de alocação de recursos geridos de modo a não multiplicar procedimentos e despender esforços idênticos para obter os mesmos resultados, impedindo paralelismo de atividades, garantindo o desenvolvimento da política e da cultura da avaliação institucional.

De acordo com Ristoff (2000), princípios são os elementos norteadores do trabalho avaliativo. Em sua análise a respeito dos princípios do PAIUB, ele indica que globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade deveriam ser o cerne dos projetos de avaliação das universidades brasileiras.

Para os entrevistados, sem exceção, percebemos que dois princípios dos previstos no programa da UEG-UnUCSEH são considerados básicos para o desenvolvimento da auto-avaliação: continuidade e respeito às diferenças institucionais. As falas a seguir qualificam esses princípios:

A auto-avaliação só tem sentido se for uma ação permanente, que aconteça em processo. Essas avaliações pontuais, que acontecem de vez em quando, não possibilitam resultados efetivos (ESTUDANTE 1, informação verbal).

A auto-avaliação precisa ser adequada à realidade de cada universidade e outras instituições, pois cada uma tem características, necessidades, pessoas com visões diferentes. Defendo uma auto-avaliação que respeite as diferentes instituições (GESTOR 4, informação verbal).

A concordância em torno desses princípios está no sentido de que a auto-avaliação na universidade precisa ser um empreendimento processual (DIAS SOBRINHO, 2000), sem paradas rígidas, integrando-se na dinâmica da vida universitária e possibilitando perceber os usos efetivos dessa avaliação.

É interessante notar que no programa o princípio de *unidade na diversidade* corresponde ao princípio de *respeito às diferenças institucionais*, expresso por um dos gestores entrevistados. Isso equivale dizer que parece existir, nesses casos, um entendimento de que a auto-avaliação precisa acontecer respeitando a história, missão, ritmos, atividades e regras da universidade.

c) Objetivos da avaliação institucional

No programa, apresenta-se que a auto-avaliação possui doze objetivos, sendo um geral e onze específicos. O objetivo geral foi definido em termos de “desenvolver a cultura da avaliação na Universidade Estadual de Goiás, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas da instituição” (UEG, 2003, p. 24).

Em face do objetivo geral, presumimos que, ao referir-se à “cultura de avaliação”, evidencia a aspiração da universidade de a avaliação institucional ser parte integrante da sua estrutura e processos organizacionais e que, por meio dela, é possível promover mudanças. O trecho a seguir evidencia essa questão:

Compreende-se que esse objetivo fortalece a premissa de que avaliar e promover mudanças não são atos simplesmente conjunturais, tampouco atividades intermitentes, mas, sim, atividades processuais e contínuas, que apontam indicativos de transformações estruturais, a iniciar-se pelo desenvolvimento da cultura da avaliação (UEG, 2003, p. 24).

Ainda em referência ao objetivo exposto, há indicativos de que tal programa sugere a avaliação institucional como proposta formativa ao indicá-la como um processo de autoconhecimento e de melhoria de suas ações acadêmicas (BELLONI, 2003). A instituição que procura realizar a avaliação construtiva e formativa busca, segundo a autora, “o aperfeiçoamento e reconstrução e não pode se beneficiar nem compactuar, conceitualmente e operacionalmente, com perspectivas contrárias” (BELLONI, 2003, p. 18).

Os objetivos específicos estão expressos no programa com a seguinte redação:

1. Contribuir para a configuração da identidade da UEG, circunscrita a todo o território goiano, como universidade *multicampi*, estadual, pública, gratuita, democrática, de qualidade social e comprometida com o desenvolvimento sócio-político-econômico-tecnológico e educacional do Estado de Goiás.
2. Oferecer subsídios para a continuidade da elaboração do Projeto Político- Pedagógico e Administrativo da UEG.
3. Sensibilizar a comunidade acadêmica uegeana para a importância da Avaliação Institucional interna e externa como processos contínuos e coletivos.
4. Contribuir para o exercício de práticas avaliativas cotidianas, revitalizando os Núcleos de Avaliação e visando a devolver a cultura da Avaliação

Institucional. 5. Subsidiar as tomadas de decisões e as práticas reflexivas para promover mudanças ou ajustes nas políticas acadêmicas, curriculares e administrativas da UEG. 6. Considerar a diversidade na unidade complexa da universidade *multicampi* no desenvolvimento das funções básicas de ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e gestão democrática, bem como avaliar as condições infra-estruturais e espaciais que condicionam a produção da universidade. 7. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades de graduação, pós-graduação e extensão regulares e também para a implementação segura de novos programas, projetos e ações que promovam a expansão responsável e qualificada da universidade. 8. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades não regulares e não formais que ocorrem em atendimento das demandas sociais do Estado de Goiás. 9. Contribuir para promover um melhor desenvolvimento humano, profissional e institucional da UEG. 10. Desenvolver um plano de trabalho e projetos de pesquisa para buscar informações junto aos egressos e aos beneficiários da formação feita pela UEG para conhecer o impacto da atuação do profissional na sociedade, no mundo do trabalho e no desenvolvimento local e regional. 11. Contribuir para favorecer a integração e a comunicação entre os órgãos da administração *superior localizados na sede da Reitoria e as Unidades Universitárias e Pólos* (UEG, 2003, p. 28-29).

Diante dos objetivos específicos contidos no programa, é conveniente salientarmos que eles proclamam, no seu conjunto, intenções voltadas para um longo processo de avaliação institucional. Vemos, ainda, que a maioria deles sugere intentos em prol dos resultados da avaliação e apenas três, genericamente, estão direcionados à implementação da auto-avaliação, a exemplo do terceiro, quarto e quinto objetivos.

Ao indicar a necessidade de sensibilização da comunidade acadêmica para a importância de avaliações internas e externas como processos contínuos e coletivos, focaliza-se uma das ações centrais em um processo de auto-avaliação.

Assim, presumimos que, pelo fato de a universidade optar por fazer uma adaptação do seu programa de avaliação institucional para corresponder à proposta de auto-avaliação do SINAES, os objetivos específicos não foram alterados.

A nosso ver, em um programa de avaliação institucional os objetivos específicos são desdobramentos do objetivo geral, com o intuito de dar melhor sentido e direção às intenções e ações do empreendimento avaliativo. Por se tratar de um processo de auto-avaliação, no qual os sujeitos devem participar diretamente da avaliação (BELLONI, 2001), a existência de objetivos traçados de forma genérica pode afetar o rigor e a precisão conceitual e metodológica desse empreendimento.

d) Dimensões avaliadas e procedimentos metodológicos

Em relação aos objetos da auto-avaliação, no texto do programa da UEG-UnUCSEH, está posto que foram eleitas 15 dimensões para captação da realidade institucional, a saber:

[...] (i) ensino; (ii) pesquisa; (iii) pós-graduação; (iv) extensão; (v) atividades culturais; (vi) gestão acadêmica; (vii) corpo docente; (viii) corpo discente; (ix) gestão administrativa; (x) desenvolvimento profissional de pessoal docente; (xi) desenvolvimento pessoal de pessoal técnico-administrativo; (xii) infra-estrutura; (xiii) impacto da atuação egresso na comunidade, no mundo do trabalho; (xiv) impacto das atividades da instituição no desenvolvimento local e regional; e (xv) recursos financeiros (UEG, 2003, p. 30).

A quantidade de dimensões registrada no programa sugere que a intenção é apreender a realidade da universidade, levando em conta um leque de atividades, sujeitos e estruturas e, por meio deles, produzir informações, dados, fatos que possam simbolizar o conjunto da universidade.

A definição do que deve ser avaliado em uma universidade não é uma tarefa fácil, haja vista a realidade complexa dessa instituição. Nesse caso, Dias Sobrinho (2000, p. 121) indica “que embora nada possa ser indiferente na universidade, enquanto objeto de avaliação, é mais fácil e factível trabalhar com categorias intelectuais”.

Dessa forma, acreditamos que as dimensões selecionadas para avaliar uma instituição devem ser vistas como um conjunto de categorias relevantes e articuladas com as demais intenções da auto-avaliação para orientar o processo de transformação da universidade, considerando a missão institucional e de acordo com os objetivos definidos.

Para a produção das informações a respeito das dimensões selecionadas, os dados revelaram que a opção metodológica para o desenvolvimento do programa foi à pesquisa qualitativa, nos termos de Bogdan e Biklen (1994). De acordo com o texto do programa, “o objeto de avaliação de uma universidade é amplo e possui diversas facetas. O processo de avaliação requer que seja totalmente integrado à instituição e implica o desenvolvimento de uma pesquisa de avaliação” (UEG, 2003, p. 30).

Ainda está explícito nesse documento que o tipo de pesquisa qualitativa a ser desenvolvido é a pesquisa-ação, considerando que “a avaliação institucional interna preferencialmente deve ser realizada por meio da pesquisa-ação” (UEG, 2003, p. 32). Nesse caso, advoga-se que o pesquisador possa interferir na realidade avaliada na perspectiva de

“mudar as práticas existentes para melhorar a qualidade das atividades educacionais realizadas pela UEG” (UEG, 2003, p. 32).

Quanto às etapas específicas para atender à auto-avaliação, no texto oficial do programa, encontramos essas informações organizadas em um quadro intitulado “Estratégias para o desenvolvimento do Processo de Auto-avaliação Institucional” (UEG, 2003, p. 9-11). Nesse quadro⁵⁵, estão postas 28 etapas, a saber:

Nº	Atividades/ações
1	Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Re-edição da Resolução nº 32/2004, de 13 de julho de 2004.
2	Convocação da Assembléia Estatuinte Universitária para análise de aprovação do Projeto Pedagógico e Administrativo da UEG (PPPA).
3	Apresentação do Programa de Avaliação Institucional Interna (Auto-avaliação), para discussão e aprovação no Conselho Universitário.
4	Realização do Curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Avaliação Institucional, para os pesquisadores dos Núcleos de avaliação Institucional das 31 UnUS(NAIs).
5	Reinstalação e/ou criação de 31 NAIs.
6	Suporte técnico de Avaliação Institucional nas UnUs.
7	Processo de sensibilização para o desenvolvimento e consolidação de uma cultura de Avaliação Institucional Interna ou Auto-avaliação.
8	Construção de instrumentos para a coleta de dados.
9	Atualização do PDI (2005).
10	Políticas para o ensino.
11	Políticas de pesquisa.
12	Políticas de Pós-Graduação (<i>lato e stricto sensu</i>).
13	Políticas de extensão.
14	Políticas de pessoal (professores e técnicos administrativos).
15	Avaliação dos cursos de graduação.
16	Constituição de sub-comissões de Avaliação Institucional Interna.
17	Projeto Político Pedagógico (matriz curricular) dos cursos de graduação.
18	Perfil do corpo docente.
19	Perfil do corpo discente.
20	Organização de gestão institucional.
21	Plano de desenvolvimento de pessoal (formação continuada).
22	Infra-estrutura física.
23	Criação e atualização das bibliotecas das UnUs.
24	Instalação de laboratórios especiais nas UnUs.
25	Sustentabilidade financeira.
26	Definição de condições materiais para avaliação institucional interna e externa.
27	Elaboração de relatórios parciais e finais de avaliação interna.
28	Publicação de resultados.

QUADRO 6 – Estratégias para o desenvolvimento do Processo de Auto-avaliação Institucional na UEG-UnUCSEH

Fonte: Adaptado do Programa de Avaliação Institucional - UEG

⁵⁵ O quadro apresentado no programa está organizado em três partes: atividades/ações; órgão/setor responsável e cronograma. Dessas partes, tomamos como referência apenas as atividades/ações para melhor visualizar o plano de estratégias.

Pelo exposto no Quadro 6, percebemos que as vinte e oito estratégias podem ser classificadas em três grupos: (i) atividades/ações vinculadas à concretização da auto-avaliação propriamente dita, a exemplo da 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 26, 27 e 28; (ii) atividades/ações que são dimensões de um processo auto-avaliativo, como no caso das 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 25; e (iii) um terceiro grupo são ações/atividades indicativas de decisões em função dessa avaliação, como as 23 e 24.

Assim, considerando o percurso para a realização da auto-avaliação apresentado nesse programa, intuímos que apenas as relacionadas a seguir podem ser consideradas atividades/ações diretamente vinculadas à implementação da auto-avaliação.

- Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Re-edição da Resolução n. 32/2004, de 13 de julho de 2004.
- Apresentação do Programa de Avaliação Institucional Interna (Auto-avaliação), para discussão e aprovação no Conselho Universitário.
- Realização do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional, para os pesquisadores dos Núcleos de avaliação Institucional das 31 UnUS(NAIs).
- Reinstalação e ou criação de 31 NAIs.
- Suporte técnico de Avaliação Institucional nas UnUs.
- Processo de sensibilização para o desenvolvimento e consolidação de uma cultura de Avaliação Institucional Interna ou Auto-avaliação.
- Construção de instrumentos para a coleta de dados.
- Elaboração de relatórios parciais e finais de avaliação interna.
- Publicação de resultados.

Com base nas informações a respeito dos caminhos metodológicos explicitados no programa, destacamos que um processo de avaliação institucional se faz, conforme indica Belloni (2003), com clareza conceitual e metodológica. Esse cuidado é necessário, sobretudo, para que o empreendimento ganhe legitimidade da comunidade acadêmica.

A questão da clareza na condução do trabalho avaliativo deve também considerar que a universidade é uma instituição onde se disputam importantes interesses públicos, num cenário de tensões, conflitos de propósitos, ações e sujeitos (RISTOFF, 2000).

Por isso, a análise da auto-avaliação institucional requer vários olhares. Um deles diz respeito ao conteúdo teórico-metodológico prescrito, no caso da UEG-UnUCSEH, em um programa adaptado ao SINAES, conforme anunciado anteriormente. Um outro olhar refere-se às táticas que possibilitaram que as ações da auto-avaliação indicadas no programa fossem concretizadas, como veremos a seguir.

4.1.3 O curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional: a formação dos avaliadores como ponto de partida

Toda implementação tem um ponto de partida. No caso da auto-avaliação institucional da UEG-UnUCSEH, esse ponto foi a formação dos avaliadores, que aconteceu por meio de um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional para os pesquisadores dos Núcleos de avaliação Institucional das 31 UnUS(NAIs), sendo uma das estratégias previstas no programa, Quadro 6 apresentado anteriormente.

Para a implementação da auto-avaliação em uma universidade *multicampi*, como no caso da UEG, fez-se necessário montar ou revigorar núcleos de avaliação institucional em cada unidade universitária e nos pólos, a fim de corresponder no âmbito do SINAES às Comissões Próprias de Avaliação-CPAs.

Para tanto, foram reinstaladas e/ou criadas as NAIs. De acordo com o membro da CAAI 2 (informação verbal): “nós revigoramos 54 núcleos. Como já tinha 2 em andamento, então ficamos com 56”. Nesse caso, a UnUCSEH era uma das unidades com um núcleo em exercício.

A idéia do curso partiu da Comissão de Assessoria da Avaliação Institucional – CAAI, que, de acordo com a coordenadora/consultora da CAAI, foi para dar sentido à criação e/ou revitalização dos núcleos por meio da capacitação das pessoas que os compõem. A inspiração dessa idéia deve-se, segundo um dos membros dessa comissão, a Anísio Teixeira. Em suas palavras:

Fomos à fundamentação de Anísio Teixeira quando ele diz que para desenvolver o ensino é preciso capacitar, montar uma excelente biblioteca e ter estrutura física e nós fomos nessas três vertentes. O curso é um exemplo disso (MEMBRO CAAI – 2, informação verbal).

A fundamentação em Anísio Teixeira incitou a criação do curso para capacitar os avaliadores. A esse respeito, outro membro da CAAI acrescentou que essa criação se deu também em razão da concepção de avaliação institucional como atividade de pesquisa adotada pela comissão. Para o desenvolvimento da auto-avaliação na perspectiva de pesquisa, era necessário, segundo o membro da CAAI – 3 (informação verbal), “ter pessoas como preparação científica e técnica em pesquisa para desenvolver a auto-avaliação”.

Ainda a respeito da criação do curso como tática para o desenvolvimento da auto-avaliação, um dos representantes do NAI se posicionou dizendo que:

Um das críticas que nós fizemos é que seria muito difícil fazer o trabalho de auto-avaliação com uma grande quantidade de unidades. Como é que a CAAI ia dar conta disso? Então ela teria que ter apoio, ter suporte nas unidades, mas as pessoas das unidades não estavam preparadas, então por isso investiram nesse curso (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

A necessidade de criação e/ou revigoração dos núcleos em cada unidade universitária da UEG e a proposta do curso para a formação dos avaliadores representaram para a CAAI a possibilidade de ampliar o seu olhar pela universidade como um todo, por meio dos olhos de quem vivencia a realidade de cada unidade, haja vista os membros dessa comissão de assessoria da avaliação institucional pertencerem a outras instituições de educação superior do Estado de Goiás. Sobre essa questão, um dos entrevistados argumentou:

O curso foi pensado por nós para formar pesquisadores em avaliação institucional, pessoas que assim como nós entendessem a avaliação institucional como pesquisa e também para fazer avaliação institucional é preciso conhecer a universidade, saber suas dificuldades, potencialidades e nesse caso o contato com as NAIs nos possibilitou conhecer a realidade de cada unidade (MEMBRO CAAI – 1, informação verbal).

Pelo exposto, vemos que a criação do referido curso foi uma alternativa encontrada pela CAAI para propiciar o trabalho de coordenação de auto-avaliação em uma universidade *multicampi*, pelo fato de ter como um dos princípios a *unidade na diversidade*. Ademais, o curso era uma forma de reunir, pela representação dos membros do NAI, uma universidade tão dispersa geograficamente como é a UEG.

Para tanto, a direção da UnUCSEH indicou dois representantes, os quais foram validados pelo Conselho Acadêmico. A sugestão se deu em razão de eles estarem, à época, vinculados a trabalhos relacionados ao campo da avaliação, como o Programa de Qualidade do Goiás e o Núcleo de Avaliação Institucional. Esses representantes passaram a fazer parte do quadro discente do curso de especialização. A fala a seguir corrobora essa questão:

Nós da UEG-UnUCSEH estávamos desenvolvendo o programa de Qualidade Goiás e a auto-avaliação, cada trabalho de avaliação com representação na unidade, então o diretor da nossa unidade teve a idéia de associar os representantes, um do programa de qualidade e outra da auto-avaliação e assim o nosso NAI foi formado e passamos a ser alunos do curso para preparar as pessoas para a realização da auto-avaliação para o SINAES (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Ainda que os nomes de professores para composição do NAI, e posterior representação da UnUCSEH no curso, tenham, no interior dessa unidade, sido escolhidos pelo critério de vinculação com o campo da avaliação institucional, atendeu também a recomendação da CAAI de quem deveria participar do curso de especialização. A esse respeito, o Membro da CAAI – 3 anunciou que o intuito era que cada unidade indicasse dois professores ou um professor e um funcionário, considerando alguns critérios: (i) terem uma

pós-graduação, já que a finalidade não era de certificação. Algumas unidades indicaram representantes com doutorado e mestrado, na ausência desses especialistas; (ii) possuírem alguma experiência com pesquisa; (iii) serem de diferentes áreas do conhecimento, para enriquecer o debate;

O curso⁵⁶, com uma carga horária de 430h, ocorreu no período de julho de 2005 a abril de 2006, com 58 alunos, sob a coordenação de uma professora doutora que é também coordenadora/consultora da CAAI. Seu objetivo geral foi posto no sentido de *promover a formação contínua de pesquisadores em avaliação institucional, auto-avaliação e gestão da qualidade*.

Os estudos realizados no curso, focando a avaliação institucional, ocorreram por meio das seguintes disciplinas:

Nº	Disciplinas	Carga horária
1.	Políticas Educacionais e Avaliação Institucional I	30
2.	Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa I	30
3.	Seminários Avançados em Avaliação Institucional I	50
4.	Execução de Projetos de Avaliação Institucional (Encontros Regionais)	50
5.	Execução de Projetos de Avaliação Institucional II	40
6.	Trabalho, Gestão e Qualidade	50
7.	Seminários Avançados em Avaliação Institucional II	50
8.	Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa II	30
9.	Políticas Educacionais e Avaliação Institucional II	30
	Orientação de T.F.C	70
Total		430

QUADRO 7 - Matriz Curricular do curso de Especialização em Avaliação Institucional da UEG

Fonte: Adaptado da matriz curricular, disponível no sítio da UEG.

Com base nessa matriz curricular e na terminologia das disciplinas eleitas, percebemos que o curso foi organizado de modo a desenvolver estudos a respeito do aporte:

- teórico-conceitual da avaliação institucional: estudos referentes à Educação Superior e às políticas de avaliação desse nível educacional;
- teórico-metodológico: estudos destinados a orientar e sistematizar a implementação da auto-avaliação na perspectiva de pesquisa.

Segundo o Membro da CAAI-3, essa organização curricular foi necessária para que as pessoas envolvidas tivessem clareza conceitual e metodológica da avaliação institucional. Em suas palavras: “nem todas as pessoas da universidade que formaram esses núcleos tinham conhecimento sobre a avaliação institucional”. Nessa lógica, as disciplinas oferecidas foram

⁵⁶ Pelo fato de o projeto do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional não ter sido disponibilizado para este estudo, as informações a respeito dos objetivos, carga horária e matriz curricular foram pesquisadas no sítio da Universidade. Disponível em: <www.ueg.br>. Acesso em set./2007.

locus para provocar a discussão da avaliação institucional, estudos, debates e orientar as ações em cada unidade universitária da UEG.

A respeito dessa organização curricular e dinâmica de trabalho que ela proporcionou, um dos membros do NAI se posicionou dizendo:

O curso foi dividido em etapas. No início, a parte mais teórica, de sustentabilidade, entendendo políticas educacionais, entendendo como a avaliação institucional se desenvolveu até chegar ao SINAES, depois partimos para a parte mais metodológica de construção do instrumento, depois dessa construção a aplicação do instrumento na unidade (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Um outro membro do NAI confirma a organização curricular do curso e acrescenta que ele se constituiu em um espaço de discussão a propósito de questões referentes à educação superior, universidade, avaliação institucional e o SINAES, além de proporcionar a construção dos questionários e relatório de auto-avaliação. No entanto, considera que,

apesar de a parte teórica ter sido rica em discussões, leituras, contatos com colegas de outras unidades, oportunidades para perceber olhares diferentes sobre os assuntos estudados, a questão metodológica ficou complexa haja vista a opção por padronizar o instrumento avaliativo (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

Perante as informações dos membros entrevistados da CAAI e do NAI, é possível percebermos, diante da descrição dessa estratégia, que a auto-avaliação institucional na UnUCSEH foi pensada, planejada e implementada a partir do direcionamento da CAAI e no interior do curso de especialização. A nosso ver essa questão merece algumas ponderações:

- A existência de comissões centrais representando toda a universidade e de núcleos em cada unidade é basicamente uma estratégia consensual no trabalho de avaliação institucional adotada em universidades brasileiras de natureza *multicampi*. O trabalho de auto-avaliação na UEG-UnUCSEH corrobora essa tendência. Nesse caso, é preciso uma ação coletiva, negociada, para que o processo de auto-avaliação não se faça baseado em atenuados conteúdos de controle, de modo burocrático e pouco participativo (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002).
- É preciso reconhecer a originalidade da idéia da CAAI em criar um curso de especialização para promover a formação continuada de pesquisadores em avaliação e o esforço empreendido para realizá-lo. No entanto, acreditamos que, se a auto-avaliação institucional é um empreendimento processual, coletivo e sistemático (RISTOFF, 2003), adaptada a cada instituição, a formação não pode ser entendida como treinamento, capacitação de avaliadores em um espaço e tempo definidos a priori, a exemplo de uma pós-graduação *lato sensu*.
- Acreditamos que o ato de planejar e desenvolver a auto-avaliação já constitui em si um processo formativo que comporta dimensões política, técnica e ética para os

sujeitos internos (BELLONI, 2001) e a universidade como um todo. Nesse entendimento, a formação dos avaliadores deve acontecer de forma processual e envolvendo o maior número possível de membros da comunidade acadêmica.

A esse respeito, a argumentação de Dias Sobrinho (2003a) esclarece-nos que o processo avaliativo carrega um sentido formativo e construtivo, pois à medida que nos envolvemos numa reflexão coletiva estamos adquirindo conhecimento, fortalecendo a visão a respeito do objeto avaliado, nos educando. Igualmente, é importante que qualquer tentativa de investir na formação da comunidade acadêmica para serem avaliadores precisa considerar a cultura educativa de cada instituição, de cada unidade.

Ainda a respeito da estratégia de iniciar a auto-avaliação por meio de um curso de formação de avaliadores, os dados sinalizam um total desconhecimento por parte de técnicos administrativos e estudantes a seu respeito. Esse dado só foi diferente em se tratando dos gestores e professores. Dos cinco gestores entrevistados, três demonstraram saber da existência do referido curso e dos cinco professores, apenas um.

Do conjunto de entrevistados que demonstraram saber da existência do curso, três deles afirmaram, respectivamente:

Eu sei que houve uma necessidade inicial de capacitação desses avaliadores e foi feito me parece que com alguma qualidade (GESTOR 2).

Lembro que alguns professores da unidade, representantes da avaliação institucional numa comissão central, estavam fazendo um curso de especialização (GESTOR 1).

Sei que a coordenação promoveu um curso de avaliação institucional para qualificar os representantes do processo avaliativo em cada unidade universitária (PROFESSOR 1).

De acordo com esses dados, inferimos que, mesmo os entrevistados sabendo da existência do curso, não tinham informações a respeito da sua proposta e dinâmica. Isso sugere-nos que apenas os membros da comissão e núcleo têm os dados do referido curso.

Assim, considerando que o curso de especialização foi apresentado como a estratégia fundante de discussão e planejamento da auto-avaliação institucional da UnUCSEH, a não-identificação dessa estratégia pela maioria da comunidade acadêmica entrevistada é um indício do distanciamento desta comunidade no planejamento da auto-avaliação desenvolvida nessa instituição.

Nesse caso, fica evidente que a tarefa de realizar e promover a auto-avaliação foi de domínio dos integrantes do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI. Isso porque, pelo já

exposto, foi pelo curso que esse empreendimento ganhou forma e nele apenas os membros desse núcleo estavam envolvidos.

Logo, acreditamos que o processo auto-avaliativo, que deveria ser feito pelo conjunto de seus sujeitos internos, ficou centralizado na comissão e núcleo, indo, a nosso ver, de encontro às práticas democráticas institucionais. Ademais, poderá interferir na garantia da legitimidade política e técnica da auto-avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002).

4.1.4 O movimento da auto-avaliação na UnUCSEH: instrumento, conteúdos e tensões

Em um trabalho de auto-avaliação, fazemos muitas opções conceituais e operacionais. Uma delas diz respeito à escolha de instrumentos que possibilitam a construção de informações a respeito das dimensões avaliadas. Nesse caso, foi eleito um questionário.

Os dados analisados demonstram que a escolha pelo questionário e as ações que demandaram a organização desse instrumento foram feitas pelo curso de especialização, confirmando o anunciado em falas apresentadas que abordaram a organização curricular do citado curso. A respeito da dinâmica de organização desse instrumento, um membro da CAAI se posicionou:

No curso de especialização nós oferecemos uma disciplina para discutir as questões para compor o questionário. Nós pegamos o questionário, apresentamos para o grupo, porque fica muito difícil você criar, sugerir do nada, até pela questão do tempo, e perguntamos o que eles achavam. Os nossos cursistas se reuniram, leram o instrumento, fizeram estudos em grupos, levaram para suas unidades, discutiram em cada unidade, acrescentaram e depois trouxeram para o curso e em plenário chegou-se a um denominador comum, referendado pelos cursistas (MEMBRO CAAI – 3, informação verbal).

Esse fato foi evidenciado também no relatório de auto-avaliação. Nesse documento, está posto que, durante o curso, foi propiciado um espaço para a construção coletiva do modelo de questionário e que a CAAI propôs a discussão do instrumento com todos os segmentos participantes da pesquisa em avaliação institucional em cada UnU, conforme trecho a seguir:

Como parte das atividades no referido Curso, o coletivo de alunos e professores participou das discussões, da definição e elaboração dos instrumentos empregados na obtenção de dados destinada à pesquisa de auto-avaliação institucional e da tomada de decisão a respeito do método estatístico empregado na leitura e interpretação dos dados coletados, bem como das dimensões a serem avaliadas (UEG, 2006, p. 51).

Essa parte do relatório corrobora a informação do membro da CAAI quando afirma que foi pelo curso que se deu a construção do instrumento auto-avaliativo.

Assim sendo, a elaboração do questionário foi, segundo um membro da NAI, uma construção rica, haja vista ter sido realizada “a mais ou menos 50 mãos aproximadamente, por todos os professores que participaram do curso” (MEMBRO NAI - 2, informação verbal).

Quanto à indicação da CAAI para que o questionário fosse por meio do NAI discutido e elaborado com a ajuda da comunidade acadêmica da UnUCSEH, não encontramos indícios nas falas de gestores, professores, estudantes e técnicos administrativos entrevistados a respeito dessa elaboração.

Podemos supor pelo exposto que não houve, no caso do instrumento avaliativo, uma escolha coletiva, haja vista ter sido indicação da CAAI. A ação em grupo ficou caracterizada apenas no trabalho das NAIs em compor o conteúdo do questionário com a ajuda da comunidade acadêmica de cada unidade. No entanto, na UnUCSEH, os dados não apontam essa concretização.

É importante ressaltarmos, nessa situação, que a escolha de um instrumento avaliativo precisa ser vista além de um procedimento operacional, técnico. Essa ação traz à tona questões políticas, pois envolve o conjunto de conhecimentos, valores, interesses e posições dos sujeitos presentes no processo avaliativo. Nesse sentido, percebemos que a importância de uma elaboração coletiva dos instrumentos usados na auto-avaliação está no sentido de possibilitar confronto de posições, negociação e compromissos (FÍGARI, 1993), a fim de que o resultado desse trabalho seja a representação de perspectivas de todos os segmentos da universidade.

Além dessa questão, a representação de diferentes perspectivas pode ser um mecanismo para o envolvimento da comunidade acadêmica com a auto-avaliação, o qual, a nosso ver, inicia-se no ato de planejar esse empreendimento.

Os dados mostraram que, após o processo de elaboração do instrumento avaliativo, iniciou-se na UnUCSEH, o trabalho de mobilização da comunidade acadêmica para participar da pesquisa. O objetivo dessa ação foi expresso no relatório em termos de “explicar a importância da Avaliação Institucional para a construção e consolidação de uma universidade pública de qualidade” (RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2006, p. 113).

De acordo com o membro do NAI – 1, essa mobilização se deu por meio de reuniões para explicar a importância da avaliação institucional, como também divulgar a dinâmica de

trabalho para a aplicação do instrumento. Conforme pontua esse membro (informação verbal): “fizemos reunião com o conselho acadêmico, participamos das reuniões dos colegiados pra explicar, pra falar o que era e o que tinha que ser feito”.

Outro membro acrescentou que a mobilização da comunidade acadêmica foi realizada, inicialmente, com os outros membros do núcleo de avaliação institucional da UnUCSEH, que não participaram do curso de especialização, para que eles “auxiliassem na aplicação do questionário”. Em seguida, ampliou-se da seguinte forma:

Fizemos uma espécie de sensibilização. Esta sensibilização foi mais individual mesmo, não reunimos todo mundo no auditório para explicarmos não, mas a cada turma que ia avaliando, cada professor a gente ia esclarecendo e também fazendo anotações durante a avaliação a respeito das dúvidas, de questionamento a respeito de aspectos pontuais do questionário (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Os dados apontaram que o trabalho de conversação com professores e alunos anunciados pelo NAI-2 aconteceu nos turnos de funcionamento dos cursos. Para tanto, os dois membros do NAI diretamente envolvidos no processo se organizaram para cada um para atender a um turno, já que os cursos na instituição funcionam no matutino e noturno. O trabalho de sensibilização realizado pelos membros do núcleo não foi avaliado pelos entrevistados de forma positiva, como exemplificam as falas a seguir:

Vivenciei a divulgação da auto-avaliação, mas não foi eficaz. Não foi uma divulgação que demonstrasse a importância da avaliação institucional. Foi mais uma divulgação para apresentar um cumprimento de dever (ESTUDANTE 1, informação verbal).

Eu vejo que as divulgações são muito restritas a determinados grupos e pontuais. Geralmente se faz durante as reuniões de colegiado o repasse do que foi encaminhado, mas ainda naquela idéia de repassar e não de discutir a avaliação institucional (PROFESSOR 5, informação verbal).

Eu observei muita movimentação por parte da pessoa que é responsável no turno matutino para divulgar a auto-avaliação, mas acho que muita gente não ficou ciente do que estava acontecendo (TÉCNICO ADMINISTRATIVO 1, informação verbal).

Diante desses depoimentos que revelam faces da sensibilização para fins de aplicação do questionário avaliativo, vemos que:

- apesar de a UnUCSEH ter um núcleo de avaliação institucional com representantes dos vários cursos, o processo de mobilização ficou a cargo apenas dos dois representantes que participaram do curso, corroborando o vivenciado na construção dos relatórios. Dessa forma, supomos que o trabalho se constitui num ato solitário dos que assumiram a responsabilidade de desenvolver a auto-avaliação;

- a sensibilização careceu de eventos coletivos envolvendo todos os segmentos e/ou momentos com cada segmento para estudos, discussões e apresentação das ações a serem desenvolvidas. Atividades pontuais de sensibilização podem não provocar adesão voluntária. É preciso um *continuum* dessas ações para motivar a comunidade acadêmica.

Apesar de a etapa de sensibilização não ter sido bem avaliada, ressaltamos que, conforme escrito no relatório, a intenção dos coordenadores do NAI com esse trabalho “foi garantir o maior número possível de respondentes de todos os segmentos e cursos para que o processo de avaliação se legitimasse por meio dos princípios de participação democrática” (UEG, 2006, p. 113).

A respeito dessa questão, é importante percebermos que, na auto-avaliação institucional, a sensibilização é apresentada como uma das etapas do trabalho avaliativo. O seu objetivo é sempre posto no sentido de provocar a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade acadêmica em garantia da legitimidade política ao processo avaliativo.

Assim, compartilhamos o entendimento de Leite (2005) de que as metodologias de avaliação institucional que envolvem discussão e reflexão sobre o que fazer, como agir e monitorar a ação se constituem numa expansão do processo auto-educativo, as quais se dão por meio de atividades de sensibilização orientadas por modelos de avaliação participativa.

No que concerne à coleta de dados por meio dos questionários, é preciso destacar que, tanto no relatório quanto nas falas dos entrevistados, esse instrumento foi bastante focado. As maiores incidências apresentadas foram nos aspectos do tipo, conteúdo e processo de preenchimento.

O questionário do tipo estruturado teve sua disponibilização on-line para preenchimento pela comunidade acadêmica. O seu conteúdo contemplou dez dimensões para estudantes e professores, cinco para servidores técnico-administrativos e seis para gestores.

Convém observar que das 15 dimensões explicitadas no Programa de Avaliação Institucional, item 4.1.2, “d”, deste capítulo, a dimensão *ensino* foi considerada o foco da auto-avaliação. Assim, o trabalho avaliativo moveu-se pelo ensino dos “cursos de graduação da UEG-UnUCSEH” (UEG, 2006, p. 63). Em função desta é que situaram-se algumas das dimensões previstas em seu programa de avaliação institucional.

Vale lembrar que as dimensões foram “discutidas e selecionadas coletivamente no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional” (UEG, 2006, p. 114-115). A estrutura dos questionários está apresentada no quadro a seguir.

Questionário para os estudantes		
Nº	Dimensões avaliadas	Nº de questões
01	Condições físicas e instrumentais da UnU	12
02	Biblioteca	07
03	Laboratório de informática	05
04	Serviços	03
05	Dimensão Pedagógica	05
06	Coordenação de curso	03
07	Avaliação de Caráter Geral da UnU	06
08	Avaliação do corpo docente	06
09	Auto-avaliação do aluno	08
10	Direção/Gestão	03
Total de questões		58
Questionário para os professores		
01	Condições físicas e instrumentais da UnU	09
02	Biblioteca	06
03	Laboratório de informática	14
04	Serviços	09
05	Dimensão Pedagógica	13
06	Coordenação de curso	03
07	Avaliação de Caráter Geral da UnU	15
08	Auto-avaliação dos professores	24
09	Avaliação dos discentes	02
10	Direção/Gestão	03
Total de questões		98
Questionário para técnicos e ou agentes administrativos		
01	Condições físicas e instrumentais da UnU	03
02	Serviços	06
03	Avaliação de Caráter Geral da UnU	11
04	Auto-avaliação dos técnico ou agentes administrativos	06
05	Direção e Gestão da UnU	03
Total de questões		29
Questionários para os gestores		
01	UEG e a Sociedade	04
02	Condições físicas e instrumentais da UnU	09
03	Direção e Gestão	06
04	Avaliação de Caráter Geral da UnU	23
05	Auto-avaliação dos gestores	10
06	Serviços	10
Total de questões		67

QUADRO 8 – Estrutura do questionário da auto-avaliação na UnUCSEH

Fonte: Adaptado do Relatório de Auto-avaliação da UEG – UnUCSEH

Em face do exposto no quadro, é possível percebermos que os questionários foram organizados na perspectiva de contemplar diferentes características referentes ao aspecto institucional, a fim de expressarem a totalidade da instituição. Assim, foi mediante essas dimensões que a comunidade acadêmica emitiu juízos de valor a respeito da UnUCSEH.

Para Belloni (2003), as atividades-fim e atividades-meio devem ser as duas dimensões de base do processo avaliativo de uma IES. Nesse caso, percebemos que as dimensões escolhidas para avaliar a UnUCSEH refletem, em sua maioria, objetos das atividades-fim, tais como avaliação do ensino, desempenho docente e discente, infra-estrutura e serviços. Quanto as atividades-meio, estão expressas por meio da dimensão direção e gestão.

Essas dimensões, ainda que contenham objetos diferentes, devem no ato avaliativo se constituir em um todo integrado. Assim, concordamos com Dias Sobrinho (2000) quando afirma que na avaliação institucional é preciso buscar a significação de conjunto e em conjunto, o qual para esse autor é muito mais que o entendimento acumulado das partes. Nesse sentido, entendemos que o todo deve oportunizar a compreensão da missão da universidade, sua finalidade social, sendo concretizada por meios das suas atividades e ações.

Vemos ainda que, apesar dos questionários apresentarem especificidades em relação à quantidade de dimensões e número de questões, algumas perpassaram todos os questionários, a saber: condições físicas e instrumentais da UnU, serviços, direção e gestão, avaliação de Caráter Geral da UnU e a auto-avaliação de cada segmento. Supomos que, por esse motivo, as cinco dimensões presentes em todos os questionários mostraram-se freqüentes nos depoimentos de professores, gestores, estudantes e técnicos administrativos entrevistados. As falas a seguir ilustram essa questão:

Eu lembro que preenchemos um questionário on-line, fácil de responder, não tinha complicação, sobre a infra-estrutura, recursos e gestores, biblioteca (PROFESSORA 1, informação verbal).

Foi um questionário pela internet. O método foi bastante fácil, simples mesmo, mas o questionário muito extenso. Tem várias questões, ultrapassa 50, então é muita coisa pra ser avaliado da parte de condições físicas, gestão, biblioteca, laboratório de informática (ESTUDANTE 1, informação verbal).

Um questionário na internet, você entrava com uma senha e respondia a várias perguntas com relação aos aspectos como estrutura física, gestão, democracia interna. Você tinha que opinar se aquele aspecto indicado estava bom, satisfatório, não satisfatório (GESTOR 4, informação verbal).

Diante dessa falas, é importante destacarmos que os entrevistados, além de apontarem algumas dimensões avaliadas, ressaltaram que, apesar do extenso número de questões, elas eram de fácil compreensão e abordavam assuntos que são vivenciados no dia-a-dia da unidade.

A lembrança das dimensões e questões contidas nos questionários não foi encontrada em alguns depoimentos, principalmente entre os estudantes. Dos seis estudantes entrevistados, três afirmaram ter respondido o questionário de auto-avaliação, porém não lembravam do conteúdo. Um deles disse: “foi passado um questionário no qual não precisava identificar, mas as perguntas eu não me lembro não, nem mais ou menos pra falar a verdade, mas era bem simples e objetivo” (ESTUDANTE 2, informação verbal).

No caso específico dos alunos, o NAI adotou algumas estratégias para a esse segmento responder ao questionário. No entanto, a que mais funcionou foi levar cada turma ao laboratório de informática. Sobre essa questão, um dos membros do NAI informou:

Na época da aplicação dos questionários, nós conversávamos com os professores e com os alunos. Fizemos a liberação dos laboratórios de informática, então nós pegávamos a turma, levávamos a turma, porque no começo nós falamos com os professores e coordenadores pra eles mandarem os alunos, mas o negócio não funcionou. Então você vinha na turma, pegava a turma, levava a turma para o laboratório para eles responderem os questionários e depois assinavam uma lista (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Um outro membro do NAI acrescentou que os questionários podiam ser respondidos pela internet de qualquer local, no site da UEG, página da avaliação institucional. Para tanto, o respondente digitava o CPF, a senha e selecionava o tipo de questionário (aluno, professor, gestor, técnico-administrativo) e iniciava o processo. Vale destacar que a sistemática adotada pelo NAI para os alunos responderem ao questionário foi confirmada por todos os alunos entrevistados.

Por outro lado, um professor disse: “o questionário foi confuso, de difícil entendimento, porque na hora de responder às questões não estava claro se a instituição avaliada era a UnUCSEH ou a UEG em sua totalidade” (PROFESSOR 1, informação verbal).

A fala desse professor sugere que em uma instituição *multicampi* é preciso a adequação do instrumento avaliativo às diversas realidades para que as informações sejam fiéis à realidade em foco.

Diante do contexto descrito, está evidenciado que, para fins da auto-avaliação, foi utilizado apenas um questionário estruturado e os segmentos que compõem a UnUCSEH tiveram, no preenchimento do questionário, o primeiro contato efetivo com a auto-avaliação institucional. Em outra perspectiva de análise, entendemos que:

- na auto-avaliação, por ser um processo sistemático de produção de informações e análises da instituição, a utilização de apenas um instrumento pode diminuir a capacidade de captar informações e produzir conhecimentos institucionais que contribuam para o autoconhecimento e tomada de decisões (BELLONI, 2003);
- refletir, discutir prioridades, construir estratégias, percebê-las numa ação conjunta são processos essenciais na auto-avaliação (FERNANDES, 2002). Portanto, o preenchimento de um questionário é uma ação que não promove essa pluralidade de exercícios conceituais e operacionais;
- o preenchimento de um questionário pode não potencializar aos segmentos de uma instituição o sentimento de protagonistas da tarefa avaliativa (DIAS SOBRINHO, 2000);
- o uso do questionário como instrumento de auto-avaliação possui vantagens e desvantagens. No caso específico da auto-avaliação, uma das vantagens é por meio

dele poder colher informações de um grande número da comunidade acadêmica. Quando o seu preenchimento é on-line, assegura comodidade aos respondentes, pois o acesso pode ser em lugar e hora conveniente para o avaliador. Uma desvantagem do questionário estruturado é que impede a qualificação do conteúdo das respostas, informações relevantes para esclarecer o mérito do objeto avaliado;

- limitar o envolvimento da comunidade acadêmica à aplicação dos instrumentos, nesse caso, do questionário, reduz o potencial auto-formativo da avaliação, haja vista que os membros dessa comunidade são os sujeitos que devem assumir o processo avaliativo com a “intenção de conhecer, interpretar e transformar a si mesmos e a instituição” (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 70).

Percebemos que o preenchimento do questionário pela comunidade acadêmica atendeu aos seguintes critérios: a) no caso de docentes, técnicos administrativos e gestores, foi por adesão; b) para os estudantes, foi estabelecido um percentual de 20% para cada curso. A indicação dessa meta foi dada pela CAAI.

Segundo um membro do NAI, quase às vésperas da data estipulada para a coleta dos dados, essa meta não tinha sido atingida. Uma das razões para essa situação foi assim apresentada:

Acredito que pelo fato de estarmos nesse período com outras atribuições, muita coisa acontecendo em função da exigência do curso de especialização, o trabalho de envolvimento, mobilização não foi muito boa; só duas pessoas fazendo esse trabalho não deram conta (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

Então, outras ações tiveram de ser empreendidas, com o propósito de superação da lacuna existente no trabalho de mobilização. Uma delas foi à solicitação da intervenção dos gestores da instituição. A fala a seguir ilustra essa questão:

Eu recebi um e-mail do NAI pedindo socorro, porque o nível de responsividade aqui na unidade estava negativo por não terem atingido o percentual de 20% de alunos, planejado inicialmente. O curso de Administração, por exemplo, ninguém tinha respondido. Então, pedi aos professores, falei da importância, que isso faz parte do desenvolvimento da instituição e os coordenadores de cursos fizeram o mesmo, uns foram até mais incisivos até atingir os patamares mínimos de responsividade (ENTREVISTADO 7, informação verbal).

O relato desse gestor evidencia que outro procedimento, além do já realizado pelo NAI, foi adotado em função do cumprimento da meta estabelecida pela CAAI. Essa situação reflete a necessidade da coexistência de várias estratégias para fins de sensibilização da comunidade.

Na opinião de um dos membros do NAI, a contribuição dos gestores nessa etapa foi fundamental para a consecução da amostra dos estudantes. Segundo ele, os coordenadores

passaram nas salas falando da importância da auto-avaliação, explicando o procedimento para o acesso e preenchimento do questionário on-line. Em suas palavras: “nesta etapa, nos motivamos de forma mais intensiva, o que deu para atingir um pouquinho mais do limite suficiente de preenchimento pelos estudantes, que foi de 20%” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

O resultado das ações do NAI em prol do preenchimento dos questionários está explicitado na tabela abaixo (UEG, 2006, p. 52-53):

Tabela 2: Resultado do preenchimento do questionário

Segmentos	Total na UnUCSEH em 2005	Informantes	%
Professores	127	44	34.66
Alunos	1193 ⁵⁷	288	24.14
Gestores	14	13	92,86
Servidores	72	52	72.22
Total	1406	397	28.24

Fonte: Relatório de Auto-avaliação institucional da UEG-UnUCSEH

Pelo exposto na tabela, percebemos que a quantidade de respondentes de alunos foi superior aos 20% estipulados. No entanto, se considerarmos o número de estudantes freqüentes nos cursos da unidade, esse índice torna-se baixo. O mesmo pode ser dito do segmento de professores. Fato contrário ocorreu apenas nos segmentos de gestores e servidores.

Após a coleta dos dados por meio do questionário, o próximo passo do trabalho auto-avaliativo na UnUCSEH foi a análise dessas informações e em seguida a formalização de seus processos e resultados por meio da elaboração de um relatório.

4.1.5 A produção do relatório de auto-avaliação: formalizando resultados

Em um processo de implementação, o relatório é o documento que formaliza o trabalho realizado por meio da exposição das intenções e ações implementadas e explicita os resultados. Nesse sentido, é que foi realizada a análise do relatório de auto-avaliação da UnUCSEH.

⁵⁷ O percentual dos respondentes foi calculado com base no número de alunos freqüentes.

a) Intenções e ações implementadas

O relatório da auto-avaliação da UnUCSEH, elaborado em 2006, representou a estratégia de formalização dos resultados do trabalho de avaliação, conforme anunciado em um dos textos desse documento: “por último, foi feita a coleta, a organização, a leitura e a análise dos dados apresentados em forma de relatório” (UEG, 2006, p. 51).

A sua elaboração ficou sob a responsabilidade dos membros do NAI que participaram do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional, com o apoio de estatísticos, haja vista que “para o tratamento dos dados foi utilizada tanto uma análise quantitativa como a análise de conteúdo” (UEG, 2006, p. 55).

A idéia de o relatório ser produzido pelo curso serviu como substituição do trabalho monográfico previsto em sua proposta curricular. Assim, foram chamados de “relatórios monográficos” (PARTICIPANTE 2, informação verbal).

De acordo com um membro da CAAI, os relatórios monográficos⁵⁸ foram sendo construídos ao longo do curso de especialização, por meio dos subsídios teóricos das disciplinas. Em suas palavras:

Os capítulos que compuseram o relatório monográfico foram textos construídos no interior do curso pelas disciplinas. Então, à medida que os alunos estudam as disciplinas, eles produziam determinados textos. Esses textos foram avaliados, mensurados e depois eles serviram de textos para os seus próprios relatórios monográficos. Por isso, eles foram construídos no decorrer do curso (MEMBRO CAAI – 1, informação verbal).

A informação a respeito de o processo de elaboração do relatório de auto-avaliação institucional da UnUCSEH ter sido convertido em “relatório monográfico” foi confirmada por um membro do NAI, nos seguintes termos:

Quando nós começamos o curso, eu tinha o entendimento de que faríamos duas coisas, um trabalho monográfico de um tema ligado à avaliação institucional e o relatório de auto-avaliação. Só que como todas as pessoas que estavam fazendo o curso tinham uma carga horária muito grande e muitas delas não tinham experiência na elaboração de monografia e relatório, houve uma mudança. O relatório de auto-avaliação foi feito em forma de relatório monográfico (Membro do NAI – 1, informação verbal).

Pelo exposto, percebemos que a CAAI, por considerar as dificuldades dos pesquisadores em avaliação institucional, conforme fala do membro do NAI-1, decidiu pela

⁵⁸ Utilizamos a expressão “relatórios monográficos” no plural, para retratarmos que cada unidade universitária da UEG produziu um relatório.

elaboração de um documento ao invés de dois, atendendo duas exigências. A primeira, o trabalho de conclusão do curso – TCC, específico do curso de especialização. A segunda, o relatório de auto-avaliação das unidades universitárias. Dessa forma, a comissão, de posse dos diversos relatórios das unidades, elaborou o relatório final de auto-avaliação institucional da UEG⁵⁹.

Em tal perspectiva, um membro do CAAI disse que esses relatórios individuais ofereceram um panorama geral dos cursos oferecidos em cada unidade, como também referências de um único curso em várias unidades.

Assim, esse trabalho se constitui também em produto para o reconhecimento dos cursos da UEG pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. Em suas palavras, “para o conselho fazer o reconhecimento dos cursos, ele precisa ter uma visão dos aspectos positivos e negativos das unidades e dos cursos, que é o nosso relatório final” (MEMBRO CAAI – 1, informação verbal).

Esse relato revela-nos que a elaboração do relatório de auto-avaliação na UnUCSEH, além de servir para a análise, discussão e reflexão coletiva a respeito das dimensões e seus resultados à comunidade acadêmica, já sugere a integração da auto-avaliação com a avaliação externa, conforme prevê o SINAES.

A vinculação da auto-avaliação à avaliação externa evidencia a idéia de que a instituição pesquisada se comporta conforme a lógica das políticas de avaliação da Educação Superior que, nos últimos tempos, advogam a associação dos processos regulatórios com a avaliação. Esse dado remete-nos ao advento do “Estado Avaliador” (NEAVE, 1988).

A respeito dessa conexão, Dias Sobrinho (2003a) também diz que o termo regulação lembra a presença do Estado Avaliador. Segundo esse autor, as políticas públicas de avaliação adequadas aos interesses econômicos geralmente fazem regulação usando o nome de avaliação.

Supomos que a UEG-UnUCSEH, por estar imersa no contexto da educação superior, buscou, conforme exposto em documentos analisados e em falas de participantes dessa pesquisa, atender a finalidades de *regulação*, de controle do Estado. Por essa razão, o relatório

⁵⁹Até setembro de 2007, período de conclusão da coleta de dados desta pesquisa, o relatório final de auto-avaliação da UEG ainda não tinha sido aprovado pelo Conselho Universitário da UEG, segundo informações dos membros da CAAI que participaram da pesquisa.

de auto-avaliação desta instituição é um dos documentos que constituem o elo entre a auto-avaliação e a avaliação externa⁶⁰.

Para tanto, o relatório da auto-avaliação da UnUCSEH (UEG, 2006) foi elaborado contemplando os seguintes elementos textuais:

- (i) Introdução
- (ii) Capítulo 1: Histórico e criação da universidade Estadual de Goiás
- (iii) Capítulo 2: Referencial teórico
- (iv) Capítulo 3: Metodologia
- (v) Capítulo 4: A Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas na atualidade
- (vi) Capítulo 5: Análise dos dados dos cursos regulares
- (vii) Considerações finais

Esses elementos, em seu conjunto, revelam o conteúdo teórico-metodológico da implementação da auto-avaliação. Em linhas gerais, percebemos que existem, ao longo do texto, articulações com o programa de avaliação institucional, indicações de ações realizadas e exposição dos dados da auto-avaliação coletados por meio do questionário.

Notamos que, no relatório de auto-avaliação da UEG-UnUCSEH, o significado da avaliação institucional foi apresentado como sendo um processo sistemático que integra o ciclo planejamento – avaliação – melhoria, por meio de ações de coleta e análise para tomada de decisões em função do projeto educacional da universidade.

Nesse caso, encontramos no programa e no relatório elementos comuns que expressam a avaliação institucional como atividade de pesquisa, cuja finalidade é subsidiar a gestão institucional na construção do projeto educacional da universidade. Esses documentos, ao postularem a avaliação institucional como mecanismo da gestão universitária, afirmam a intenção de a auto-avaliação ser instrumento da gestão educacional dessas instituições.

Assim sendo, o relatório reforça que auto-avaliação deve ser um processo para promover melhorias na qualidade da instituição, resultante de decisões tomadas a respeito do que avaliar e dos caminhos traçados para alcançarem os objetivos institucionais.

Na mesma perspectiva de aproximação, estão apresentados no relatório os princípios da auto-avaliação. Os pontos de contatos são identificados por afirmarem que a auto-avaliação deve ser resultado de uma ação “global, operativa e estruturante, orientada para a

⁶⁰ Um dos documentos analisados na Avaliação Externa é o relatório de auto-avaliação elaborado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, conforme previsto no documento Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos (BRASIL, 2006).

transformação da realidade, formativa, participativa e negociada, legítima, voluntária e adaptada ao contexto espaço-temporal” (UEG, 2006, p. 46).

Apesar dessas aproximações conceituais, notamos que o relatório não evidenciou se a auto-avaliação realizou-se baseada nesses princípios. A nossa impressão, nesse caso, é que o relatório foi elaborado com o mesmo estilo prescrito do programa.

Ao contrário do programa, em que os objetivos específicos são destinados ao campo geral da avaliação institucional, no relatório, eles são apresentados como sendo específicos da auto-avaliação. No entanto, o seu conteúdo revela uma transposição do conteúdo no programa, conforme anunciado no texto a seguir:

Enfatiza-se que o processo de auto-avaliação desenvolvido na UEG [...] tem por objetivos a produção de conhecimento; a melhor qualificação do conjunto de atividades acadêmicas institucionais; a demonstração da função social da Universidade no contexto goiano e brasileiro; e, especialmente o desenvolvimento uma cultura de avaliação institucional, para o que concorrem todos os segmentos: professores, técnicos administrativos, acadêmicos, comunidade local e regional (UEG, 2006, p. 13).

Essa transposição está no sentido de o conteúdo desses objetivos específicos corresponderem às finalidades da avaliação institucional apresentadas no programa. Entendemos que esse dado é um dos indicativos da inexistência de uma intenção específica da auto-avaliação no campo da avaliação institucional.

Além disso, a ênfase dada no texto de que esses objetivos são destinados ao processo de auto-avaliação da UEG indica que a UnUCSEH tomou para si o programa adaptado, não fazendo delimitações nem configurações necessárias à situação da unidade, em atendimento ao princípio de *unidade na diversidade*, contido no programa.

Esse fato ficou evidente na fala de um dos gestores, como mostra o trecho a seguir: “o que eu sei é que o núcleo de avaliação institucional da UnUCSEH integrou a auto-avaliação do programa unificado da universidade” (GESTOR 2, informação verbal).

No que diz respeito ao processo metodológico, o relatório de auto-avaliação, além de confirmar a pesquisa qualitativa por meio da pesquisa-ação, explicitada no programa, trouxe acréscimos em seu conteúdo nos seguintes aspectos:

- método proposto para orientar a pesquisa qualitativa: materialismo histórico dialético, com a intenção de captar o movimento real da auto-avaliação da UEG, analisar as inter-relações sociais que se estabelecem em cada unidade universitária e pólos na globalidade da UEG.;
- instrumento de coleta de dados: questionário on-line para ser respondido pelos segmentos de estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores. O índice

mínimo indicado pela CAAI para os respondentes do questionário foi de 20% em cada um: “os sujeitos informantes foram orientados a acessarem os questionários destinados a cada segmento universitário, mediante uso de senhas”(UEG, 2006, p. 48).

- processo de análise dos dados: análise de conteúdo, nos termos de Bardin (2004) e Franco (2005), e análise quantitativa;
- análise documental do: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Regimento Geral da UEG; Regimento Interno da UnUCSEH; Projetos Pedagógicos dos cursos; relatórios dos diversos setores da UnUCSEH; Manual do Candidato do Vestibular; livros de ata da UnUCSEH e da UNIANA.

Diante do exposto, notamos que as intenções e ações implementadas são apresentadas no relatório de forma mais descritiva do que analítica⁶¹, pois não estão evidenciados nesse texto a dinâmica, o ritmo, as dificuldades e facilidades vivenciadas *na e pela* comunidade acadêmica na operacionalização das ações planejadas e implementadas, como exemplifica o trecho a seguir:

Foi desenvolvido o trabalho de sensibilização da comunidade universitária: alunos, professores, gestores e servidores com o objetivo de conseguir suas adesões ao processo avaliativo, superando a inércia inicial e as tradicionais resistências aos processos avaliativos cultivados ao longo da história da Unidade. Essa sensibilização garantiu a participação dos sujeitos conforme os padrões estabelecidos nos pressupostos estatísticos adotados e aos princípios ensejados qualitativamente (UEG, 2006, p. 51).

O relato do trabalho de sensibilização é um exemplo da descrição sem o balanço crítico de como se desenvolveu a auto-avaliação na UnUCSEG. Nesse caso, a forma com foi escrito impede-nos de percebê-la como um processo em que negociações, lutas, resistências e compromissos são estabelecidos, como também nos remete à idéia de que a avaliação se constitui pela neutralidade dos avaliadores e objetividade das ações realizadas (DIAS SOBRINHO, 2000).

Expõe-se isso porque acredita-se que na auto-avaliação, sendo um empreendimento que evidencia a realidade histórico-social e pedagógica de uma instituição, vários embates conceituais, políticos, éticos podem emergir no processo de implementação, os quais devem ser formalizados em um relatório.

⁶¹ Para essas apreciações consideramos o relatório na sua condição de documento que formaliza a auto-avaliação institucional da UnUCSEG, como expresso na capa do relatório e não enquanto “Relatório Monográfico do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional.

b) Explicitando os resultados da auto-avaliação

Os resultados da análise dos questionários auto-avaliativos respondidos pelos 397 membros da comunidade acadêmica, conforme expressa a Tabela 2, foram apresentados por segmento, enfatizando os julgamentos de valor expressos em todas as dimensões e indicadores avaliados. Essa exposição obedeceu a seguinte ordem: segmento dos alunos, professores, servidores técnicos administrativos e, por último, os gestores.

Para tanto, divulgou-se inicialmente a análise quantitativa por meio de gráficos e tabelas, ponderando como “fragilidades as dimensões avaliadas pelos respondentes com média inferior a 6.0 e como potencialidades as dimensões com médias iguais ou superiores a 6.0” (UEG, 2006, p. 115). Em seguida, procedeu-se a uma apreciação das interfaces entre as dimensões e as categorias da análise de conteúdo, por meio dos seguintes temas: “(i) interiorização da universidade pública; (ii) acesso ao ensino superior público, conquista da cidadania e da profissionalização; (iii) qualidade da educação no ensino superior; (iv) atividades meios X atividades fim” (UEG, 2006, p. 80).

De modo geral, as análises realizadas pelo NAI evidenciaram que a comunidade acadêmica reconhece fragilidades e potencialidade da UnUCSEH, como demonstra o quadro a seguir:

Resultados da auto-avaliação⁶²					
Nº	Dimensões avaliadas	Média Geral por segmentos			
		Alunos	Professores	Técnicos	Gestores
01	Condições físicas e instrumentais da UnU	5,08	4,71	5,92	3,97
02	Biblioteca	5,20	4,8	-	-
03	Laboratório de informática	5,62	4,88	-	-
04	Serviços	5,85	6,54	5,77	6,34
05	Dimensão Pedagógica	5,49	5,46	-	-
06	Coordenação de curso	5,78	7,99	-	-
07	Avaliação de Caráter Geral da UnU	5,38	5,16	4,87	5,71
08	Avaliação do corpo docente/discente ⁶³	6,37	6,63	-	-
09	Auto-avaliação ⁶⁴	6,85	7,37	6,45	7,33
10	Direção/Gestão	5,64	7,93	6,20	6,28
11	UEG e a sociedade	-	-	-	5,12

QUADRO 9 – Resultados da auto-avaliação

Pelo exposto no quadro 9, percebemos que, em termos de análise quantitativa, as dimensões avaliadas em sua maioria possuem médias que apontam mais elementos frágeis do que potencialidades na universidade.

⁶² Elaborado com base no Relatório de Auto-Avaliação Institucional (UEG, 2006).

⁶³ Os alunos avaliaram a dimensão corpo docente e os professores, a dimensão corpo discente.

⁶⁴ Cada segmento se auto-avaliou.

Nas dimensões avaliadas por todos os segmentos, como as de número 01, 04, 07, 09 e 10, os dados apontaram que na dimensão 01 reside o maior índice de fragilidade. Por outro lado, as dimensões 09 e 10 são representativas das potencialidades da instituição.

As dimensões de número 02, 03, 05 e 08 foram avaliadas exclusivamente por professores e alunos. Nesse caso, os dados indicam que as três primeiras deste grupo, por terem médias inferiores a 6,0, indicam também fragilidades da instituição pesquisada. A única dimensão que apresenta resultado superior à média é a de número 08 – avaliação do corpo docente e discente.

Vale destacar que, na parte do relatório em que esses dados são divulgados, notamos que existiram variações nas médias gerais, com resultados mais positivos ou negativos, a depender dos cursos, haja vista a análise dos segmentos *alunos* focarem os cursos que estudam e dos *professores*, os que lecionam.

Quanto à análise de conteúdo, no relatório, está posto, entre outras questões, que “um dos pontos fortes apontados no processo de avaliação institucional refere-se à possibilidade concreta de a população anapolina e das regiões circunvizinhas ter acesso ao ensino superior público” (UEG, 2006, p. 157). Além dessa constatação, os membros do NAI avaliaram como positivo o reconhecimento da universidade pública pela comunidade acadêmica, no sentido de ser um espaço de formação profissional, como também pela oferta dos cursos de Pós-graduação.

Diante dessas informações, vimos em toda parte da análise dos dados coletados via questionário a primazia da análise quantitativa. Nesse caso, entendemos que, mesmo havendo a necessidade de produzir e interpretar informações objetivas faz-se necessário uma problematização reflexiva do conjunto das dimensões avaliadas em relação à missão da universidade pública *multicampi*, ao trabalho pedagógico e administrativo, entre outros, a fim de transparecer se ela está cumprindo o papel a que se propôs.

Nesse sentido, concordamos com Dias Sobrinho (2003a, p. 112) quando afirma que o mais importante é focar “as análises e juízos de valor sobre os sentidos da qualidade social da universidade, o exercício da responsabilidade social e do sentido público da instituição educativa”.

Assim, um relatório é mais que um diagnóstico das atividades, serviços e dos papéis exercidos na universidade, por meio de gráficos, tabelas, estatísticas, na maioria das vezes já identificadas pela comunidade. Nesse sentido, vamos ao encontro de Dias Sobrinho (2002, p. 116), quando diz que precisamos “jogar luz nos fenômenos comumente cobertos pela escuridão”.

Em tal perspectiva, o relatório não pode se constituir apenas no documento formalizador da realidade, conforme defende um dos membros da CAAI. Em suas palavras: “os relatórios trouxeram uma certeza científica para a realidade, confirmando-a” (Membro da CAAI- 3). Pelo contrário, ele deve ser um referencial analítico dos problemas, dilemas, necessidades e facilidades vividas pelos sujeitos da avaliação, como, também, um referencial propositivo para a tomada de decisão e conseqüentes melhorias administrativas, financeiras, pedagógicas da instituição.

Defendemos essa posição porque, assim como Belloni (2003, p. 15), acreditamos que o valor e o mérito de um processo auto-avaliativo estão em auxiliar a instituição, “pela consciência de suas fraquezas e de suas fortalezas, a desempenhar melhor sua função de *locus* de aprendizagem, produção e disseminação do conhecimento”. Portanto, o relatório com suas apreciações críticas e sugestões é o documento que induz à tomada de decisão.

Destacamos que, apesar de o relatório ser posicionado, como a estratégia que encerra uma etapa do trabalho avaliativo, entendemos que a divulgação dos resultados, as discussões, intervenções e mudanças ocorridas na instituição devem promover o planejamento de processos de auto-avaliação, garantindo a sua continuidade institucional.

Em síntese, as estratégias de implementação da auto-avaliação proposta pelo SINAES na UEG-UnUCSEH desvelam um percurso marcado por mediações e tensões, em termos de:

- articulação entre a CAAI e o NAI no planejamento e desenvolvimento das estratégias; decisão de aderir ao SINAES;
- adaptação do Programa de Avaliação Institucional em proposta de auto-avaliação;
- condução do curso de Especialização em Avaliação Institucional como *locus* discussão e definição de estratégias;
- aplicação do questionário auto-avaliação para a comunidade acadêmica da UnUCSEH;
- elaboração do “relatório monográfico” correspondendo ao relatório de auto-avaliação da unidade pesquisada.

A figura a seguir explicita os caminhos dessa implementação:

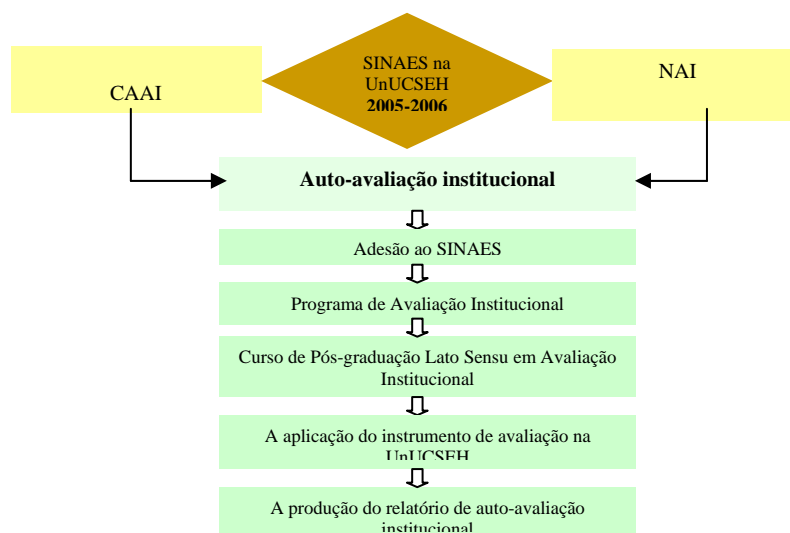


FIGURA 2 – Estratégias de implementação da auto-avaliação institucional na UEG-UCSEH

4.2 Fatores inibidores ou facilitadores na implementação da auto-avaliação

Postulamos que processos avaliativos estão imbricados em questões, políticas, éticas e técnicas, as quais podem inibir ou facilitar o processo de implementação em uma instituição de educação superior.

Na UnUCSEH, conforme os depoimentos, principalmente dos membros do núcleo, gestores e professores, o desenvolvimento da auto-avaliação foi marcada por diversos fatores que se constituíram em inibidores ou facilitadores desse empreendimento.

a) Fatores inibidores

Os dados indicam que os fatores inibidores se manifestaram na operacionalização da auto-avaliação em decorrência das estratégias de auto-avaliação desenvolvidas e da estrutura administrativa e organizacional da UEG-UnUCSEH, por ser uma universidade pública *multicampi*. Os fatores inibidores mais evidentes nesse estudo foram: participação passiva e carências de três naturezas: de recursos tecnológicos e financeiros e de infra-estrutura.

- *Participação passiva*

A participação ativa da comunidade acadêmica é um princípio *sine qua non* para o desenvolvimento da auto-avaliação em uma perspectiva formativa. No entanto, os dados da auto-avaliação da UnUCSEH indicaram uma participação passiva.

Para a maioria dos entrevistados pertencentes à não-comissão, essa situação ocorreu porque a auto-avaliação foi planejada e desenvolvida à margem da comunidade acadêmica. Um dos professores assim se posiciona:

Eu atribuo essa falta de participação ao planejamento da auto-avaliação. Você cria comissões pra organizar isso e as pessoas, a maioria das pessoas não tão envolvidas nesse processo. Por isso não dão a importância que deveria dar a avaliação. Então eu acredito que um processo de auto-avaliação como esse, professores e alunos tinham que participar não só do produto final, que é responder o questionário, mas de todas as etapas desse processo da organização, do planejamento, da elaboração do questionário. Eu acho que isso se fosse feito dessa forma teria um resultado melhor, mais participação. É preciso que eu avalie, que tu avalies, mas o *nós* precisa ser mais forte (PROFESSOR 3, informação verbal).

A respeito dessa questão, um outro professor anunciou que a auto-avaliação foi simplificada à medida que focalizou apenas o instrumento de avaliação. Para esse entrevistado, a coleta de dados a respeito da instituição é um momento que exige planejamento, cautela e controle, no entanto, a auto-avaliação na UnUCSEH ficou restrita a aplicação do instrumento. Em suas palavras: “A impressão que fica é de que respondendo um questionário a comunidade está se auto-avaliando” (PROFESSOR 2, informação verbal).

Vemos que, quando essa situação ocorre, o sentimento da comunidade acadêmica é de que a aplicação dos instrumentos avaliativos é em si a auto-avaliação participativa. A esse respeito, um aluno desabafa: “um dos pressupostos da gestão democrática na educação é a participação da comunidade, mas eu não a vejo nessa auto-avaliação, não é espontânea, responder questionário seria apenas uma das formas dos alunos e professores se fazerem presentes” (ESTUDANTE 6, informação verbal).

O sentimento expressado por estudantes e professores de que a auto-avaliação não se constituiu em processo participativo é compartilhado por outros estudantes. Segundo eles, a comunidade deve ser envolvida nos processos decisórios, mesmo que representada por seus pares, haja vista observarem que a avaliação institucional é um tema que desperta o interesse de alguns estudantes, principalmente os das licenciaturas.

A participação passiva da comunidade nos processos avaliativos é um fato preocupante na auto-avaliação, já que a adesão oportuniza que os membros de uma unidade

social, nesse caso, a UnUCSEH, reconheçam e assumam seu poder de exercer influência na dinâmica da auto-avaliação desde o planejamento até os seus resultados.

Assim, compartilhamos com o entendimento de Saul (1997) de que o avaliador, e, nesse caso, a comunidade acadêmica, necessita envolver-se direta ou indiretamente na ação avaliativa para escrever sua própria história e gerar suas alternativas de ação. Corroborando a participação passiva por ausência de envolvimento, um dos entrevistados assim se posicionou:

Penso que existe uma apropriação ideológica no campo da avaliação de palavras emancipatórias, de qualidade do ensino, de participação, de diálogo, relação dialógica. No entanto, na prática, essa participação não se efetiva porque não há envolvimento das pessoas (PROFESSORA 11, informação verbal).

Sob esse prisma, entendemos que a participação ativa é resultado de um trabalho associado de pessoas, analisando situações, tomando decisões sobre o trabalho em curso e agindo sobre elas no conjunto do processo auto-avaliativo. Caso não ocorra dessa forma, a avaliação pode assumir um sentido tecnocrático, de cumprimento de uma obrigação.

A participação passiva dos professores e alunos foi explicada por um dos membros do NAI-3 com sendo mais por resistência ao tipo de instrumento do que por ausência de informação em relação ao processo, conforme relato abaixo:

Muitas vezes, eles têm resistência ao instrumento e ao que será feito a partir dos resultados desse instrumento. Então, o que me parece, é que mesmo eles alegando não terem sido informados, não receberem e-mail, a resistência maior está em relação à auto-avaliação, ao instrumento utilizado do que à falta de informação em relação ao processo (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

A posição desse membro do NAI procede no sentido de o tipo de instrumento ter sido alvo de questionamentos por entrevistados dos dois grupos de participantes, principalmente por parte de gestores, professores e estudantes, revelando ausência de credibilidade técnica.

Para um dos gestores, o questionário rebaixa o nível de participação da comunidade na construção e desenvolvimento da avaliação em dois sentidos:

a) dificulta que as pessoas participem como sujeitos que pensam a ação, tornando-os meros respondentes do instrumento, e que o “núcleo de avaliação acaba sendo um executivo menor de levar essas pessoas para o laboratório responder os questionários” (GESTOR 2, informação verbal);

b) os instrumentos, além de terem seus problemas de construção, têm a característica de não permitir que as pessoas se sintam avaliadores.

Em tal perspectiva, um estudante argumenta que o questionário padronizado não provoca a reflexão dos problemas e dilemas da universidade. As questões postas apenas

afirmam coisas que já sabemos em relação à infra-estrutura, biblioteca, laboratórios, entre outros. Para ele, é preciso investir em instrumentos que dêem voz aos estudantes e demais pessoas da instituição.

Além disso, o preenchimento do questionário é para eles um ato pontual, pouco produtivo, porque exige dos respondentes apenas uma emissão de julgamento de dimensões preexistentes.

Refletindo a validade do questionário, um professor entrevistado declara: “o questionário é utilizado pela maioria das instituições por facilitar a coleta de dados e, apesar de ser um método rudimentar, pode ser usado congregado a outros instrumentos, como, por exemplo, o grupo focal”⁶⁵. Vale salientar que a sugestão desse professor foi corroborada por outros entrevistados em posição de gestores e professores.

O questionamento da validade do instrumento feito pela maioria dos entrevistados pertencentes ao grupo da não-comissão levou-nos às seguintes indagações:

- Em que medida um questionário padronizado, aplicado pontualmente, possibilita a produção de informações a respeito da complexa realidade de uma instituição de educação superior?
- As perguntas contidas nesses questionários qualificam as potencialidades e necessidades da instituição?

Reconhecemos que os instrumentos são necessários, no entanto é preciso que eles assegurem, conforme Dias Sobrinho (2002, p. 40), “a construção de sentidos socialmente produzidos, liberdade de expressão, a participação [...]”. Essa construção posiciona a auto-avaliação em seus conteúdos-processos numa dimensão ética.

Assim, diante dos dados que afirmam a participação passiva dos professores e estudantes na auto-avaliação, em razão de sua forma de planejamento e desenvolvimento, entendemos que eles contradizem duas idéias explicitadas no programa, que advogam a dimensão ética da auto-avaliação, a saber:

(i) a auto-avaliação ser uma reflexão coletiva a respeito de dificuldade e potencialidade da universidade;

(ii) princípio de transparência ao advogarem a irrestrita informação dos procedimentos, bem como a participação equânime de todos os envolvidos no processo avaliativo.

⁶⁵ Segundo Gatti (2005), o grupo focal se constitui na reunião de pessoas que, previamente selecionadas por um pesquisador, discutem questões específicas relacionadas a uma problemática da pesquisa. No caso da auto-avaliação, discutem questões referentes à instituição.

Dito isso porque é visível, pelos depoimentos de entrevistados da não-comissão, a inexistência da reflexão coletiva, como também o desconhecimento principalmente dos estudantes a respeito da procedência e procedimentos da auto-avaliação.

Ademais, o papel dos membros do NAI foi representado pela maioria dos entrevistados do grupo II como “aqueles que aplicam questionários, que efetuam a coleta de dados” (PROFESSOR 3, informação verbal). Essa representação é um dado que atenua o princípio de legitimidade política e técnica.

Numa outra perspectiva, está o elevado percentual de gestores e técnicos-administrativos que aderiram ao preenchimento dos questionários. Para esse caso, um dos membros do NAI afirmou que o alto índice de adesão dos técnicos administrativos se deu em virtude de não apresentarem resistência à auto-avaliação. Em suas palavras: “chamamos todos os técnicos para avaliar a instituição e como eles não têm muita resistência, encaram o que têm de fazer, vão lá e fazem sem resistência ideológica, de pensamento” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

A respeito dessa argumentação, o técnico administrativo entrevistado se pronunciou (informação verbal): “o comparecimento desse segmento no dia de responder ao questionário foi intenso, porque existe mais interesse e envolvimento”. A justificativa para esse fato está, segundo o entrevistado, na função dos funcionários verem e conviverem diariamente com os problemas da instituição. “Os técnicos estão imersos nas dificuldades e sentem a necessidade urgente de melhoria diariamente”. Em sua opinião, alguns professores e alunos são indiferentes à auto-avaliação porque não têm tempo ou não querem se envolver com os problemas da instituição.

Diante dessa questão, os dois membros do NAI entrevistados reconhecem que o envolvimento deveria ter sido mais intenso, e atribuem a isso a ação pontual, realizada praticamente por dois membros do núcleo. Percebem, ainda, a necessidade de mudanças tanto no instrumento quanto nos procedimentos para o envolvimento da comunidade acadêmica.

Diante do exposto, entendemos que um processo auto-avaliativo deve primar pela participação coletiva, pois dela decorrem o olhar multidimensional proporcionado pelos vários segmentos da universidade. É por meio dos diversos juízos de valor que podemos construir informações coerentes com a realidade avaliada. Ademais, o envolvimento das pessoas no processo é uma maneira de convocá-los a assumir compromissos com a universidade para que ela cumpra a sua missão.

Nesse sentido é que se configura uma proposta democrática de avaliação institucional. Nela privilegia-se uma adequada representação das perspectivas de todos os

segmentos, pois, em consonância com Dias Sobrinho (2002, p. 59), a avaliação “produz sentidos, ajuda a construir novas formas de cooperação, comunicação e aprendizagem, projetar ações e tomar decisões”.

Em tal perspectiva, a aplicação de um instrumento de auto-avaliação não se constitui em uma questão apenas técnica, haja vista que, nesta pesquisa, ao responderem a um questionário, os participantes deflagraram discussões teóricas, políticas e éticas:

- teóricas, por colocarem em dúvida a validade do questionário como instrumento legítimo para a coleta de informações a respeito da complexidade institucional;
- política e ética, por questionarem o sentido da ação coletiva, da participação da comunidade acadêmica no planejamento e desenvolvimento de um trabalho que diz respeito e afeta toda a UnUCSEH.

Reconhecemos que a garantia da participação pela comunidade acadêmica em um processo avaliativo não é uma ação fácil e que a intensidade dela pode variar de acordo com as características dos segmentos (FERNANDES, 2002).

Por isso é que se faz necessária a criação de canais para que a comunidade acadêmica participe como sujeitos pensantes de todo o processo de auto-avaliação, tentando realçar o papel ético e político dessa avaliação e contribuindo para a auto-formação da comunidade envolvida (SOBRINHO, 2002).

– *Carências: infra-estrutura, recursos tecnológicos e financeiros*

Em função da coleta de dados ter acontecido por meio de um questionário on-line, a unidade pesquisada enfrentou problemas em sua operacionalização. Um dos membros do NAI comentou essa questão:

No primeiro momento, no primeiro dia da coleta de dados, nós tivemos muitos problemas. A caixa d’água da unidade estourou e alagou todo o pavimento lá em cima e nós ficamos sem acesso ao laboratório, aos laboratórios de informática. Só os computadores que a gente tinha em outro local não eram suficientes para realizar o trabalho, atrasando a coleta de dados (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

Nessa mesma direção, outro membro do NAI disse que a unidade passa por carências de infra-estrutura e que, no período de implementação da auto-avaliação, esses problemas se fizeram presentes. Em suas palavras: “a auto-avaliação passou pelas mesmas dificuldades que no dia-a-dia vive a universidade” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Essas duas falas exemplificam que a realização da auto-avaliação em si já se constitui em diagnóstico das fragilidades vividas e das necessidades sentidas na instituição. O

fato de ser uma universidade pública, com limitada dotação orçamentária, pode ser o viés de explicação para as situações apresentadas.

Um dos gestores afirmou que as dificuldades operacionais enfrentadas pela instituição, principalmente com os recursos de informática, puderam ser sentidas quando “deslocavam uma turma de trinta, quarenta alunos para um laboratório, com dez, quinze computadores, sem que tivesse alguém em tempo integral para cooperar, ficar coordenado e auxiliando” (GESTOR 3, informação verbal).

Os depoimentos revelam que, para a implementação da auto-avaliação, nos moldes do realizado na UEG-UnUCSEH, a instituição necessita prover recursos tecnológicos e infraestrutura adequada a fim de que as ações planejadas possam ser desenvolvidas em prol do conhecimento profundo da realidade institucional. Nesse sentido, um dos gestores disse que o trabalho de auto-avaliação em função de requerer recursos e infra-estrutura, entre outras, precisa que seu projeto inicial de avaliação garanta essas condições. Em suas palavras:

Um comitê de avaliação vivo, em execução, não precisa depender que o gestor assegure essas condições, porque o ideal é que ele tivesse isso tudo assegurado no seu projeto inicial. O próprio núcleo de avaliação deveria ter maturidade pra assegurar essas condições de material e não ficar na dependência da direção (GESTOR 2, informação verbal).

Essa fala nos sugere o necessário planejamento no projeto de auto-avaliação, dos recursos essenciais para o desenvolvimento desse empreendimento, como também uma ação efetiva dos núcleos em prol da garantia dos recursos previstos, a fim de garantir independência na operacionalização do trabalho avaliativo.

Percebemos, ainda, na fala desse gestor, que as dificuldades técnicas enfrentadas no trabalho auto-avaliativo podem ser agravadas a depender da relação dos membros de comissão e núcleo com gestores que assumem cargos de direção, pois, segundo ele: “se o gestor apóia a auto-avaliação ele dá condições, se ele não o apóia, tira” (GESTOR 2, informação verbal).

As evidências a respeito dessa questão nos indicaram que esse não foi o caso da UnUCSEH. Apesar da existência de problemas inibidores, os entrevistados do NAI afirmaram o apoio incondicional do gestor que estava na direção dessa unidade.

Quanto à devida sinalização na proposta de auto-avaliação dos recursos financeiros necessários para um adequado desenvolvimento desse trabalho, observamos que no Programa de Avaliação Institucional da UEG -UnUCSEH está posta que uma das ações da UEG para o desenvolvimento da avaliação institucional é a “garantia de alocação de recursos financeiros

que possam sustentar com qualidade científica e ética e rigor metodológico a avaliação interna e externa da UEG” (UEG, 2003, p. 15).

A indicação da necessidade de recursos financeiros está no referido programa, salientado por meio do princípio de racionalidade na gestão, o qual antecipa, entre outros aspectos, a precisão de estrutura orçamental e de alocação de recursos para a avaliação institucional.

Pelo exposto, percebemos que a CAAI deixa claro no referido programa a necessidade de recursos financeiros para o desenvolvimento de processos avaliativos. No entanto, “prever não significa prover”, como fala a seguir um dos membros do CAAI:

Um dos problemas que inibe a auto-avaliação é a falta de recursos. Não adianta você programar, quer dizer, não adianta prever sem prover, então à medida que se propõe você tem que ter recursos imediatos e a sua falta é uma dificuldade. Então são obstáculos que fogem da alçada pedagógica, científica que não é atribuição da CAAI, pois são questões administrativas que interferem (MEMBRO CAAI – 2, informação verbal).

A fala desse membro da CAAI evidencia a necessária vinculação entre a auto-avaliação institucional e dotação orçamentária para a garantia do desenvolvimento das ações planejadas. Nesse sentido, a auto-avaliação passou a ser mais uma unidade de despesa a integrar a agenda financeira da universidade.

No entanto, está claro para esses entrevistados que as carências de infra-estrutura e dos recursos financeiros e tecnológicos não são problemas específicos da avaliação institucional, pois, segundo um dos membros do NAI, “a falta de recursos na UEG é institucionalizada, esta instituição vive uma carência de infra-estrutura, de recursos e a auto-avaliação também passou por isso daí” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

b) Fatores facilitadores

Se, por um lado, existiram os fatores que inibiram a implementação da auto-avaliação na UnUCSEH, por outro, apareceram dois que facilitaram: apoio da direção da unidade e o curso de *Pós-graduação lato sensu* em Avaliação Institucional

Na opinião dos membros do NAI, o apoio da direção da unidade contribuiu para que as ações propostas pela CAAI se realizassem. Sobre essa questão, um dos membros do NAI revelou:

O fator que facilitou a auto-avaliação aqui na unidade foi o apoio do diretor. Tudo que a gente precisava, as coisas mais operacionais, como deslocamento, material para reprodução, disponibilização de computadores para os professores (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

De acordo o depoimento desse membro do NAI, o apoio da direção na implementação das ações ajudou esse núcleo a driblar as dificuldades enfrentadas por conta das limitações advindas dos recursos tecnológicos e infra-estrutura, como também da participação passiva da comunidade acadêmica. A justificativa para tal contribuição está no fato “de o diretor ser um estudioso da área de avaliação institucional e ter uma percepção boa dessa temática” (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

A declaração desse membro do NAI sugere que o fato de os gestores terem conhecimentos a respeito dos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação institucional é um diferencial no processo de implementação.

Na mesma linha de argumentação, posicionou-se outro membro do NAI. “Nós tivemos do diretor total liberdade para estar realizando a auto-avaliação e o apoio nos aspectos de infra-estrutura” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Pelo exposto nessa fala, a direção da UnUCSEH possibilitou que as estratégias planejadas pela CAAI, com a participação do NAI, pudessem ser realizadas.

Para os membros do NAI, o curso de *Pós-graduação lato sensu* em Avaliação Institucional foi também apontado como um fator que possibilitou a implementação da auto-avaliação, porque ele “permitiu que as pessoas lessem, discutissem, debatessem sobre o que é realmente a avaliação e desenvolvessem as ações, sendo esse talvez o nosso maior ganho” (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

Observamos que a declaração do Membro do NAI – 1 sugere duas situações que facilitaram a implementação da auto-avaliação. A primeira diz respeito à produção de conhecimentos específicos da avaliação institucional pelos membros do NAI durante o curso de especialização. O segundo está relacionado ao fato de que durante o curso as atividades de planejamento do questionário e relatório foram desenvolvidas.

O outro membro do NAI ressaltou que, em razão de a avaliação institucional ser definida como uma atividade de pesquisa, conforme abordado no item 4.1.2 deste capítulo, os encontros mensais para estudos permitiam contato com “profissionais experientes em pesquisa, a exemplo dos membros da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional – CAAI” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Nesse ponto, destacamos que, enquanto para os membros do NAI o curso de Pós-graduação em avaliação institucional é apontado como um elemento facilitador, para a grande maioria dos entrevistados, professores e gestores, ele inibiu a participação ativa da comunidade, conforme sinalizado no início desta seção.

Essa incongruência é reveladora de que a posição dos sujeitos na auto-avaliação influencia a sua visão de quais pontos facilitaram ou inibiram o trabalho avaliativo. Ademais, o fato de o NAI ter vivenciado todas as estratégias de implementação da auto-avaliação possibilita-lhe pensar sobre os fatores facilitadores numa outra ótica.

Vale salientar que os dados a respeito dos fatores inibidores da implementação da auto-avaliação institucional na UEG-UnUCSEH emergiram apenas das falas dos membros do Núcleo de Avaliação Institucional – NAI. Essa constatação sugere que esse tipo de informação é produzido por quem participou ativamente desse processo.

4.3 Auto-avaliação como instrumento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional?

A defesa da auto-avaliação como um instrumento necessário ao aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional faz parte da produção discursiva de políticas avaliativas que se constituíram baseados em princípios formativos, a exemplo do PAIUB.

Com a instituição do SINAES, pela Lei nº 10.861/2004, é novamente manifestado o discurso de que a avaliação da educação superior possa ser realizada mediante uma prática comprometida com a transformação administrativa e pedagógica das instituições numa perspectiva formativa.

Nesse sentido, busca-se afirmar uma perspectiva emancipatória, em que auto-avaliação não cumpre apenas o papel de controle, regulação, mas apresenta-se como lógica indutora do desenvolvimento institucional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2002).

Em tal perspectiva, está posto no Programa de Avaliação Institucional da UEG-UnUCSEH que “a universidade como instituição precisa se transformar e para tanto necessita ser avaliada em processo” (UEG, 2003, p. 13).

Essa afirmação sugere que as transformações na universidade estão diretamente relacionadas à realização de processos avaliativos. Para tanto, diz esse Programa: “a avaliação

deverá proporcionar a abertura de caminhos para qualificar as funções da universidade [...], assim como o aperfeiçoamento de sua dinâmica e de seus resultados” (UEG, 2003, p. 14).

Na mesma direção do escrito no Programa está o posicionamento da maioria dos participantes da pesquisa⁶⁶. Pela suas falas, evidenciamos que a auto-avaliação proposta pelo SINAES só tem sentido se os seus resultados forem transformados em subsídios para o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do trabalho acadêmico, do cumprimento da missão institucional. As falas a seguir revelam esse entendimento:

A finalidade maior da auto-avaliação é contribuir para o desenvolvimento da instituição. Observando o que tenho considerado como frágil, o que tenho considerado como potencial, é possível superarmos as nossas marcas para o aluno, para os professores, para a cidade, para o Estado (PARTICIPANTE 2, informação verbal).

O conhecimento da realidade, a realidade a UnUCSEH e o fato de termos um documento que torna isso fato, deixa claro o que temos que melhorar e a auto-avaliação ela propicia essa tomada de consciência. Os dados mostraram muitas fragilidades, agora é trabalhar para alterar essa situação (PARTICIPANTE 5, informação verbal).

A UnUCSEH como unidade da UEG ainda está muito recente, o que ela é, qual a sua identidade está em construção, então se auto-avaliação vier para mostrar os caminhos, a sua missão e compromisso com a sociedade, ela contribuirá para o desenvolvimento institucional (PARTICIPANTE 6, informação verbal).

Então a auto-avaliação ela toma importância a partir do momento, ela detecta as causas da fragilidade e produz ações para serem corrigidas. Pode ser falta de financiamento à pesquisa, à extensão, à questão da infra-estrutura. Acredito que dessa forma a auto-avaliação seria realmente válida, a partir da solução desses problemas (ESTUDANTE 1, informação verbal).

Por esses depoimentos percebemos que esses sujeitos identificam que a auto-avaliação se constitui em dois momentos. O primeiro diz respeito ao processo de identificação, constatação das fragilidades e potencialidades da universidade e o segundo está no processo de tomada de decisão em prol da melhoraria, aperfeiçoamento da realidade avaliada.

A expressão usada pelo participante 5, “agora é hora de trabalhar para alterar essa situação”, evidencia o entendimento de que é preciso ir além da constatação, do diagnóstico institucional. Faz-se necessário, como diz o estudante 1, que a auto-avaliação corrija as fragilidades detectadas.

Nesse sentido, Belloni (1996) nos indica que a tomada de decisão é ação inseparável do autoconhecimento, porque, diagnosticadas as potencialidades e fragilidades de todas as

⁶⁶ Foi identificado um baixo nível de informações sobre a auto-avaliação proposta pelo SINAES entre os estudantes, técnicos administrativos e alguns professores. Esse dado apresenta-se diferenciado no caso de gestores e membros de comissão e núcleos.

dimensões avaliadas, é necessário promover modificações e alternativas para a construção de novos caminhos institucionais.

Esses relatos demonstram ainda que a auto-avaliação tem um sentido proativo ao potencializar o cumprimento da missão, do projeto institucional da universidade. A missão dessa instituição está posta no sentido de:

Produzir e socializar o conhecimento científico, a cultura e a formação integral de profissionais capazes de inserirem-se criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás/GO (PDI, 2001).

As informações produzidas por meio desse tipo de avaliação devem possibilitar à comunidade acadêmica o real conhecimento do que a universidade realiza em prol da produção e socialização do conhecimento científico, da cultura, da formação dos profissionais e de seus efeitos no espaço social, cultural e econômico em que está inserida.

Nesse contexto, é por meio da auto-avaliação que se produzem subsídios para os processos de gestão acadêmica, tanto das instituições avaliadas como para o Estado. O uso dessas informações pelos seus diversos beneficiários é que possibilitará a essa avaliação ser um instrumento para o aperfeiçoamento institucional (BELLONI, 2003).

Para que as informações provenientes da auto-avaliação sejam utilizadas por seus beneficiários em prol do desenvolvimento institucional, faz-se necessário que os resultados desse processo avaliativo sejam do conhecimento da comunidade acadêmica. Esse entendimento está posto no programa quando sugere que “tornar públicos os resultados de um programa de avaliação institucional do modo mais completo possível é vetor estimulante da busca do aperfeiçoamento da instituição em todas as suas dimensões” (BELLONI, 2003, p. 15).

A indicação da necessidade de publicizar os resultados, mesmo estando posto no programa, não foi evidenciado de tal forma pelos participantes da pesquisa. Para eles, a divulgação dos resultados foi pontual, uma prestação de contas dos dados coletados. Sobre essa questão, um professor assim se posicionou: “não basta ter um documento, um relatório que apresente os dados da auto-avaliação, é preciso ter discussão, debate”. (PROFESSOR 4).

A fala desse professor indica que o sentido de comunicação dos resultados para torná-los compreensíveis às pessoas da instituição exige mais do que uma apresentação, é necessária a atitude de análise e discussão dos seus conteúdos.

De acordo um dos membros do NAI, a divulgação dos resultados da auto-avaliação só ocorreu após a defesa do relatório monográfico no curso de Especialização em Avaliação Institucional. Para essa divulgação, foi realizada uma convocação à comunidade acadêmica

pela direção da UnUCSEH. Em suas palavras: “no entanto, a realização do evento careceu da presença de membros da comunidade” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Esse dado foi confirmado por outros participantes. Para um dos gestores, a divulgação do relatório não recebeu a devida atenção da comunidade acadêmica, conforme evidencia a fala a seguir:

Na semana que é destinada ao planejamento, como na maioria das instituições, um desses dias eu pedi pra que uma professora desse uma conferência sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior e que a comissão de avaliação institucional apresentasse seus resultados à comunidade como uma forma de dar um retorno. No primeiro dia, nós tínhamos perto de 80, quase 90 professores, no segundo dia, que seria a apresentação dos resultados da auto-avaliação, nós tivemos quatro professores (GESTOR 2, informação verbal).

Pelo exposto nessa fala, o não-envolvimento da comunidade acadêmica também se fez presente na divulgação dos resultados da auto-avaliação. Assim, o momento de discussão e análise coletiva, como propôs o professor 4, não se efetivou. Dessa forma, o conhecimento gerado pelo processo de auto-avaliação não chegou a ser compartilhado pelos membros da instituição.

O esvaziamento da comunidade acadêmica na divulgação dos resultados foi explicado pela maioria dos professores, estudantes, gestores e técnicos como sendo em decorrência da não utilização de diversos meios para a sua publicização, conforme depoimentos a seguir:

Depois que a gente respondeu o questionário, ninguém teve mais notícia de auto-avaliação, não vimos resultados (PROFESSOR 3, informação verbal).

Se os resultados foram divulgados, deve ter sido de forma bastante pontual, sem muita repercussão nesta unidade (ESTUDANTE 3, informação verbal).

Pelo exposto nessas falas, a divulgação dos resultados não foi percebida pela comunidade acadêmica. O que ficou claro, principalmente na fala do professor 3, é a idéia de auto-avaliação centrada na aplicação do questionário.

De acordo com a CONAES (BRASIL, 2004c), a finalidade da divulgação dos resultados da auto-avaliação está no sentido de “fertilizar, por meio da autoconsciência valorativa, a capacidade da instituição de planejar-se para o futuro com maior qualidade acadêmica e pertinência social”.

Para um dos membros do NAI, apesar de professores e gestores afirmarem que a auto-avaliação aponta uma realidade já conhecida, esse empreendimento sinalizou questões desconhecidas da comunidade acadêmica. Um delas diz respeito às fragilidades pedagógicas em alguns cursos de graduação da UnUCSEH. Assim, “essas informações precisam ser

usadas como subsídios no planejamento da melhoria do trabalho pedagógico, por isso a ausência de análise e discussão impossibilita a proposição de projetos para melhorar a instituição” (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Essa fala destaca que a reflexão coletiva dos processos e resultados da auto-avaliação pode interferir na condução de procedimentos que promovam mudanças na estrutura, nas políticas e práticas da instituição. Nesse sentido, uma auto-avaliação levada a sério leva, segundo um outro participante, a: “alteração do Plano de desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico e, às vezes, da própria missão da universidade” (MEMBRO NAI – 1, informação verbal).

Diante do exposto, supomos que o desprendimento da comunidade com os resultados da auto-avaliação está relacionado à sua participação passiva, durante o processo de elaboração e desenvolvimento da auto-avaliação, provocando uma atitude de indiferença aos seus resultados.

Esse é um dado preocupante por considerarmos, assim como Belloni (2003), que o uso das informações avaliativas pelos seus diversos beneficiários é que tornará a auto-avaliação um instrumento para o aperfeiçoamento institucional.

Vale salientar, ainda, que a divulgação dos resultados da auto-avaliação confirma a lógica de implementação evidenciada na análise das estratégias no item 4.1, haja vista terem sido elaboradas e desenvolvidas pelo curso de especialização. Assim é que se justifica o fato de o relatório ter sido disponibilizado após “defesa como relatório monográfico”.

Em tal perspectiva, entendemos ainda que a ausência da comunicação dos resultados impede que a auto-avaliação se constitua em um espaço coletivo de aprendizagem e de auto-formação para a comunidade acadêmica por razões de inexistência de um trabalho coletivo em duas situações: (i) uma análise da realidade avaliada, discutindo as condições e os condicionantes para a mudança institucional; e (ii) da proposição de caminhos para a solução dos problemas diagnosticados.

No caso específico da instituição investigada, a inexistência da reflexão coletiva dos resultados transparece a idéia de que as informações produzidas pela auto-avaliação são de domínio de determinados grupos dirigentes que têm o poder de mando, de decisão institucional. À comunidade compete apenas o papel de respondente de um questionário nos momentos em que são disponibilizados.

Entendemos que essa situação pode comprometer a afirmação do papel político e ético desse empreendimento, na medida em que os sujeitos que constroem a universidade, ao

se distanciarem dos resultados da auto-avaliação podem também anular suas responsabilidades com o cumprimento da missão institucional.

Outro aspecto evidenciado neste estudo diz respeito à compreensão dos participantes de que a divulgação e a reflexão rigorosa e sistemática dos resultados de um processo avaliativo são uma das ações inerentes a uma intenção formativa. A ação conseqüente é a utilização dos resultados no processo de aperfeiçoamento da instituição avaliada.

Todavia, os participantes do grupo da não-comissão vêm com descrença a apropriação dos resultados no processo de gestão da universidade. Um dos gestores assim se posicionou:

Não percebemos empenho da gestão superior da universidade em melhorar, em resolver os problemas estruturais que a auto-avaliação apontou. Se há alguma alteração é a partir do esforço isolado da unidade. As fragilidades mais evidentes ,como biblioteca, laboratórios, espaço físico em geral, continuam sem investimento, tanto é que tivemos uma greve ainda este ano em função, entre outras coisas, das condições precárias da universidade (GESTOR 3, informação verbal).

A posição desse gestor indica que em uma instituição *multicampi*, como é o caso da UnUCSEH, o aperfeiçoamento institucional não se constitui em um querer isolado, implica um envolvimento orgânico dos gestores, uma atitude política na defesa da instituição e no enfrentamento dos desafios da alteração de suas fragilidades.

Nessa mesma posição, um professor afirmou que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento institucional em uma instituição pública estadual, *multicampi*, não são um discurso simples, já que a UnUCSEH, sendo uma unidade universitária, não possui controle financeiro e administrativo para impulsionar os seus próprios rumos. Em suas palavras:

Não adianta só falar que a auto-avaliação promove o desenvolvimento institucional em uma unidade que não depende só dela, mas de políticas de governo para prover financiamento, condições de melhorias. De que adianta avaliar e não ter recursos para implantar as mudanças, transformar a realidade. Por isso, as mudanças não acontecem. (PROFESSOR 6, informação verbal).

A posição desses participantes é reforçada pela maioria dos estudantes. Para estes, as avaliações que acontecem na instituição pública não produzem os efeitos desejados pela comunidade em função de fatores relacionados com a própria organização da universidade e, assim, o tempo não propicia a percepção de alterações substanciais no quadro avaliado, conforme destacam as falas a seguir:

Eu estou aqui há quatro anos e a meu ver não mudou muita coisa não. Fizemos a auto-avaliação e parece que ela não produziu efeitos na instituição. O fato de a instituição pertencer ao sistema política estadual, as mudanças são difíceis, pois o aluno corre atrás do professor, o professor corre ao administrativo, o diretor ao reitor e acima deste está o governo. Então, eu acredito que não seja um problema desta unidade, da UEG como um todo, é um problema das universidades públicas do Brasil (ESTUDANTE 5, informação verbal).

A auto-avaliação é para identificar os problemas. Após sabermos quais são as nossas carências, é preciso usar os resultados em prol da instituição, mas para mudar alguma coisa, precisamos de recursos, de vontade política da reitoria, dos governantes. Há coisas que a própria unidade pode resolver, outras não (ESTUDANTE 3, informação verbal).

Por esses depoimentos, notamos que há a compreensão de que o aperfeiçoamento está diretamente vinculado à tomada de decisões na universidade. Espera-se que as informações produzidas pela auto-avaliação permitam decisões no nível da unidade pesquisada, da universidade como um todo, do Estado em prol da qualidade do trabalho administrativo e pedagógico da IES.

Diante dessa compreensão, acreditamos no que dizem Fonseca e Oliveira (2006, p. 2) quando anunciam que se a avaliação não for acompanhada por ações “concretas para o redimensionamento das atividades institucionais, torna-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a melhoria da qualidade apregoada no discurso oficial”.

Nesse contexto, as falas desses autores nos sugerem que o discurso do desenvolvimento institucional não pode ser descolado da natureza da organização administrativa e acadêmica das instituições de educação superior, haja vista a Educação Superior ser um nível educacional marcado pela diversidade de formas organizativas.

Na opinião dos dois grupos de entrevistados, o desenvolvimento institucional está vinculado à construção de uma cultura avaliativa. Com base nesse entendimento, a avaliação necessita ser apropriada pela universidade como uma ação contínua, permanente, a fim de criar uma cultura de avaliação que possibilite reflexões coletivas e tomadas de decisões compartilhadas, indutoras de melhorias na dinâmica administrativa e pedagógica da instituição.

Vale destacar que, apesar de os participantes da não-comissão compartilharem dessa idéia geral, relataram que vêm com restrições esse desenvolvimento na UnUCSEH .

Nesse sentido, analisando a possibilidade de a auto-avaliação se transformar em uma cultura, um dos estudantes afirmou que “a auto-avaliação, quando se aproxima de cumprimento de uma formalidade, por uma exigência externa, ela tem pouca possibilidade de fazer parte do cotidiano da instituição” (ESTUDANTE 1, informação verbal).

Essa mesma compreensão é percebida nas falas de outros participantes. Para um dos professores, a “auto-avaliação foi um movimento tão pragmático, imediatista e com pouca adesão, principalmente por professores e alunos, que afasta a construção de uma cultura de avaliação” (PROFESSOR 3, informação verbal).

Vemos, pois, emergir dos depoimentos desses participantes duas questões fundamentais para que processos avaliativos se constituam em cultura, a saber:

- a auto-avaliação precisa ser uma necessidade da comunidade, um valor introjetado no cotidiano da instituição e não como mero cumprimento de uma norma, uma obrigação. Dessa forma, ela condensa valores, crenças e ideais que deverão ser validados e referenciados pelo grupo que formulou e desenvolveu. Caso a auto-avaliação seja um empreendimento particular de pequenos grupos, comissões e núcleo, ela não se constituirá em valor compartilhado, integrador dos interesses da coletividade;
- o desenvolvimento de uma cultura de avaliação é um meio e não um fim em si mesmo, portanto carece ser um processo contínuo e sistemático de análise da instituição com o apoio incondicional de toda a comunidade. Assim, faz-se necessário um processo democrático que rompa com as resistências e favoreça a adesão voluntária.

Na argumentação de Pires e Macedo (2006), a cultura é o resultado de ações cujos componentes e determinantes são compartilhados e transmitidos pelos membros a um grupo. Assim sendo, a auto-avaliação, para se transformar em cultura, precisa ser construída de significados partilhados pelas pessoas que vivenciam a universidade.

Do exposto, é pertinente pensarmos que a auto-avaliação, por ser um processo de crítica da comunidade acadêmica do trabalho administrativo e acadêmico, deve ser assumida como uma atividade inerente à dinâmica institucional da universidade, sendo esse um dos significados que deve ser compartilhado pelos sujeitos da instituição.

Essa mesma questão é defendida por Ristoff (2000), ao dizer que a universidade precisa despertar para a necessária construção da cultura de avaliação. Segundo esse autor, a cultura é representada por um “conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que torne o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (RISTOFF, 2000, p. 49).

Assim, a produção da cultura de avaliação passará essencialmente pela condução de processos auto-avaliativos sustentados por princípios de continuidade, legitimidade, transparência, os quais possibilitarão a adesão voluntária.

Para tanto, as estratégias de planejamento e desenvolvimento precisam ser desenvolvidas baseadas em princípios formativos que prezem pelo envolvimento do máximo de sujeitos da instituição, criando, assim, laços de pertencimento com a auto-avaliação. Dito isso porque, segundo Ristoff (2002), quando a auto-avaliação se realiza de modo burocrático e pouco participativo, a consequência é ela minimizar o seu potencial formativo e acentuar as ações de controle.

Nessa perspectiva, equivale dizer que os processos de implementação da auto-avaliação necessitam garantir a participação da comunidade acadêmica, possibilitando que esse empreendimento se constitua em processo formativo para os sujeitos que nela estão envolvidos e para a instituição em sua globalidade.

Nesse caso, se o Programa de Avaliação Institucional da UEG tem como um dos objetivos a construção da cultura de avaliação, as suas estratégias devem ser estímulo ao seu desenvolvimento. A respeito dessa questão, os relatos colhidos deixaram transparecer que, para a maioria dos participantes dos não-membros de comissão, a construção da cultura se dará na medida em que a auto-avaliação ocupar um espaço de maior relevância na universidade. Nesse caso, um dos professores esclarece:

Vejo que a auto-avaliação não tem a importância que deveria ter na universidade. Precisa ocupar um espaço maior em debates sobre os problemas da instituição. Não ser pontual, mais participativa, ter retorno dos seus resultados, pois o *feedback* é indispensável pra avançar, porque se não fica a avaliação pela avaliação, sem conseqüências e ela deveria ser permanente (PROFESSOR 6, informação verbal).

O espaço de maior relevância para a auto-avaliação, requisitada pelo professor 6, é também objeto de reflexão de um dos membros do NAI. Para este, embora a UnUCSEH já vivencie avaliações institucionais, é necessária a ampliação dessa prática. Em suas palavras:

Apesar da auto-avaliação do SINAES ser recente, a gente vislumbra num futuro próximo na UnUCSEH o uso desses resultados pelo diretor da unidade na elaboração do seu plano estratégico; ele, os coordenadores dos cursos possam utilizar nas reuniões do seu colegiado. Que o professor possa utilizar a auto-avaliação como forma de reivindicação de melhores condições de trabalho. Então, a gente entende que esse instrumento é uma forma de fotografia da realidade, uma fotografia até mais dinâmica, um filme da realidade, porque ele não é estático como uma fotografia, porque ele é constantemente renovado (MEMBRO NAI – 2, informação verbal).

Por essas falas, está exposto o desejo de que a auto-avaliação institucional se constitua em mecanismo fundamental para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional, como, também, o chamamento para que o sentido educativo e formativo da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003a) aconteça de fato e potencialize o trabalho acadêmico em suas dimensões política, pedagógica, de trabalho e administrativas.

4.4 Interfaces entre a auto-avaliação na UnUCSEH e a proposta pelo SINAES

No programa de avaliação institucional, no relatório de auto-avaliação e nas falas dos entrevistados, principalmente dos que são membros de comissões e núcleo, está explícito que a auto-avaliação institucional da UEG-UnUCSEH foi desenvolvida em atendimento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, conforme apresentado na primeira seção deste capítulo.

Diante da afirmação desse compromisso, a análise das interfaces entre a auto-avaliação da UnUCSEH e a postulada pelo SINAES⁶⁷ realizou-se buscando aproximações e/ou distanciamentos em seus conteúdos conceituais–metodológicos, considerando as intenções prescritas e as ações implementadas.

a) As aproximações

Os conteúdos conceituais-metodológicos da auto-avaliação desenvolvidos na instituição pesquisada apresentaram aproximações com a proposta do SINAES. Essas foram evidenciadas mais em nível das intenções prescritas em seus documentos – programa e o relatório – do que no processo de implementação.

A auto-avaliação institucional é postulada⁶⁸ pelo SINAES como um processo construtivo e formativo, a qual promove o autoconhecimento e a tomada de decisão.

Da mesma forma, está expresso no programa de avaliação institucional dessa universidade que ela serve para “qualificar melhor as funções da universidade, promovendo o autoconhecimento e a tomada de decisões, assim como o aperfeiçoamento de sua dinâmica funcional e de seus resultados” (UEG, 2003, p. 14).

Ainda nessa perspectiva, percebemos no relatório, um desdobramento da finalidade avaliativa posto no programa, na medida em que reconhece a auto-avaliação como condição

⁶⁷ Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (2004) e o Roteiro de Auto-avaliação Institucional (2004) foram os documentos do SINAES que serviram de referência para esta análise.

⁶⁸ Nesta seção, as referências ao SINAES são feitas com o verbo no tempo presente, considerando a vigência desse sistema de avaliação no cenário da educação brasileira.

essencial “para que a universidade se conheça, atuando como instrumento de fortalecimento de sua natureza acadêmica e subsidiando decisões que visem melhorar suas qualidades com as transformações que se fazem necessárias” (UEG, 2003, p. 38).

Tomando como referência que promover o autoconhecimento e a tomada de decisões são finalidades da auto-avaliação proposta pelo SINAES e que as mesmas expressões estão presentes nos documentos da instituição pesquisada, notamos que finalidade da auto-avaliação fundamenta-se em uma concepção formativa (DIAS SOBRINHO, 2000; BELLONI, 2003; LEITE, 2005).

Outro aspecto expresso pelo SINAES, que, a nosso ver, vai ao encontro do proposto na UEG-UnUCSEH, é o reconhecimento de que para a auto-avaliação ser um empreendimento formativo é imprescindível que se construa uma cultura de avaliação. Para tanto, advoga-se a necessária continuidade das ações avaliativas, possibilitando que seus valores, crenças e conhecimentos sejam internalizados pela comunidade acadêmica.

Em sintonia com o SINAES, as instituições precisam ter em vista que a criação de uma cultura avaliativa possibilita à IES cumprir o seu papel educativo e a sua responsabilidade social na medida em que aperfeiçoa as suas atividades e cumpri a sua missão institucional. Para tanto, está evidente nesse sistema o entendimento de que a auto-avaliação precisa ser permanente e internalizada como cultura de melhoramento da educação, da universidade e da comunidade acadêmica.

Um outro ponto de contato entre essas auto-avaliações diz respeito à definição dos princípios que as regem, conforme ilustrado no quadro abaixo:

	SINAES	UEG-UnUCSEH
PRINCÍPIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade social com a qualidade da educação superior - Reconhecimento da diversidade do sistema - Respeito à identidade, à missão e à história das instituições - Globalidade - Continuidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalidade - Continuidade - Unidade na diversidade - Transparência - Racionalidade na gestão

QUADRO 10 – Princípios da auto-avaliação do SINAES e da UEG-UnUCSEH

Dos princípios relacionados no quadro, observamos que globalidade, continuidade e reconhecimento da diversidade do sistema equivalem conceitualmente à totalidade, continuidade e unidade na diversidade, portanto esses princípios valem tanto para o SINAES quanto para a UEG-UnUCSEH.

No entanto, ressaltamos que os princípios, assim como outros elementos de sua natureza, por fundamentarem em termos conceituais, políticos e éticos a auto-avaliação, se justificam no processo de operacionalização dos processos avaliativos. Desse modo, precisamos reconhecer que os princípios são fios condutores de uma ação e só nela eles ganham legitimidade.

Nesse sentido, não é suficiente apenas a sinalização em uma proposta avaliativa de princípios formativos, faz-se necessário que a prática auto-avaliativa se desenvolva em coerência com os princípios postulados.

Vale ressaltar que os membros da CAAI entrevistados nesta pesquisa não reconhecem aproximações entre essas avaliações. Para um deles,

os fundamentos do SINAES são bem positivistas, porque são impostos na visão de sociedade, que estão impregnadas as políticas públicas brasileiras, então há um distanciamento em relação a nossa fundamentação teórica. Há um distanciamento, também, em relação à metodologia, porque eles não dizem que é pra fazer pesquisa e nós assumimos aqui como pressuposto, como premissa que fazer avaliação na UEG é fazer pesquisa (MEMBRO CAAI – 2, informação verbal).

b) Os distanciamentos

Em termos dos distanciamentos entre a auto-avaliação do SINAES e a desenvolvida na UEG-UnUCSEH, esses foram incidentes nas ações implementadas, ao contrário do evidenciado nas aproximações.

A auto-avaliação institucional é, para o SINAES, a primeira etapa da avaliação das instituições de educação superior realizada como um processo contínuo, por meio do qual uma instituição produz conhecimento sobre sua realidade, compreendendo os significados do conjunto de suas atividades, a fim de melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

Assim, para a implementação desse empreendimento, um dos requisitos foi a instituição de Comissão Própria de Avaliação – CPA, que deveria ser formada por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada.

Nesse aspecto, os dados sinalizaram que a comissão – CAAI e o núcleo – NAI responsáveis pelo desenvolvimento das ações auto-avaliativas no âmbito da UEG-UNUCSEH não tiveram a representatividade dos estudantes, técnicos administrativos e da sociedade civil, centralizando o trabalho de governança da auto-avaliação na relação CAAI-NAI.

A respeito do papel da CAAI como condutora central da auto-avaliação na universidade como um todo, mostrou-se freqüente nas falas certa resistência à sua representação por parte de professores e gestores⁶⁹ em razão de essa organização ser formada por profissionais que não pertencem ao quadro acadêmico da UEG. As falas a seguir evidenciaram essa questão.

No meu entendimento, para desenvolver a auto-avaliação é preciso o conhecimento da instituição. Se quem é responsável por esse processo não faz parte da instituição, não conhece a realidade, como vai implantar uma política de avaliação? (PARTICIPANTE 11, informação verbal).

Eu entendo que cada instituição universitária precisa ter autonomia pra definir critérios que serão utilizados na auto-avaliação, o que não pode, em minha opinião, porque fere um preceito legal, são as instituições se submeterem a outras pessoas, outra instituição educacional no processo avaliativo (PARTICIPANTE 15, informação verbal).

Esses depoimentos explicitam certas restrições à composição e a “*legitimidade política*” (DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000; BELLONI, 2003) do CAAI. Supomos que advenha do entendimento de que para ser protagonista de um trabalho avaliativo é fundamental o conhecimento da instituição avaliada em suas especificidades históricas, organizativas e acadêmicas.

Dessa forma, os depoimentos sugerem, ainda, que a planificação e o desenvolvimento de uma proposta de auto-avaliação devem ser elaborados por sujeitos que conheçam os dilemas e dificuldades da IES avaliada, para que os critérios retratem as especificidades institucionais.

Em relação à composição do NAI, não apareceram na pesquisa críticas a respeito da legitimidade desses membros, apenas o reconhecimento de que o núcleo ficou restrito a dois professores da unidade.

Sobre essa questão, vale ressaltar que o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional (2004) elaborado pela CONAES não descarta o apoio de profissionais externos à instituição no desenvolvimento da avaliação. Essa possibilidade está posta em duas partes desse documento, quando sugere que os dados avaliativos “podem ser gerados com o auxílio de pesquisadores institucionais, indicados pelos reitores ou dirigentes” (p. 18) e quando se refere ao “apoio de assessores externos” no desenvolvimento do trabalho avaliativo. No entanto, nessas duas partes, adverte que esse trabalho externo de assessoria não pode substituir o papel dos “atores institucionais próprios” (p. 13).

⁶⁹ Dos seis estudantes entrevistados, apenas um tinha conhecimento da existência da CAAI. Segundo esse aluno, ele teve a página da Avaliação Institucional no site da UEG.

A respeito dessa questão, os dados sinalizaram, ainda, um sentimento, por parte de alguns participantes, de que faltou o olhar interno. Para o Gestor 2 (informação verbal), um dos representantes dessa posição, “o que aconteceu na UnUCSEH nem chega perto dos SINAES, porque na hora da auto-avaliação foi feita uma avaliação externa. Então, isso não é SINAES, é outra coisa que tão fazendo”.

Em tal perspectiva, por conta da condução do trabalho auto-avaliativo da UEG-UnUCSEH por assessores externos, colocou-se em dúvida a natureza da avaliação. No caso do SINAES, há uma clareza conceitual do que significa a auto-avaliação, sendo-a qualificada no documento que estabelece suas diretrizes como “um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que, e o que deseja ser [...]”(BRASIL, 2004c, p. 20).

Mediante essas informações, é possível perceber que existe um anseio por parte desses participantes de que a auto-avaliação da UnUCSEH atendesse o requisito do SINAES de ser um empreendimento sistemático de análise interna, pensada e implementada pelos sujeitos dessa unidade.

Outra questão a ser evidenciada refere-se à previsão em documento oficial de que mesmo com “experiência em avaliação institucional” as instituições devem elaborar um “projeto de Avaliação SINAES” e submetê-lo ao debate e à aprovação dos conselhos superiores (BRASIL, 2004c, p. 25).

A questão da não-elaboração de um projeto em atendimento ao SINAES pela UEG-UnUCSEH já foi analisada no item 4.1. No entanto, os dados apontaram que não foi atendida pela CAAI a orientação de submetê-lo à análise e discussão na comunidade acadêmica da UnUCSEH.

Os dados evidenciam uma indiferença da grande parte dos entrevistados do grupo da não-comissão em relação ao conteúdo do Programa de Avaliação Institucional enviado à CONAES, conforme relatos a seguir:

Não tenho conhecimento da existência de um programa de auto-avaliação (ESTUDANTE 5, informação verbal).

O que sei é que a coordenadora da CAAI enviou o programa para a CONAES e eles aceitaram (NAI – 1, informação verbal).

Não sei do conteúdo desta proposta, pois há uma falta de sintonia entre a UnUCSEH e este trabalho como um todo. Tudo que a gente recebe já está pronto, é apenas para fazer e não se discute com os interessados (GESTOR 3, informação verbal).

A indiferença ao que está escrito no programa de avaliação institucional sugere que a prática auto-avaliativa foi acéfala, já que se desenvolveu na UnUCSEH sem o real

conhecimento das intenções prescritas em termos de objetivos, princípios e metodologias. Esse dado evidencia dois aspectos: um desacordo com o princípio de transparência, expresso no citado programa, e a descaracterização da avaliação institucional na perspectiva dos sujeitos internos.

Para a produção de conhecimento a respeito da realidade institucional, o SINAES sugere que auto-avaliação seja realizada com a participação dos sujeitos que produzem o cotidiano da instituição. Uma das justificativas para esse fazer está expressa no documento intitulado SINAES: da concepção à regulamentação (BRASIL, 2004c, p. 109). Neste, está anunciado que “quanto mais ampla e dedicada à participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos”.

No entanto, na UnUCSEH, os dados sinalizaram ausência dos “atores universitários” no planejamento do trabalho e uma participação passiva apenas no preenchimento do instrumento avaliativo, conforme evidenciado na análise das estratégias, item 4.1 deste capítulo.

Soma-se a esse dado que a sensibilização da comunidade acadêmica, ação necessária à um processo participativo, ao realizar-se de forma pontual e ocasional pela focalização do instrumento avaliativo, é mais uma evidência do distanciamento com a política de auto-avaliação do SINAES.

Com relação à participação em processos avaliativos, Dias Sobrinho (2002) afirma que dificilmente todos os membros da comunidade acadêmica se envolvem no processo avaliativo, no entanto, uma ampla participação é condição importante para que a avaliação produza efeitos qualitativos mais consistentes. Dessa forma, entendemos que a participação passiva comprometeu o caráter formativo e democrático da auto-avaliação pelo não envolvimento de um grande número de professores, alunos, gestores e técnicos no processo de planejamento e operacionalização desse empreendimento no âmbito da UnUCSEH.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise diz respeito à construção de instrumentos para a coleta de dados. Está posto no Roteiro de Auto-avaliação Institucional (2004, p. 13) a necessidade de diversificá-los, usando, entre outros, “entrevistas, questionários e grupos focais”. No entanto, os dados mostraram que na UEG-UnUCSEH foi utilizado apenas um questionário padronizado.

Diante dessa indicação pelo SINAES, entendemos que a diversidade de instrumento amplia a capacidade dos avaliadores de constatar, julgar e qualificar as dimensões avaliadas. Ademais, essas dimensões possuem conteúdos convergentes e divergentes, os quais

demandam focalizá-los por meio de diferentes recursos que possibilitem um diagnóstico mais objetivo e preciso.

Nesse sentido, inferimos que o uso exclusivo de um instrumento avaliativo pode comprometer o empreendimento auto-avaliativo institucional quando a universidade o propõe para “qualificar melhor as suas funções, promovendo o auto-conhecimento e a tomada de decisão”, conforme está exposto no Programa de Avaliação Institucional da UEG, 2003, p. 14).

Convém pontuarmos, ainda, que pelo fato de a UEG-UnUCSEH ter desenvolvido a auto-avaliação priorizando a dimensão do ensino, conforme analisado no item 4.1.5, essa opção se afastou da proposta pelo SINAES, por não contemplar na sua integralidade a dimensão da “política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão [...]” expressa na Lei nº 10.681/ 2004, art. 3º, inciso II. Em relação às demais dimensões previstas nessa lei, vemos pelo quadro nº 7 que a dimensão VII - infra-estrutura física, especialmente para a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, é conteúdo de todos os questionários.

Uma explicação para esse dado foi apresentada no relatório de auto-avaliação da UnUCSEH da seguinte forma:

No processo de construção das dimensões do Programa de Avaliação Institucional da UEG, respeitando-se as especificidades dessa instituição, procurou-se fazer uma aproximação entre o modelo proposto pelo SINAES e as solicitações do Conselho Estadual de Educação de Goiás, que é a instância avaliadora da UEG (UEG, 2006, p. 114).

Por outro lado, um dos membros da CAAI afirmou que essa comissão, considerando a liberdade e a autonomia da universidade, resolveu não assumir as dimensões propostas pelo SINAES. Em suas palavras: “nós não nos submetemos a imposição das dimensões do SINAES” (MEMBRO CAAI – 2, informação verbal).

Depreendemos do que foi dito que, apesar de a UEG-UnUCSEH divulgar que o processo auto-avaliativo aconteceu em atendimento ao SINAES, em nome do princípio de “respeito a identidade institucional” e da autonomia didático-pedagógica da universidade, houve uma desobediência a elementos chaves no processo auto-avaliativo sugerido por esse sistema, haja vista que as instituições deveriam considerar “obrigatoriamente” as dez dimensões.

O imperativo da CAAI em relação à não aceitação das dimensões é um dos exemplos, a nosso ver, de que a avaliação institucional é um campo com forte dimensão política (DIAS SOBRINHO, 2002), pois é dotada de diversas concepções e interesses

contraditórios que geram conflitos e tensões pelos sujeitos que buscam posições específicas nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como se deu o processo de implementação da auto-avaliação proposta pelo SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH da UEG – Anápolis/GO.

A intenção do presente estudo emergiu do contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que, ao ser instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, inaugura o início de mais uma política de avaliação no campo da Educação Superior no Brasil. Esse sistema apresenta que a avaliação das instituições de educação superior será realizada por meio de três processos diferenciados, a saber: nas Instituições de Educação Superior, em dois momentos, pela avaliação interna e externa; a avaliação dos cursos de graduação; e a do desempenho dos estudantes.

Desses três processos, nosso estudo focaliza a auto-avaliação ou avaliação interna, a qual é anunciada pela CONAES (BRASIL, 2004c, p. 19) como o eixo articulador dos demais processos avaliativos, conferindo “estrutura e coerência ao processo avaliativo que se desenvolve nas IES, integrando todos os demais componentes dessa avaliação”.

Nesse sistema, atribui-se à auto-avaliação um trabalho de diagnóstico do conteúdo e da forma das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, a ponto de revelar as potencialidades e fragilidades desses componentes institucionais, e por meio dos resultados desse balanço crítico foi possível subsidiar as decisões em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional.

O imperativo legal de as instituições de educação superior desenvolverem processos auto-avaliativos instigou a nossa curiosidade científica, no sentido de desvelar como essa política foi colocada em prática no interior de uma universidade, por meio de quatro questões:

- a) as estratégias adotadas no processo de implementação da auto-avaliação;
- b) os fatores que facilitaram ou inibiram a implementação da auto-avaliação numa perspectiva formativa;
- c) os sentidos atribuídos à auto-avaliação como política para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais;
- d) as interfaces existentes entre a auto-avaliação da instituição pesquisada com as diretrizes propostas pelo SINAES.

Partindo do princípio de que a operacionalização de um empreendimento requer que as instituições projetem caminhos, técnicas, instrumentos e táticas para dar curso ao processo

avaliativo, inicialmente buscamos analisar as estratégias eleitas pela instituição pesquisada para implementar a auto-avaliação do SINAES.

Assim, cabe destacar que a auto-avaliação desenvolvida na UEG-UnUCSEH foi implementada por meio das seguintes estratégias: (i) adesão ao SINAES; (ii) adaptação do programa de avaliação institucional; (iii) desenvolvimento do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional; (iv) aplicação do instrumento avaliativo; (v) produção do relatório.

Os dados apurados revelaram que a instituição implementou a auto-avaliação nos anos 2005-2006, em atendimento aos processos de avaliação e regulação, aspectos centrais do SINAES. Ainda que essa instituição tenha anunciado a auto-avaliação com a finalidade de autoconhecimento e tomada de decisão, a preocupação com os procedimentos regulatórios, de credenciamento e reconhecimento de cursos, é bastante acentuada. Isso representa, a nosso ver, uma ameaça de restringir a auto-avaliação a um instrumento que burocratiza a passagem para os processos de controle e regulação do Estado.

Foi possível perceber que a instituição pesquisada colocou em prática o empreendimento auto-avaliativo, mantendo a lógica conceitual de trabalhos de avaliação institucional realizados nessa IES, iniciados em período anterior ao SINAES. Um indicativo dessa inferência foi a adaptação do programa de avaliação institucional preservando a quase totalidade da fundamentação teórico-metodológica, sem as especificações da auto-avaliação proposta pelo SINAES.

O estudo demonstrou que a estratégia fundante na implementação da auto-avaliação foi a oferta de um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional. O referido curso representou, em nosso entendimento, o ponto de partida da operacionalização dessa avaliação, uma vez que por ele as ações previstas no programa ganharam forma sob a centralidade da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional da UEG e do Núcleo de Avaliação Institucional da UnUCSEH.

Nessa direção, ainda que o curso simbolize uma idéia original da CAAI pelo investimento na formação dos avaliadores, algumas ponderações merecem ser feitas, tendo como referência uma concepção formativa de avaliação institucional:

- a) o curso atendeu, em princípio, à necessidade da CAAI em coordenar o trabalho auto-avaliativo em uma universidade *multicampi*, geograficamente tão dispersa como a UEG. Dessa forma, constituiu-se em espaço para os membros da comissão e do núcleo estudarem, discutirem e planejarem;

- b) se a auto-avaliação é uma das formas de desenvolvimento da avaliação institucional na perspectiva dos sujeitos do processo avaliativo (BELLONI, 2001), qualquer tentativa de formação dos avaliadores precisa considerar o conjunto de pessoas que compõe a comunidade acadêmica;
- c) como processo construtivo, que comporta dimensões política, técnica e ética, a formação dos sujeitos da avaliação ocorre ao longo do desenvolvimento de todas as ações avaliativas, numa perspectiva de aprendizagem coletiva. A existência de um curso para os membros do NAI deslocou as discussões e etapas de planejamento do seio da comunidade acadêmica;
- d) no âmbito da UnUCSEH, o curso só logrou reconhecimento dos membros do NAI. Embora alguns professores e gestores tenham demonstrado saber da sua existência, não demonstraram conhecimento a respeito da dinâmica dessa estratégia.

Os dados mostraram que um ponto crítico nessa implementação diz respeito à aplicação do instrumento de avaliação. Percebe-se que a auto-avaliação proposta pelo SINAES só passou a fazer parte da rotina da UnUCSEH no período do preenchimento do questionário avaliativo. Nesse ínterim, responder um questionário on-line provocou nos sujeitos que participaram desse momento reações e tensões a respeito de:

- ausência de um processo efetivo de mobilização dos professores, estudantes, gestores e técnicos administrativos de modo a garantir um maior envolvimento desses segmentos;
- restrições à competência técnica da auto-avaliação, colocando em dúvida a validade do questionário como instrumento capaz de apreender a realidade complexa e global de uma universidade *multicampi* e, assim, possibilitar o autoconhecimento e tomada de decisões;
- vivência da auto-avaliação apenas no momento de aplicação do questionário, reduzindo o potencial auto-formativo da avaliação para os sujeitos que avaliam, como para a instituição avaliada;
- ação isolada dos membros do NAI na elaboração do relatório auto-avaliativo e pontual na divulgação dos resultados, sem a devida discussão, análise e reflexão coletivas.

Esses questionamentos indicam que a aplicação do instrumento de avaliação na instituição pesquisada evocou uma discussão para além do caráter técnico, instrumental, na medida em que trouxe à tona interesses, valores e posições dos sujeitos que preencheram o questionário, afirmando assim o sentido político e ético da avaliação.

Essas indagações provocaram nos entrevistados não-membros de comissão e núcleo o sentimento de não serem protagonistas da tarefa avaliativa, em virtude da sua participação passiva e pontual nessa implementação. Vale ressaltar que se sentir protagonista de um processo avaliativo é condição essencial para a garantia de legitimidade técnica e política da avaliação, principalmente quando se trata de um processo com caráter formativo.

Nesse sentido, é importante mencionar que o baixo grau de envolvimento e a ausência de expressividade da comunidade acadêmica na ação avaliativa, desde a adesão ao SINAES até a divulgação dos resultados, foram pontos nodais para emergir a idéia de que a auto-avaliação na UEG-UnUCSEH não configurou um trabalho coletivo, negociado, participativo, conforme proposta do SINAES, haja vista a centralidade do trabalho da comissão e núcleo, conforme vários depoimentos apresentados ao longo do Capítulo 4 deste trabalho. Nessa direção, situa-se a pergunta que se transformou em título⁷⁰ deste trabalho: eu avalio, tu avalias, nós auto-avaliamos?

Teoricamente, a auto-avaliação é uma ação pela qual a instituição produz conhecimentos a respeito de suas atividades, papéis, estruturas e políticas, por meio de um processo sistemático de análise, que acontece no seio da comunidade acadêmica. Assim sendo, a titularidade dessa avaliação precisa pertencer aos sujeitos que cotidianamente produzem a instituição, o que não descarta o trabalho de comissões e ou núcleos de auxiliarem nas ações.

Nesses termos, os dados anunciaram que, no plano da implementação, o fato de os segmentos da comunidade não terem criado laços de pertencimento com a auto-avaliação, em razão da participação passiva, posicionaram-se como meros produtores de informações ou seus receptores. Nesse sentido, atenua a condição de *nós auto-avaliamos*, realçando a idéia de um empreendimento realizado sem a devida teia de confrontos de posições, negociações e compromissos.

Nesse contexto, identificamos na pesquisa que a participação passiva representou o elemento inibidor mais evidente na auto-avaliação da UEG-UnUCSEH. Apesar do elevado índice de adesão de gestores e técnicos administrativos no preenchimento do questionário, não houve envolvimento direto desses segmentos no processo de estudo, discussão e planejamento, para que pudessem gerar alternativas de ação.

Com base no conjunto dos depoimentos explorados neste trabalho, vimos que a participação passiva ocorreu em decorrência dos caminhos, táticas e técnicas adotados na

⁷⁰ Essa pergunta foi extraída do questionamento do Professor 3, apresentada no Capítulo 4, p.130.

implementação e que a comunidade acadêmica tem plena consciência desse fenômeno. Diante disso, supomos que a afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos sujeitos avaliadores e da sua capacidade de influenciar nas decisões institucionais são enfraquecidos quando avaliamos de modo controlado, burocrático e pouco participativo (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002). Em outro nível de entendimento, supomos que a participação ativa, caracterizada por atitudes e procedimentos de elevado envolvimento individual e coletivo, caracteriza a avaliação institucional na medida em que a comunidade universitária se engaja na produção e realização da avaliação, tornando-se efetivamente sujeitos dessa ação.

A investigação mostrou, ainda, que as carências de infra-estrutura, recursos tecnológicos e financeiros também dificultaram a realização da auto-avaliação. Por sua vez, essas inibições não se manifestaram em virtude das ações avaliativas, pois, segundo depoimentos analisados, a UnUCSEH vivencia essas limitações na rotina de seus trabalhos pedagógico e administrativo, muitos deles implicados pela sua condição de universidade pública *multicampi*. Diante dessa questão, destacamos que implementar uma proposta avaliativa requer a sinalização dos recursos necessários, bem como o seu fornecimento pela administração da IES. Assim, a auto-avaliação passará a ser mais um elemento de despesas na agenda financeira da instituição.

Quanto à existência de aspectos que facilitam o trabalho avaliativo, os dados analisados indicaram que o apoio do gestor que assumiu a direção da UnUCSEH foi essencial para o núcleo enfrentar os fatores inibidores, bem como o curso de especialização em avaliação institucional. É oportuno destacar que os dados sinalizadores das carências que dificultaram a auto-avaliação, bem como dos que facilitaram, emergiram dos depoimentos dos membros da CAAI e do NAI, o que supomos ser em função de essas organizações controlarem as estratégias, impedindo que essas informações fossem construídas por outros sujeitos.

Diante do processo de implementação, a auto-avaliação é percebida como instrumento para o aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional? Sobre essa questão, a pesquisa apontou que:

- existe o reconhecimento, pelos membros da comissão e núcleo e não-membros, bem como no texto do programa de avaliação institucional, da auto-avaliação como instrumento necessário ao aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional;

- a auto-avaliação proposta pelo SINAES só tem sentido, segundo os entrevistados, se essa prática comprometer-se com a melhoria administrativa e pedagógica das instituições numa perspectiva formativa.

Em nossa análise, apreendemos que, apesar da importância atribuída à auto-avaliação como mecanismo de retroalimentação das múltiplas atividades da universidade, focando os processo e resultados, esses participantes apontam algumas condições essenciais para tal intento, como:

- a) os processos avaliativos precisam ter como foco o cumprimento da missão e o projeto institucional da IES;
- b) o conhecimento dos resultados da auto-avaliação pela comunidade, bem como se faça usos dessas informações pelos seus beneficiários. Para tanto, a publicização e a análise das fragilidades e potencialidades da instituição avaliada precisam realizar-se de forma sistemática e coletiva. Nesse caso, ressaltamos que os usos da avaliação não ocorrem de forma instantânea; demandam um processo de maturação institucional com tempos e esforços coletivos que possibilitem a afirmação dos compromissos e responsabilidades da universidade, conforme anuncia Belloni (2003);
- c) o relatório de auto-avaliação precisa ser um documento com apreciações críticas e sugestões capazes de induzir à tomada de decisão;
- d) a auto-avaliação necessita ser apropriada pela universidade como uma ação contínua, permanente, a fim de criar uma cultura que possibilite reflexões coletivas e tomadas de decisões compartilhadas, indutoras de melhorias na dinâmica administrativa e pedagógica da instituição;
- e) que o diagnóstico das atividades, políticas e práticas da instituição é uma das faces da auto-avaliação. A outra é a tomada de decisão. Se esse trabalho fica limitado ao diagnóstico, o ciclo dessa avaliação não se completa. Nesse caso, os participantes do grupo da não-comissão apontaram que em uma universidade pública, *multicampi*, a tomada de decisão está condicionada ao financiamento e a fatores específicos da estrutura organizativa da UEG-UnUCSEH.

A respeito dessa última questão, supomos que, no contexto da diversidade institucional, dependendo das naturezas das instituições, de seus modelos de gestão, os processos de tomada de decisões em função dos resultados da auto-avaliação podem estar diretamente vinculados às questões políticas da universidade, como a estrutura de autoridade, autonomia e financiamento das universidades públicas. Nesse caso, os efeitos da auto-

avaliação poderão não refletir em melhorias na vida universitária, no trabalho pedagógico e administrativo, em função da interdependência de fatores de ordem político-organizacional sobre o funcionamento das instituições.

A pesquisa revelou, também, que a auto-avaliação desenvolvida na UEG-UnUCSEH apresentou em suas intenções prescritas aproximações com a proposta desse sistema, em termos de concepção de avaliação institucional formativa, defesa da construção de uma cultura avaliativa e na definição dos princípios de totalidade, continuidade e unidade na diversidade.

Em outra direção, os distanciamentos também se fizeram presentes. Os mais incidentes situam-se no plano das ações desenvolvidas, tais como:

- a) inexistência de representatividade de estudantes, técnicos administrativos e sociedade civil organizada na composição da comissão e núcleos da avaliação institucional;
- b) não-elaboração de um projeto específico de auto-avaliação institucional;
- c) sensibilização pontual e assistemática, impedindo a participação ativa da comunidade acadêmica;
- d) auto-avaliação exclusiva da dimensão de ensino

Diante dessas interfaces, percebemos que, apesar de a UEG-UnUCSEH anunciar em seus documentos, a exemplo do programa de avaliação institucional, a implementação da auto-avaliação em atendimento ao SINAES, as estratégias planejadas, mesmo tendo sido cumpridas conforme indicação da CAAI, não possibilitaram o olhar interno dos atores universitários, implicando descaracterização da natureza educativa e formativa do processo de auto-avaliação.

Colocamos em evidência, ao longo deste estudo, o valor formativo da auto-avaliação para a instituição e os sujeitos. Por essa razão, pensamos que, embora a implementação de um empreendimento avaliativo em uma universidade *multicampi* não seja tarefa fácil, outros caminhos podem ser construídos na perspectiva de:

- a) considerar que cada unidade universitária possui sua própria histórica, ritmo, valores, interesses e sujeitos politicamente situados. Assim, padronizar a avaliação em nome da *multicampi* anula o potencial criativo e construtivo dessas instituições;
- b) entender que o papel de comissões e núcleos de avaliação institucional não deve ser controlador, mas de mediadores das intenções e ações produzidas no seio da comunidade acadêmica;

- c) que o viés democrático e formativo seja fio condutor da auto-avaliação em todas as suas etapas;
- d) em cumprimento a uma determinação legal, com prazos e datas anunciadas, não se pode perder de vista o princípio de continuidade, para não transformar esse trabalho numa prestação de contas aos órgãos avaliadores.

Vale ressaltar, que a experiência da auto-avaliação na UnUCSEH –UEG é reveladora de um esforço teórico-metodológico dos membros da CAAI e do NAI, no sentido de produzir estratégias para implementar a auto-avaliação em uma universidade multicampi e realizá-la mesmo diante dos fatores inibidores.

Colocar em prática um empreendimento avaliativo dessa natureza é uma tarefa que exige múltiplos esforços e aprendizagens coletivas. Assim, é possível que o movimento causado pela auto-avaliação na unidade pesquisada, produza efeitos no sentido da comunidade acadêmica e em especial, os membros da comissão e núcleo refazerem processualmente seus projetos auto-avaliativos.

Acreditamos que a auto-avaliação só tem sentido se provocar uma nova forma de pensar e fazer as ações acadêmicas para re-significar seus processos formativos por meio do ensino, pesquisa e extensão. Ademais, é uma forma de ressaltar a responsabilidade social e o cumprimento da missão institucional da universidade.

Pesquisar uma experiência de auto-avaliação institucional proposta pelo SINAES nos conduz a lançar luzes sobre o papel da avaliação e da regulação no campo da educação superior, haja vista este sistema prevê em sua proposta oficial a articulação entre avaliação e regulação. Assim, vale indagar até que ponto ao colocar em ação a proposta de auto-avaliação desse sistema, as instituições não correm o risco de instaurarem a superposição de um processo sobre o outro.

Pela experiência aqui analisada, podemos argumentar de forma generalista que a finalidade da avaliação fica reduzida em razão de procedimentos regulatórios. Em cumprimento ao referencial legalista como: credenciamento, reconhecimentos, autorização e reconhecimento. Desta forma, o movimento da auto-avaliação acaba sendo determinado pela necessidade do controle pelo Estado, do cumprimento dos prazos e apresentações formais de um relatório.

Em atendimento a Lei 10.861/2004, os processos de trâmite da auto-avaliação ocorrem em decorrência de uma visão de controle. As ações avaliativas interna, envolvendo a comunidade acadêmica podem ter sua força formativa e construtiva transformadas em

obrigações de prestação de contas, distorcendo assim o sentido da auto-avaliação, conforme apresentado no capítulo 2 deste estudo.

Apesar de o SINAES em sua proposta inicial – CEA - mencionar a regulação não como mera função burocrática e legalista, mas principalmente articulada à avaliação educativa propriamente dita, na implementação desses processos, esse referencial pode ganhar outros sentido em decorrência da diversidade de idéias filosóficas, éticas, política e pedagógica que as envolvem, como também pela força do texto da Lei 10.861/2004 que enfatiza a regulação.

Diante do exposto, entendemos que, pelo fato de a avaliação institucional ser uma temática com múltiplos significados, sentidos e usos, este estudo possibilitou a compreensão focalizada de alguns elementos que constituíram a implementação da política de auto-avaliação do SINAES na instituição pesquisada. Assim, supomos que essa política pode ser um campo profícuo para a construção de outras questões de estudo. Nesse sentido, este trabalho pode encaminhar a análise dos efeitos dessa política, tendo em vista a vinculação da auto-avaliação à política de aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional.

Em face ao que se expôs neste trabalho, pode-se, em conclusão, afirmar que pesquisar a implementação de uma política avaliativa na educação superior foi, ao mesmo tempo, um desafio e um estímulo. Desafio, porque a auto-avaliação do SINAES, instituída em 2004, é um empreendimento emergente, em processo de sistematização em instituições públicas e privadas, e um estímulo, porque no estudo da avaliação institucional trafegam múltiplas concepções, interesses, táticas e atores que fazem esse campo ávido para descobertas.

Assim, esperamos que os achados da pesquisa possam ser subsídios para a comunidade universitária refletir a respeito dos conteúdos e processos da implementação da auto-avaliação institucional proposta pelo SINAES.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AMORIM, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRE, Marli. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).
- BANCO MUNDIAL. **A educação superior**: lições da experiência. [S.l.: s.n.]: 1995. Mimeografado.
- BARDIN, L., 1977. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLONI, Isaura. A gratificação de estímulo à docência: (GED) e a política de educação superior. In: SQUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Revista Linhas Críticas**. Revista semestral da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, volume 5, n. 9, p. 31-58, jul-dez. 1999.
- _____. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, ano 1, n. 2, p. 5- 14, set. 1996.
- _____. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, Maria de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- _____. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.
- _____.MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2001.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOTH, Ivo José. Avaliação institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 2, n. 3, p. 33-42, set. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. n. 72, Seção 1, p. 3-4.

_____. Constituição Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1996a.

_____. Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

_____. Lei nº 10.861, de 15 de maio de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 72, 15 maio 2004b. seção 1, p. 3-4.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Medida Provisória nº 1.018, de 8 de junho de 1995. Altera dispositivos da lei 4024, de 20/12/1961, e da outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2005.

_____. Medida Provisória nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2003a.

_____. Portaria nº 11, de 24 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2003b.

_____. Portaria nº 302, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 1998.

_____. Portaria nº. 300, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação externa de instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 968, de 17 de dezembro de 1998. Retificação do Parecer CES 672/98, tratando de Cursos Seqüenciais no Ensino Superior.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. **Ministério da Educação**, [S.l.: s.n], 2003c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2003.

_____. _____. Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Roteiro de Auto-avaliação institucional. **Ministério da Educação**, [S.l.: s.n], 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 Ago. 2004.

_____. _____. Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior. **Ministério da Educação**, [S.l.: s.n], 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 1 Ago. 2004.

_____. _____. MEC. INEP. CONAES. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. [S.l.: s.n.], 2006.

_____. _____. **SINAES: da concepção à regulamentação**. 2. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2004c.

_____. _____. **Comissão para a Reformulação da Educação Superior: uma nova política para a educação superior brasileira**. Relatório Final, Brasília: MEC, 1985.

_____. _____. **Relatório Síntese**. Provão 2002. Brasília: INEP, 2002.

CARVALHO, Carlos William; MELO Virginia Maria Pereira de. **Relatório da Auto-Avaliação Institucional**. Anápolis: [s.n.], 2006. Mimeografado.

CATANI, Afrânio M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez,

_____.; DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____.; OLIVEIRA, João F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.

COELHO, Ildeu Moreira. Educação Superior: por uma outra avaliação. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CONTERA, Cristina. Modelos de avaliação da qualidade da educação superior. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p.72-79, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, v. 4, n. 2, p. 29- 40, jun.1999.

_____. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003b.

_____. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 4, n. 3, p. 27- 50, set.1999.

_____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____.; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, Carmem Lúcia. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. 2001. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

DIDONET, Vital. **Plano nacional de educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2001.

DOMINGUEZ, Fernández G.; Diez Gutiérrez E. El cambio cultural de las organizaciones educativas. In: CANTÓN, Mayo.(coord.)**Evaluación, cambio y calidad em las organizaciones educativas**. Buenos Aires: FUNDEC, 2000. p 13-62.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Edições D. Rocha, 2002.

FIALHO, Nádia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília:Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FIGARI, Gerard. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. **Avaliação Institucional e qualidade da educação superior**. UNIVERSITAS, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2005. 1 v.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, n.º10).

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 2, n.3, p. 19-23, set. 1997.

GOMES, Alfredo M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, São Paulo, v. 23, n. 80, p.277-300, [2002].

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thompson, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto: Porto, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática construtiva da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOLANDA, Uriban Xaveir de. **Do liberalismo ao neoliberalismo**: ao itinerário de uma cosmovisão impenitente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Avaliação institucional e a produção de subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (Org.) **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p.129-148.

LIMA, Lucínio C. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LINAMA, Almir; BRITO, Márcia Regina F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: BRASIL. Ministério da Educação. **ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ ARAGÓN, Lúcio; PÉRES JUSTE, Ramón. **Evaluación de centros y calidad educativa**. Madrid, Espanha: Cincel, 1989.

MARTINS, Ricardo Chaves de Resende. Novos encontros, novas sínteses. In: XIMENES, Daniel de Aquino (Org.). **Avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios**. Brasília: Funadsp: 2005.

MINTO, Lalo Waternabe. **As reformas de ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo:Cortez, 2001.

NEAVE, Guy; VAN VUGHT, Frans A. **Prometeo Encadenado: estado y educación en Europa**.Barcelona.Gedise, 1988.

OLIVEIRA, Fátima Regina de Souza. **Avaliação institucional da universidade: a experiência da Universidade Federal da Bahia**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PAIUB. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras**. Documento básico. Brasília: [s. n.], 1993. Mimeografado.

PARLET, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes**.Hampshire: Mac-Milan, 1972.

PIRES, José Calixto de S; MACÊDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.40,p.81-105,jan./fev.2006.

PERRONOU, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROJETO de pesquisa. **Avaliação institucional do ensino superior**: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão. [S.l.: s.n], 2005.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **ENADE**: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Avaliação Institucional de Escolas e Universidades: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 ANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Rio de Janeiro. [Anais]. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. **Revista Avaliação**, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, Campinas, v. 4, n. 3, p. 9-24, set. 1999.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. **Evaluación**: um processo de diálogo, compreensão y meyora. Málaga: Algibe, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 17-20, 1990.

_____. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCAFF, Elisângela A.S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo grande, MS: Editora UFMS, 2000.

SCRIVEM, Michel. The methodology of evaluation. In: R.E Stake (ed.) **Perspectives on curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Chicago: Rand McNally, 1967.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SHEIN, Edgar. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SILVA, Felipe da Silva. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____.; GENTILLI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

STAKE, R.E. **Responsive Evaluation**. Urbana. University of Illinois, 1972.

STUFFLEBEAM, D.L. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca, III: Peacock, 1969.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **A avaliação institucional nas universidades brasileiras: diagnóstico e perspectivas**. [S.l.: s.n.], 1998. Mimeografado.

TRINDADE, Hélgio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Universidade: Caminhos históricos e contextos da avaliação institucional no Brasil e em outros países. In: LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Org). **Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública**. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**. [S.l.: s.n.], 1998. Mimeografado.

_____. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo em la Educacion Superior**. Caracas, 1996.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Porto: Edições ASA, 1996.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. Paris, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO GOIÁS. **Programa de Avaliação Institucional**. Anápolis: [s.n.], 2003. Mimeografado.

_____. **Relatório da Auto-Avaliação Institucional**. Anápolis: [s.n.], 2006. Mimeografado.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Anápolis: [s.n.], 2001. Mimeografado.

VERSIEUX, Rogério Evaristo. **Avaliação no ensino superior brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2004.

VIEIRA, Sofia. L. **A universidade e a reforma consentida**. In: Estudos e Debates, no 13. Brasília: CRUB, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

BLOCO 1: Proposta da auto-avaliação na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, da UEG – Anápolis/GO

- 1.1 - Concepção de avaliação institucional explicitada no projeto.
- 1.2 - Interfaces entre a concepção de auto-avaliação da instituição e a do SINAES.
- 1.3 - Objetivos, princípios e valores adotados para a condução da auto-avaliação.
- 1.4 - Atendimento às sugestões do MEC/CONAES na definição das dimensões a serem avaliadas na IES e a inserção de outras dimensões no projeto.
- 1.5 - Etapas e ações previstas para a implementação da auto-avaliação institucional.

BLOCO 2: Dinâmica de implementação da auto-avaliação na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, da UEG – Anápolis/GO

- 2.1 - Articulação entre as comissões e núcleo no desenvolvimento do trabalho avaliativo.
- 2.2 - Processos de elaboração e utilização dos instrumentos de avaliação na produção de informações sobre a instituição.
- 2.4 - A construção de estratégias para o envolvimento da comunidade acadêmica
- 2.4 - Os fatores facilitadores ou inibidores do processo de auto-avaliação
- 2.5 - Formas de divulgação dos resultados da auto-avaliação para a comunidade acadêmica.

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

GRUPO I: Membros de comissão e núcleo

BLOCO 1: A auto-avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES

1.1 - Qual a sua opinião sobre a auto-avaliação das instituições proposta pelo SINAES?

1.2 - Em sua opinião, qual a possibilidade de a auto-avaliação proposta pelo SINAES contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da UEG- UnUCSEH

BLOCO 2: A auto-avaliação na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, da UEG – Anápolis/GO

2.1 - Em sua opinião, como se deu a recepção da proposta de auto-avaliação do SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas da UEG?

2.2 - Como foi o processo de organização e desenvolvimento da auto-avaliação na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômica e Humanas da UEG?

2.3 - Que fatores você destaca como sendo inibidores e ou facilitadores na implementação da auto-avaliação institucional na UnUCSEH ?

2.4 - Em que medida a implementação de auto-avaliação da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas, da UEG, está se constituindo num processo formativo em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional?

2.5 - Como você avalia a participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo de auto-avaliação dessa instituição?

2.6 - Para você, que espaço ocupa a auto-avaliação proposta pelo SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas da UEG?

Para você, qual a finalidade da Universidade se auto-avaliar?

APÊNDICE C – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

GRUPO II: não-membros de comissão e núcleo

a) Gestores, professores, técnico-administrativo e estudantes da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas – UEG

BLOCO 1: A auto-avaliação na Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, da UEG – Anápolis/GO

1.1 - Em sua opinião como se deu a recepção e organização da auto-avaliação institucional na UnUCSEH?

1.2 - Que atividades e ações foram desenvolvidas na UnUCSEH por conta da auto-avaliação institucional ?

1.3 - Como você avalia o trabalho da comissão e núcleo que coordenam a auto-avaliação institucional?

1.4 - Que fatores você destaca como sendo inibidores e ou facilitadores na implementação da auto-avaliação institucional na UnUCSEH ?

1.5 - Como você avalia a participação da comunidade acadêmica no processo de auto-avaliação desta instituição?

1.6 - Em que medida a implementação de auto-avaliação da Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas, da UEG, está se constituindo num processo formativo em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional?

1.7 - Para você, que espaço ocupa a auto-avaliação proposta pelo SINAES na Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas da UEG?

1.8 - Para você, qual a finalidade da Universidade se auto-avaliar?