

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INTENCIONALIDADES E EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE
MULTICAMPI**

ARLETE DE FREITAS BOTELHO

Brasília
Março 2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGGE
EIXO: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

**INTENCIONALIDADES E EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE
MULTICAMPI**

ARLETE DE FREITAS BOTELHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação sob a orientação do Professor Dr. José Vieira de Sousa.

Brasília
Março 2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dAR723 de Freitas Botelho, Arlete
i INTENCIONALIDADES E EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE
MULTICAMPI / Arlete de Freitas Botelho; orientador
José Vieira de Sousa. -- Brasília, 2016.
381 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Sinaes. 2. Autoavaliação institucional. 3. Uso
dos resultados. 4. Cultura avaliativa. I. Vieira de
Sousa, José, orient. II. Título.

**INTENCIONALIDADES E EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL NA GESTÃO DE UMA UNIVERSIDADE
MULTICAMPI**

Arlete de Freitas Botelho

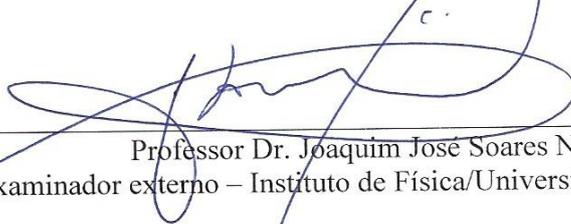
Tese defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:



Professor Dr. José Vieira de Sousa
(Orientador – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)



Professora Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende
(Examinadora externa – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Paraná)



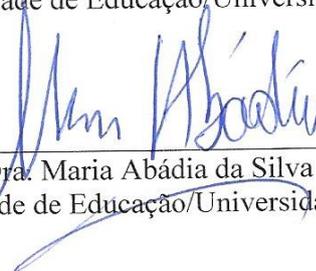
Professor Dr. Joaquim José Soares Neto
(Examinador externo – Instituto de Física/Universidade de Brasília)



Professora Dra. Marília Fonseca
(Examinadora interna – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)



Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(Examinadora interna – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)



Professora. Dra. Maria Abádia da Silva
(Membro suplente – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília)

*Nunca me esquecerei desse acontecimento na
vida de minhas retinas tão fatigadas (...).*

Carlos Drummond de Andrade, 1967.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

- *A Deus, “bendirei o SENHOR em todo o tempo; seu louvor estará sempre nos meus lábios”.*
- *Com o meu esposo Manoel Botelho compartilho o meu diploma. Meu eterno agradecimento pelo carinho, companheirismo, compreensão, cumplicidade, incentivo, parceria e paciência durante o período em que precisei dedicar mais tempo a esse trabalho do que a ele.*
- *Às minhas filhas Daliana, Daniela, Gracielle e netos pelo carinho, incentivo e torcida, em todas as horas e etapas deste trabalho. Assim também, pelas broncas, mas ao mesmo tempo compreensão, pelas minhas ausências em vários momentos das suas vidas.*
- *Ao meu orientador Prof. Dr. José Vieira de Sousa pela disponibilidade, competência, dedicação e paciência manifestadas ao longo das orientações, sempre sistemáticas, cujas valiosas sugestões contribuíram para a realização dessa investigação, aceitando, respeitosamente as minhas limitações e me auxiliando para que eu as superasse. Também pela amizade que pudemos construir e que desejo preservá-la com toda a minha consideração e apreço. A ele credito as qualidades desta tese, no entanto, justificando as lacunas e imperfeições devidas exclusivamente às minhas limitações pessoais.*
- *À Prof^a Dra. Kátia Curado e Prof^a Dra. Marília Fonseca por suas considerações e sugestões na qualificação, que em muito contribuíram para a finalização do texto.*
- *Aos professores da PPGE pela competência nos ensinamentos, contribuindo assim para o enriquecimento do meu conhecimento.*
- *Ao Prof. Ricardo Teixeira (UFG) pela valiosa ajuda no tratamento dos dados empíricos, fazendo-me acordar para a utilização dos softwares para a pesquisa qualitativa, bem como o alerta e incentivo para a continuidade da minha formação.*
- *À amiga e colega Prof^a Msc. Jandernaide pelo incentivo e apoio incondicional, pelas contribuições durante a construção dessa tese, pela acolhida nos momentos de desânimo e solidão e por ter sempre uma resposta imediata em todos os momentos que a ela recorri.*
- *Ao Prof. Francisco Heitor por ser um incentivador para a continuidade da minha formação, não se recusando a inspirar-me na concretização desse projeto.*
- *Aos interlocutores desta pesquisa que se disponibilizaram para as entrevistas, bem como aqueles que gentilmente responderam aos questionários fornecendo valiosas informações sobre o objeto de estudo: conselheiro do CEE; gestores da administração central da UEG; gestores, docentes, técnicos administrativos e discentes dos campi: Henrique Santillo Anápolis; Aparecida de Goiânia; Caldas Novas; Goiás; Itumbiara; Niquelândia; Pirenópolis; Pires do Rio; Posse; Quirinópolis; São Luís de Montes Belos.*
- *Aos colegas do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) da FE/UnB, em especial à Ana Duarte, Cláudia, Kelly, Marta, Valdinei e*

Lukelly a quem registro os meus agradecimentos pela convivência, parceria e diálogos, em todas as etapas da nossa caminhada.

- *Aos colegas da UEG campus Formosa aonde eu me realizo pessoal e profissionalmente, principalmente pela compreensão ao aprovarem, em colegiado, o meu afastamento para qualificação.*
- *Aos professores componentes da banca examinadora Professora Dr^a. Lúcia Maria Gonçalves de Resende; Professor Dr. Joaquim José Soares Neto; Professora Dr^a. Marília Fonseca; Professora Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva, que aceitaram prontamente o nosso convite, dirigindo suas críticas e sugestões tão necessárias.*
- *À Mirela que, com toda dedicação, se dispôs à revisão textual.*
- *Enfim, aos familiares e amigos que de alguma forma participaram comigo desta realização, incentivando-me e inspirando-me para a concretização deste projeto.*
- *E novamente a Deus, pela existência de todos, pela experiência vivenciada e por me permitir a conquista nessa luta.*

RESUMO

Este estudo voltou-se para a autoavaliação institucional, componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e teve como objetivo compreender os efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política de avaliação, e suas implicações como mediação para a busca da qualidade. O referencial teórico utilizado buscou as concepções sobre o Estado, principalmente as reflexões marxistas e weberianas, possibilitando o entendimento do Estado avaliador e a construção da política pública de avaliação no contexto da regulação e do controle, contrapondo-se ao processo avaliativo formativo para a busca da qualidade. O estudo analisou o processo de autoavaliação da UEG entre 2008 e 2013, considerando as características da instituição na qual a política de avaliação do Sinaes tem se materializado e sondou os sentidos e significados atribuídos pela comunidade acadêmica dos onze *campi* investigados ao processo avaliativo, frente ao planejamento da instituição. Para a completude e melhor alcance do objetivo geral, procurou conhecer os avanços ocorridos no meio acadêmico decorrentes dos resultados apontados nos relatórios dos processos avaliativos. Optamos pelo estudo de caso, ao focalizar o fenômeno que ocorre em uma Instituição de Educação Superior (IES) como possibilidade de revelação de perspectivas que ainda não foram desveladas. Individuamos a necessidade de estratégias para a construção da investigação empírica em um contexto real, com a utilização de entrevistas, questionários abertos, semiabertos e fechados, além de observações que ocorreram durante toda a trajetória deste estudo. Para o conhecimento do movimento histórico advindo do processo de autoavaliação, utilizamos o método materialismo histórico dialético propiciado pelas categorias metodológicas: contradição, mediação e totalidade. Os sentidos e significados do processo de avaliação interna que, por sua vez, se desmembraram na gestão, cultura da autoavaliação, uso dos resultados foram evidenciados como categorias de conteúdo. Ao longo da pesquisa foram utilizadas as manifestações da: administração central; Comissão Própria de Avaliação (CPA); gestores; docentes; discentes; e técnicos administrativos, cuja finalidade foi apreender conhecimentos que sinalizassem a visão da totalidade da UEG. Diante das análises e interpretação dos dados, confirmou-se a tese de que a autoavaliação institucional ainda tem muito a avançar, a partir da utilização dos resultados gerados pelo processo avaliativo, que oferecem todas as condições para as tomadas de decisão que possam convergir em melhorias para a IES. Contudo, os dados empíricos demonstraram, notadamente, a falta de compromisso dos gestores para com o processo avaliativo e o não uso dos resultados, muito embora seja nítido que a CPA se esforce para bem desempenhar aquilo que lhe compete que é a coordenação da avaliação interna. A UEG aderiu ao Sinaes e realiza anualmente a coleta de informações sobre as dimensões que envolvem a instituição, utilizando os princípios norteadores, no entanto, como cumprimento do caráter regulatório em detrimento do processo formativo, caracterizado pela não ação dos gestores diante do autoconhecimento institucional. Percebe-se também que cabe, sobretudo, a esse segmento, o alargamento da cultura avaliativa. Enfim, houve a intencionalidade de trazer contribuições no que diz respeito à avaliação interna de uma instituição estadual e *multicampi* e os efeitos dos seus resultados.

Palavras-chave: Sinaes, autoavaliação institucional, uso dos resultados, cultura avaliativa

ABSTRACT

This study turned to the institutional self-assessment as one of the components of the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes), having as objective to understand the effects of the accession of the State University of Goiás (UEG) to evaluation policy and its implications as mediation for the search of quality. The theoretical reference used sought the conceptions about the state, mainly the reflections Marxists and Weberians, enabling the understanding of the State of the construction of the evaluator and public policy evaluation in the context of regulation and control, contrasting-if the formative evaluation process for the search of quality. This research has analyzed the process of self-assessment of UEG between 2008 and 2013, considering the characteristics of the institution in which the policy of evaluation of the SINAES has materialized. Also investigated the senses and meanings attributed by the academic community of eleven *campuses* investigated the evaluation process, front to the planning of the institution. For the completeness of the general objective, sought to understand the changes occurring in the academic environment arising out of the results indicated in the reports of the assessment processes. We define ourselves by case study to focus the phenomenon that occurs in an institution of higher education (EIS) as possibility of revelation of prospects not yet discussed. Moreover, individuate the need for strategies for the construction of empirical research in a real context, with the use of open interviews, questionnaires, sky conditions and closed, besides observations that occurred during the whole trajectory of this research. To the knowledge of the historical movement from DSAD process of self-assessment, we used the method historical-dialectic materialism, propitiated by methodological categories: contradiction, mediation and totality. The senses and meanings of internal assessment process which in its turn, after demobilizing on management, culture of self-assessment and use of the results were evidenced as content categories. Along the research used were the manifestations of the central administration, self-evaluation Commission (CPA), managers, teachers, students and administrative technicians, with the purpose of apprehending knowledge that signaled the vision of the whole UEG. In the face of the analyzes and the interpretation of data confirmed the thesis that the institutional self-assessment still has much to move forward from the use of the results generated by the evaluation process, which offer all conditions for decisions that can converge in improvements to the EIS. However, the empirical data demonstrated, notably, the lack of commitment of the managers to with the evaluation process and the non use of results, although it is clear that the CPA strives for well what it is supposed to play: the coordination of internal assessment. The UEG joined the Sinaes and annually holds the collection of information about the dimensions that involve the institution, using the guiding principles, but only to fulfill the regulatory character to the detriment of the formative process, characterized by not action of managers before the institutional self-knowledge. It was also noticed that lies mainly in this segment, the enlargement of the evaluative culture. Finally, there was the intentionality of contributing with the internal evaluation of a *multicampi* state institution and with the effects of its results.

Keywords: Sinaes. The institutional self-assessment. Use of the results. Evaluative culture.

RESUMEN

Este estudio toma en cuenta la evaluación institucional como uno de los componentes del Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), teniendo como objetivo comprender los efectos provenientes de la adhesión de la Universidade Estadual de Goiás (UEG) a la política de evaluación y sus implicaciones como mediadora en la búsqueda de la calidad. El aporte teórico utilizado trajo las concepciones sobre el Estado, sobre todo las reflexiones marxistas y weberianas, permitiendo el entendimiento del Estado como evaluador y de la construcción de la política de evaluación bajo el contexto de la regulación y del control, lo que a su vez contrapone la búsqueda de calidad en un proceso evaluativo formativo. Esta investigación analizó el proceso de autoevaluación de la UEG entre 2008 y 2013, considerando las características de la institución en la que la política de evaluación del SINAES se ha materializado. Indagó también los sentidos y significaciones atribuidos al proceso de evaluación por la comunidad académica de los once campus investigados, delante del planeamiento de la institución. Para el alcance del objetivo general, trató de conocer los cambios ocurridos en el ambiente académico por los resultados indicados en los informes de los procesos evaluativos. Nos definimos como estudio de caso por centrarnos en el fenómeno que ocurre en una Institución de Educación Superior (IES) y con eso posibilitar la revelación de perspectivas que aún no se habían dado a conocer. Además, individuamos la necesidad de estrategias para la construcción de la investigación empírica en un contexto real, con la utilización de entrevistas, cuestionarios abiertos, semiabiertos y cerrados, aparte de observaciones que ocurrieron durante toda la trayectoria de esta investigación. Para darnos a conocer el movimiento histórico proveniente del proceso de autoevaluación, utilizamos el método materialismo histórico y dialéctico a partir de las categorías metodológicas: contradicción, mediación y totalidad. Los sentidos y significados del proceso de evaluación interna que, a su vez, fueron identificados en la gestión, cultura de autoevaluación y uso de los resultados se convirtieron en categorías de contenido. A lo largo de la investigación, se utilizó las manifestaciones de la administración central, Comissão Própria de Avaliação (CPA), gestores, profesores, estudiantes, técnicos administrativos con el fin de aprehender conocimientos que muestren la visión de totalidad de la UEG. Frente a los análisis y a la interpretación de los datos, la tesis de que la evaluación institucional aún tiene mucho que avanzar a partir de la utilización de los resultados generados por el proceso de evaluación, los cuales ofrecen todas las condiciones para tomar decisiones que pueden converger en mejoras a la institución de educación superior, se confirmó. Sin embargo, los datos empíricos demostraron, notablemente, la falta de compromiso de los gestores con el proceso evaluativo y la no utilización de los resultados, aunque sé nítido que la CPA se esfuerza para llevar a cabo su responsabilidad: la coordinación de la evaluación interna. La UEG adhirió al Sinaes y anualmente realiza la recolección de información acerca de las dimensiones que involucran la institución valiéndose de los principios rectores, pero solamente para cumplir el carácter regulatorio en detrimento del proceso formativo, ya que no hay acción de los gestores respecto al autoconocimiento institucional. Se nota también que corresponde, sobre todo a ese segmento, la ampliación de la cultura evaluativa. Por lo tanto, hubo la intencionalidad de contribuir con la evaluación interna de una institución estadual y *multicampi* y con los efectos de sus resultados.

Palabras clave: Sinaes. Autoevaluación institucional. Uso de los resultados. Cultura evaluativa.

LISTA DE SIGLAS

Abesc	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
Abruem	Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
Acafe	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Ofertas
AE	Assembleia Estatuinte
AI	Avaliação Institucional
Alca	Associação do Livre Comércio das Américas
AMPESC	Associação de Mantenedoras Particulares de Educação Superior de Santa Catarina
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional de Universidades Particulares
Avalies	Avaliação das Instituições da Educação Superior
BDTC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAI	Assessoria de Avaliação Institucional
CAQDAS	<i>Computer Aided Qualitative Data Analyses Software</i>
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEAR	Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação

CPC	Conceito Preliminar de Curso
CSA	Comissões Setoriais de Avaliação
CsA	Conselho Acadêmico
CsG	Conselho de Gestão
CsU	Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás
DCET	Departamento de Ciências Exatas e da Terra
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DCV	Departamento de Ciências da Vida
DEDC	Departamento de Educação
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Dirplan	Diretoria de Planejamento
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
Faesci	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio
FEB	Força Expedicionária Brasileira
FECLISF	Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad
FFCC	Faculdade de Filosofia Cora Coralina
FUEG	Fundação Universidade Estadual de Goiás
GAA	Gerência Acadêmica
GerAI	Gerência de Avaliação Institucional
Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
GNIT	Gerência de Inovação Tecnológica
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IGC	Índice Geral de Cursos
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Insaes	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPP	Licenciatura Plena Parcelada
MAAI	Metodologia da Autoavaliação Institucional
MARE	Ministro da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Avaliação Institucional
OMC	Organização Mundial do Comércio
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
PDTI	Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação
PEG	Projeto Estratégico de Gestão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPA	Plano Plurianual do estado de Goiás
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Poge	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PQG	Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás
PrG	Pró-Reitoria de Graduação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PrP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Radoc	Relatório de Atividades Docente
SECTEC	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Seplan	Secretaria de Estado de Planejamento
SEGPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESu	Secretaria de Educação Superior
SFE	Sistema Federal de Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Uniana	Universidade Estadual de Anápolis
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UniAraxá	Centro Universitário do Planalto de Araxá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNTL	Universidade Nacional Timor Lorosa'e
UnU	Unidade Universitária
UnUCET	Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas
UnUCSEH	Unidade Universitária de Ciências Socio-Econômica e Humanas
UnUEaD	Unidade Universitária de Ensino a Distância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação triangular: convergências e divergências entre os segmentos acadêmicos.....	44
Figura 2 –	Mapa do Estado de Goiás com a localização dos <i>campi</i> da Universidade Estadual de Goiás, por regiões de planejamento da SEGPLAN.....	57
Figura 3 –	Representação simplificada das relações propostas pela CEA.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percepção dos discentes em relação ao compromisso dos diretores dos <i>campi</i> investigados.....	74
Gráfico 2 –	Mapeamento da visão dos gestores da UEG em relação à política de avaliação.....	173
Gráfico 3 –	Visão dos docentes dos cursos selecionados sobre a política de avaliação da UEG.....	177
Gráfico 4 –	Demonstrativo das opiniões sobre a política de avaliação, nos segmentos discentes e técnicos administrativos.....	178
Gráfico 5 –	Percepções dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG.....	236
Gráfico 6 –	Percepções dos coordenadores de cursos e docentes em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG.....	239
Gráfico 7 –	(Re)organização do processo de autoavaliação da UEG sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos.....	262
Gráfico 8 –	(Re)organização do processo de autoavaliação da UEG sob o olhar dos gestores e docentes.....	267
Gráfico 9 –	Resultados do processo avaliativo, quanto à divulgação e ao seu uso, sob o olhar dos gestores e docentes.....	279
Gráfico 10 –	Resultados do processo avaliativo, quanto à divulgação e ao seu uso, sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos.....	284

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Distribuição dos <i>campi</i> e seus respectivos cursos selecionados para a coleta de informações.....	36
Quadro 2 –	Cursos selecionados para investigação, por modalidade.....	36
Quadro 3 –	Fórmula utilizada para dimensionar a seleção de sujeitos.....	38
Quadro 4 –	Características dos onze <i>campi</i> selecionados como <i>locus</i> de pesquisa....	66
Quadro 5 –	Semelhanças e diferenças entre o Paideia e o Enade.....	133
Quadro 6 –	Composição da base empírica utilizada para a análise e a interpretação de dados.....	142
Quadro 7 –	Dimensões avaliadas no ano de 2008, por segmento acadêmico.....	218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dissertações e teses sobre processos avaliativos de IES (Brasil: 2004-2013).....	26
Tabela 2 –	Dissertações e teses com aprofundamento na temática autoavaliação institucional (Brasil: 2004-2013).....	27
Tabela 3 –	Distribuição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, representantes dos <i>campi</i> , por segmento (G3).....	39
Tabela 4 –	Evolução das IES no estado de Goiás (1979-1991).....	53
Tabela 5 –	Evolução das matrículas nas IES do estado de Goiás, por categoria administrativa (1999-2013).....	54
Tabela 6 –	Evolução das matrículas, quantitativo de cursos e <i>campi</i> da UEG, por ano letivo, no período de 1999 a 2012.....	60
Tabela 7 –	Evolução do quadro de docentes efetivos e temporários da UEG.....	63
Tabela 8 –	Caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação sobre o processo de autoavaliação da UEG.....	67
Tabela 9 –	Respostas obtidas de cada segmento dos gestores sobre política de avaliação.....	174
Tabela 10 –	Visão dos docentes dos cursos selecionados sobre a política de avaliação da UEG.....	176

Tabela 11 –	Resultados obtidos sobre a política de avaliação nos segmentos discentes e técnicos administrativos.....	179
Tabela 12 –	Percepções dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG.....	236
Tabela 13 –	Percepções dos coordenadores de curso e docentes em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG.....	239
Tabela 14 –	Percepção dos discentes em relação ao processo avaliativo do seu <i>campus</i>	243
Tabela 15 –	Percepção dos técnicos administrativos em relação ao processo avaliativo do seu <i>campus</i>	244
Tabela 16 –	(Re)organização do processo avaliativo da UEG sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos.....	263
Tabela 17 –	(Re)organização do processo avaliativo da UEG sob o olhar dos gestores e docentes.....	268
Tabela 18 –	Quantitativo de itens abertos constantes dos questionários aplicados nos processos avaliativos da UEG em 2012 e 2013.....	272
Tabela 19 –	Resultados do processo avaliativo sob o olhar dos gestores e docentes, quanto à divulgação e ao uso.....	280

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
1	A UEG NO CONTEXTO GOIANO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU ESPAÇO ORGANIZACIONAL PARA A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO	
1.1	INTRODUÇÃO.....	50
1.2	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS.....	51
1.3	DESCORTINANDO A UEG COMO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	55
1.3.1	Caracterização dos <i>Campi</i> e dos Sujeitos da UEG: Referência para a Visão da Totalidade.....	64
1.4	O ESPAÇO POLÍTICO INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL DA AVALIAÇÃO NA UEG.....	68
1.5	SÍNTESE PARCIAL.....	76
2	ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA AVALIAÇÃO	
2.1	INTRODUÇÃO.....	79
2.2	DA CONCEPÇÃO DE ESTADO À CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	80
2.2.1	Gerencialismo e Meritocracia: Polêmicas Opções da Administração Pública.....	92
2.2.2	A Relação do Estado e a Educação Superior no Campo da Avaliação.....	102
2.3	POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO COMO PERCURSO PARA A LEGITIMIDADE DO CONTROLE E DA REGULAÇÃO.....	108
2.4	HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	112
2.5	SÍNTESE PARCIAL.....	124
3	INTENCIONALIDADE E MATERIALIDADE DO SINAES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO	
3.1	INTRODUÇÃO.....	127
3.2	ALGUNS MEANDROS NA CONSTRUÇÃO DO SINAES.....	128
3.3	PERSPECTIVAS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	139
3.4	VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE A POLÍTICA DO SINAES.....	142
3.4.1	Significações da Avaliação Institucional para a Conjuntura Acadêmica	151
3.4.2	Autoavaliação como Uma das Direções da Avaliação Institucional na Educação Superior.....	163
3.5	COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: CONSTITUIÇÃO E REFLEXÕES PARA A CONDUÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO INSTITUCIONAL.....	181
3.6	SÍNTESE PARCIAL.....	191
4	TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO FORMATO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UEG: MOMENTO DE AVANÇOS	
4.1	INTRODUÇÃO.....	194
4.2	PERCURSO DO PROCESSO AVALIATIVO NA UEG DECLARADO	

	COMO PESQUISA-AÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES.....	195
4.2.1	Percalços do Triênio 2008-2011 no Processo de Avaliação Interna da UEG.....	206
4.2.2	Prenúncios de Avanços no Processo Avaliativo da UEG.....	214
4.3	CONTRAPONTO NA ATUAÇÃO DOS GESTORES DIANTE DA POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO DA UEG.....	225
4.3.1	Olhares dos Gestores e Docentes sobre a Autoavaliação Institucional.....	235
4.3.2	Acenos dos Discentes e Técnicos Administrativos sobre a Política de Autoavaliação.....	243
4.4	SÍNTESE PARCIAL.....	249
5	A AUTOAVALIAÇÃO NA PRÁTICA DA UEG: O OBSERVADO E O DITO PELOS SEGMENTOS ACADÊMICOS	
5.1	INTRODUÇÃO.....	251
5.2	(RE)ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AVANÇOS E LIMITES.....	252
5.2.1	A Metodologia do Processo Avaliativo na Visão da Comunidade acadêmica dos <i>Campi</i> Investigados.....	261
5.3	USO DOS RESULTADOS COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....	273
5.3.1	Não Uso dos Resultados: Realidade no Processo de Autoavaliação da UEG.....	277
5.3.2	Relatórios Produzidos pela CPA: Momento de Dizer a Verdade.....	289
5.4	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AUTOAVALIAÇÃO, CONSTRUÍDOS PELA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEG.....	297
5.4.1	Cultura de Autoavaliação Institucional: o que Concebe a sua Existência.....	303
5.5	SÍNTESE PARCIAL.....	311
	CONCLUSÃO.....	314
	REFERÊNCIAS.....	333
	APÊNDICES.....	355
	ANEXO.....	377

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Seria interessante incluir a pesquisa na rotina da avaliação institucional, incorporando, na prática, um dispositivo que faz parte da própria natureza da Universidade. Nesse sentido, pesquisar as experiências vividas no processo de avaliação pode conferir a essa atividade um caráter interessante de produção do conhecimento. (CUNHA, 2005, p. 211).

Nas últimas quatro décadas, a educação superior¹ no Brasil foi tema de intensos debates voltados para as políticas educacionais. Concomitantemente, considerou-se fundamental a busca pela qualidade na trajetória das instituições de educação superior (IES). Para isso, tornou-se necessária a sistematização de processos de avaliação institucional que possibilitem respostas tanto para o Estado quanto para as próprias instituições.

O campo da avaliação, que se faz presente em todos os contextos humanos, passou a ser foco no espaço educacional, assim como o autoconhecimento institucional, exigido pelas práticas pedagógicas e administrativas. Trata-se de uma ação que pode ser entendida como uma ferramenta capaz de subsidiar as transformações necessárias e, conseqüentemente, auxiliar na tomada de decisões. Por conseguinte, diante de sua abrangência, definimo-nos pelo recorte na autoavaliação institucional, por ele oportunizar a compreensão do que ocorre em uma IES, principalmente no que diz respeito à gestão administrativa.

O contexto em que está inserida a avaliação institucional, ora entendida como um processo formativo, ora como objeto de controle e regulação, proporcionou um anseio crescente de aprofundar o estudo dessa temática em nossa formação. Assim, nos inserimos na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (Poge), no eixo Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília. A percepção sobre a importância de um processo avaliativo que permita o conhecimento institucional surgiu

¹ A terminologia “educação superior” passou a ser utilizada, em substituição à expressão “ensino superior”, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. Segundo Weber (1992), a educação abrange todo o contexto de formação e exercício da cidadania, adentrando o campo da profissionalização, enquanto ensino diz respeito à transferência de informação ao educando sem que se tenha passado ideia de valor. No entanto, as duas terminologias serão utilizadas ao longo do texto, conforme o período a que se faz referência ou como descrito nos documentos de origem.

durante nossa trajetória profissional na gestão da educação superior, incitando-nos a buscar conhecimentos para o aprofundamento acerca da política pública de avaliação.

Suscitada a preocupação com a qualidade da educação superior, foi aprovado o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto por três componentes, nos quais se verifica em que condições as IES ofertam os seus cursos. São eles: (i) Avaliação das Instituições da Educação Superior (Avalies), então conhecida como avaliação institucional, que se subdivide em avaliação externa e autoavaliação (ou avaliação interna), sendo essa última o objeto deste estudo; (ii) Avaliação de Cursos de Graduação (ACG); e (iii) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Essas etapas são, portanto, vistas pela academia como momentos distintos, porém interligados.

A avaliação institucional passou a receber mais atenção dos especialistas como possibilidade de pesquisar e analisar as várias dimensões da instituição educativa e como um meio de utilizar as informações obtidas pelos componentes avaliativos do Sinaes, além de poder ser usada, pelos gestores que percebem a necessidade de mais qualidade na educação, como ferramenta. A avaliação transforma-se, por conseguinte, em um processo. Contraditoriamente, de acordo com Dias Sobrinho (2011, p. 27), “os processos que têm como finalidade assegurar a qualidade passam a ser identificados como ações de controle que requerem rígida fiscalização, baseada em procedimentos burocráticos e legais objetivos e pretensamente isentos de valores”.

Da reflexão sobre essa afirmativa, bem como sobre muitas outras proferidas por estudiosos de sistemas avaliativos, surgiu um grande incômodo, gerado pela inserção do controle e pela regulação como objetivos, diante de um processo que se supõe ser o melhor caminho para a autonomia e a emancipação institucional. No entanto, como associar a regulação à busca de qualidade? Ainda que haja tal questionamento, este estudo volta-se para o uso dos resultados de um processo de autoavaliação institucional como elemento auxiliar para os gestores na busca pela qualidade, diante da tese que o orientou: *a autoavaliação institucional produz resultados que necessitam ser tomados como referenciais concretos na gestão da instituição, sendo que a política de avaliação da educação superior desenvolvida por meio do Sinaes, em especial a autoavaliação precisa avançar na construção de uma cultura de avaliação formativa, a partir do envolvimento participativo do coletivo.*

Desse modo, a política de avaliação da educação superior desenvolvida por meio do Sinaes, em especial a autoavaliação e o uso de seus resultados, ainda precisa avançar na construção de uma cultura formativa.

Diante disso, tomamos como objeto de estudo o uso dos resultados da autoavaliação como subsídio para a gestão acadêmica no que diz respeito à tomada de decisões e aos (re)encaminhamentos do planejamento institucional, visando à melhoria de qualidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG), durante o período de 2008 a 2013. Inserindo-se também na problemática mais ampla da avaliação institucional, incluindo as políticas que delineiam a realidade nacional, esta pesquisa foi resultado de expectativas de investigações geradas nos âmbitos pedagógico e administrativo da UEG. Desvelou-se, assim, uma oportunidade de contribuir para a instituição *locus* da pesquisa e para outras IES, independente de categoria administrativa, assim como para a organização acadêmica.

A UEG é uma instituição estadual, criada em 1999, e contava, em 2015, com 41 *campi* e um Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)², específico para a Educação a Distância (EaD). As áreas de conhecimento dos seus cursos são, predominantemente, voltadas para as licenciaturas. Além disso, a instituição caracteriza-se pela interiorização. Seus *campi* situam-se em dez regiões de planejamento do estado de Goiás, conforme se expõe na seção 1.3 deste estudo. Ao levar em conta a procedência de seus alunos, nota-se que abrange todos os municípios, bem como a outros estados, principalmente os vizinhos Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Minas Gerais e Bahia (UEG, 2011). A distribuição geográfica dos *campi* universitários em todo o estado goiano e critérios como área construída, quantidade e tipos de cursos ofertados, quantidade de laboratórios existentes e turnos em funcionamento são utilizados para classificar cada *campus* por Porte³, de maneira a identificar a sua dimensão. Esse fator foi fundamental para a delimitação do espaço de pesquisa.

Em decorrência das relações que se estabelecem no processo avaliativo da educação superior, evidenciou-se a situação problema em função da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que regulamenta o Sinaes. Nessa perspectiva, tem-se a questão central deste estudo: *os resultados da autoavaliação, orientada pelas dimensões definidas pelo Sinaes, subsidiam a gestão*

² A Unidade Universitária de Anápolis – Virtual, criada pelo art. 1º da Lei nº 15.804 (GOIÁS, 2006), foi transformada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) pela Lei nº 18.934 (GOIÁS, 2015) reduzindo para 41 os *campi* universitários na UEG.

³ A UEG subdivide-se em grupos, sendo: Porte 1, Porte 2, Porte 3 e Porte 4, a exemplo de todos os órgãos do estado de Goiás estabelecidos por lei. Os Portes definem-se seguindo critérios de pontuação, considerando: (i) área construída; (ii) tipos de cursos ofertados; (iii) quantidade de cursos ofertados; (iv) quantidade de alunos; (v) condições da estrutura física; (vi) quantidade de laboratórios; (vii) turnos em funcionamento. De acordo com os critérios preestabelecidos, a classificação é a seguinte: PORTE 1: CET (Anápolis); PORTE 2: CSEH (Anápolis), Formosa, Morrinhos, Porangatu, Quirinópolis, São Luiz de Montes Belos; PORTE 3: Caldas Novas, Campos Belos, Ceres, Goianésia, Eseffego (Goiânia), Goiás, Ipameri, Iporá, Itapuranga, Jussara, Palmeiras de Goiás, Pires do Rio, Posse, Santa Helena, Uruaçu; PORTE 4: Aparecida de Goiânia, Crixás, Edéia, Goiânia Laranjeiras, Inhumas, Itaberaí, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Niquelândia, Pirenópolis, São Miguel do Araguaia, Sanclerlândia, Senador Canedo, Silvânia, Trindade.

acadêmica para a tomada de decisões em relação ao planejamento da instituição, e, em consequência, para melhorias na qualidade?

Em razão do nosso interesse pelo processo de avaliação institucional, a pesquisa remeteu a outras questões complementares, a saber: (i) que fatores levaram a UEG a incorporar o Sinaes, sabendo-se ser uma instituição estadual e, portanto, desobrigada da adesão⁴ a essa política? (ii) quais os sentidos e significados que a comunidade acadêmica da UEG expressa, em relação à política de autoavaliação institucional? (iii) quais têm sido as implicações dos resultados da autoavaliação nas ações dos gestores da administração central e dos *campi* pesquisados nessa universidade estadual? (iv) que avanços decorreram do processo de autoavaliação na perspectiva da comunidade acadêmica, entre 2008 a 2013?

Os objetivos do estudo foram formulados na tentativa de compreender os sentidos e os significados do processo de avaliação construídos pelos protagonistas da UEG, que aderiu ao Sinaes em 2004. Para tanto, tivemos como objetivo geral *compreender os efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política do Sinaes, no que tange ao processo de autoavaliação desenvolvido por essa instituição, e as implicações de alterações no planejamento de suas ações como mediação para a busca da qualidade.*

A compreensão do objeto proposto dependeu de objetivos específicos como: (i) analisar o processo de autoavaliação da UEG, atentando para o contexto de uma instituição estadual, no qual as políticas de avaliação do Sinaes têm se materializado; (ii) examinar os sentidos e significados atribuídos pela comunidade acadêmica dos *campi* investigados ao processo de autoavaliação institucional proposto pelo Sinaes; (iii) investigar os encaminhamentos decorrentes das tomadas de decisão por meio do planejamento da instituição pesquisada e dos resultados obtidos na avaliação interna, refletindo sobre sua diversidade; (iv) averiguar os avanços administrativos e pedagógicas ocorridos, que contribuíram para a qualidade nos *campi* investigados, decorrentes dos resultados apontados nos relatórios dos processos avaliativos.

No que diz respeito à avaliação da educação superior, o Estado tem destaque como avaliador, sendo um dos responsáveis por tensões e contradições que emergem desse processo, como campo de lutas de interesses, além da própria comunidade acadêmica. Porém, como avaliador, ele exerce também o papel de regulador. De acordo com Sousa e Oliveira (2012, p. 29), a avaliação foi percebida, pelo Estado, como instrumento para “controlar os

⁴ Apesar de tratar-se de um sistema nacional, o Sinaes está direcionado à avaliação das instituições federais e privadas, excluindo, assim, as IES estaduais e municipais, competindo a elas cumprir a regulação emanada dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). No entanto, voluntariamente, todas essas IES podem efetivar a sua adesão, passando, a partir daí, à realização de todas as etapas avaliativas do Sinaes.

recursos investidos e os resultados alcançados, bem como planejar e monitorar as políticas públicas”, a partir de meados das décadas de 1980 e 1990, em um contexto de avanço do campo econômico e social. Assim, ela passou a ser um instrumento para acompanhamento das IES. Os mesmos autores expõem vários pressupostos teórico-metodológicos existentes em relação à regulação que emerge nesse encadeamento, enfatizando que se trata de “um processo presente no contexto educacional, com o propósito de manter o equilíbrio, funcionamento, bem como sua transformação e, assim, assegurar que ela não se desestruture diante de acontecimentos inesperados” (p. 33). Em suma, a regulação é vista como uma forma de estabelecimento de padrões mínimos para o cumprimento de obrigações legais em busca de equidade social, incluindo-se as relacionadas com a educação. Nesse contexto, a UEG, como as demais IES, submete-se à regulação do Sinaes.

Nunes (2002, p. 23) afirma que “nem toda regulação é a favor do público. Nem toda regulação é a favor do regulado. [...] Regula quem pode e não quem quer”. O autor se refere a um vasto debate sobre a regulação e a liberdade, instalando-se aí o grande desafio entre a avaliação e a regulação. Ainda que seja uma regulação, os propósitos do Sinaes – excluindo-se as instâncias de governo nas quais surgem os interesses de controle – evidenciam a construção de práticas avaliativas que devem contar, em sua trajetória, com a articulação, de forma coerente, das concepções, dos objetivos, das metodologias, das práticas e da coletividade acadêmica. Deve-se levar em conta que a liberdade e a vontade do autoconhecimento institucional devem se sobressair, a fim de que os resultados obtidos sejam realmente fiéis à realidade vivida e construída pela trajetória da instituição, devendo ir, portanto, além da regulação.

Dias Sobrinho (2011, p. 25) infere que “as práticas avaliativas com finalidade de melhoria e pedagógica protagonizadas pelos atores institucionais estão sendo crescentemente substituídas por avaliações externas com claros objetivos de controle e regulação”. Esse é um aspecto que pode causar distorções nos princípios avaliativos, uma vez que os atores internos são aqueles que se permitem retratar melhor a realidade institucional. Para a avaliação externa, a Portaria nº 92 (BRASIL/MEC, 2014), evidenciou a necessidade de se utilizar os relatórios de avaliação interna como subsídios para as conclusões das avaliações *in loco*.

Nos estudos de Barreyro (2008), Belloni (1999, 2000), Belloni e Belloni (2003), Dias Sobrinho (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Ristoff (1999, 2000, 2003, 2008), Rothen (2006), Rothen e Barreyro (2009), Sguissardi (1997, 2009), entre outros que se dedicam à avaliação institucional, identificam-se várias questões que propiciam análises para uma melhor compreensão da realidade das IES. Desse

modo, os debates sobre a avaliação institucional podem conduzir a reflexões sobre o seu sentido e significado⁵, considerando que existe uma oportunidade do autoconhecimento institucional em todas as suas dimensões.

Produções acadêmicas atinentes à avaliação da educação superior – como as de Lara (2007), Lima (2008), Rocha (2008) e Araújo (2009) – sinalizam inúmeras preocupações com os diversos rumos tomados pelo Sinaes, destacando, entre eles: o desencontro entre os objetivos propostos e as metodologias empregadas; o sentimento de uma avaliação imposta às instituições com caráter controlador; a pouca utilização dos resultados do processo para a tomada de decisões; a ausência de protagonismo da comunidade acadêmica; o distanciamento entre a autoavaliação implementada e a proposta desse sistema avaliativo. Em nossa visão, esses são aspectos que comprometem, em parte, a natureza educativa e formativa, por exemplo, da autoavaliação, se considerada uma ação essencialmente burocrática para efeito de cumprimento da lei.

Outro ponto de destaque na avaliação institucional é a descontinuidade do processo. A esse respeito, Dias Sobrinho (2002, p. 91) enfatiza que “o contínuo movimento de *sensibilização* que compreende a busca de maior e mais significativa adesão da comunidade é um permanente trabalho de manutenção e motivação”. O autor se depara, também, com a falta de clareza por parte dos gestores, tanto em relação ao processo de avaliação instituído quanto ao uso da autoavaliação como estratégia de gestão para as necessárias ações posteriores. Esse fato revela-se no sentido e no significado atribuído ao processo pelas IES. Ademais, ele utiliza-se da seguinte argumentação para esclarecer o sentido e o significado da avaliação institucional:

[...] não é a soma de pequenas análises isoladas ou a justaposição de avaliações episódicas e pontuais. Ela é a ação global, não apenas relativamente ao objeto, que é a universidade compreendida integradamente em todas as suas dimensões, relações e processos, mas também quanto ao sujeito, que é um sujeito coletivo, potencialmente todo o universo de docentes, estudantes e servidores, ou ao menos conjuntos representativos dessas três categorias, legitimados por seus pares. (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 103).

A autoavaliação institucional se desenvolve e se exprime como um processo inerente à especificidade de cada contexto. Assim, oportuniza o conhecimento das potencialidades e

⁵ Trazemos as terminologias “sentido” e “significado” apoiados em Bakhtin (2009, 2011), que evidencia a primeira como categoria central, nascido do encontro de ideias, sendo algo que excede o significado, entendido como um termo estático, de menos importância.

limitações da instituição avaliada. Ainda que as fragilidades estejam evidenciadas, e normalmente estão, elas se tornam mais concretas e solucionáveis quando apontadas pela comunidade acadêmica em um processo avaliativo. Trata-se de uma oportunidade para a compreensão institucional abrangente, global, que vai além de uma visão diagnóstica da realidade (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007; AFONSO, 2009). Porém, a visão de avaliação, muitas vezes distorcida, faz com que aqueles que podem contribuir, evidenciando os problemas existentes, se recusem a fazê-lo por não acreditarem que os resultados sejam levados em conta pelos gestores ou no próprio processo avaliativo.

No caso das instituições *multicampi*, cujas características, como as demais, envolvem aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, estruturais, além de outros, o desenvolvimento da autoavaliação institucional nem sempre é tácito. Por vezes, devido a essas características, esse desenrolar e, no limite, os resultados obtidos, não são utilizados para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados. Atenta-se, portanto, para a não consideração institucional necessária por parte dos gestores e a falta de divulgação no meio acadêmico, caracterizando o descaso com a efetivação da política estabelecida pelo Sinaes.

A problematização que permeia a avaliação da educação superior permitiu-nos perceber a pertinência do presente estudo, considerando os poucos resultados sobre o *locus* da pesquisa já alcançados por outros pesquisadores, principalmente pensando em sua totalidade. Refletimos, também, sobre as possíveis contribuições no tocante às políticas públicas de educação superior para a própria instituição pesquisada, bem como para outras, cujas características se aproximem desta.

Sobre o Sinaes, existem muitos estudos que trazem referenciais teóricos utilizados como indicativos para a realização desta pesquisa. No entanto, a necessidade de mais aprofundamento para o autoconhecimento institucional nos induziu à busca de teses e dissertações produzidas após a implantação desse sistema avaliativo. Definimos, então, a seleção de produções focando especificamente a avaliação institucional, com recorte na autoavaliação. Para o aprofundamento do tema, optamos pelo desenvolvimento em duas etapas: (a) levantamento de bibliografia que abordasse as políticas de avaliação da educação superior como marco teórico, trazendo o recorte da avaliação institucional e, ainda, um sub-recorte, focalizando a autoavaliação ou avaliação interna; (b) identificação de estudos sobre o desenvolvimento da avaliação em IES, resultantes de pesquisas acadêmicas.

Para delinear o levantamento inicial, foi realizada a revisão da literatura sobre o papel do Estado e a história da universidade, com destaque em Azevedo (2001), Fávero (2010), Freitas (2005, 2009), Marx (1973, 2008a, 2008b, 2010), Nogueira (2008), Otranto (2006),

Ristoff (1999), Sousa (2009, 2013), Trindade (2000, 2007), Weber (1992, 2001, 2012) e Vieira (1982). Para o aprofundamento no conteúdo sobre avaliação institucional, entre outros, apoiamos-nos em Dias Sobrinho (2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Ristoff (1999) e Rothen (2006). No campo metodológico, nos conduzimos pelos referenciais de Creswell (2010), Esteban (2010), Gamboa (2007), Kuenzer (2011), Minayo (2005, 2010), Triviños (1987), Marx (1973, 2008a, 2008b, 2010) e, ainda, Marx e Engels (2005a, 2005b). Particularmente, estes dois últimos contribuíram para trazerem o método materialismo histórico-dialético como base do estudo, com aprofundamento nas categorias metodológicas: contradição, mediação e totalidade.

Para a identificação das contribuições originadas de pesquisas acadêmicas, fizemos um levantamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no banco de teses da Capes (BDTC) e no Portal de Domínio Público, no período compreendido entre 2004 e 2013. Para essa busca, tomamos por base as palavras-chave: Sinaes, avaliação institucional, autoavaliação institucional, avaliação interna.

Em um primeiro levantamento, utilizando Sinaes e avaliação institucional como descritores, identificamos 39 teses e 97 dissertações, como detalhado adiante (Tabela 1). Percebemos que o ano de 2013 não apresentou resultado sobre a temática e, diante desse fato, levantamos a hipótese de que nele não tenha havido nenhum estudo voltado à avaliação institucional da educação superior.

Notamos uma oscilação no quantitativo de investigações sobre os processos avaliativos na educação superior, levando em conta os objetos Sinaes e avaliação institucional. O desenvolvimento dos processos avaliativos despertou o interesse de pesquisadores de mestrado, com registro crescente a partir de 2009. No entanto, em relação ao doutoramento, voltou a mostrar uma redução de estudos a partir do ano de 2011.

Tabela 1 – Dissertações e teses sobre processos avaliativos de IES (Brasil: 2004-2013)

PRODUÇÕES	ANO										TOTAL
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Teses	4	1	3	6	5	4	5	8	3	-	39
Dissertações	2	5	9	8	15	9	12	15	22	-	97
TOTAL	6	6	12	14	20	13	19	23	25	-	136

Fonte: IBICT, Capes, Domínio Público (jun. 2015).

As produções intelectuais identificadas que citam a expressão “avaliação institucional” voltam-se para os componentes do Sinaes, ACG ou Enade. Entretanto, percebemos que, em

grande parte, a referência à avaliação institucional é feita como sinônimo de autoavaliação, desconsiderando-se que esse componente se refere, também, à avaliação externa, e não somente à interna.

Assim, ao considerar o número de produções, identificadas conforme a Tabela anterior, e ao perceber, ainda, a interpretação dada à “avaliação institucional” por alguns pesquisadores, optamos pelas buscas cujos descritores fossem “autoavaliação ou avaliação interna”, sendo, então, detectada uma redução nos estudos, conforme se apresenta na Tabela 2. Essa busca teve como objetivo conhecer as produções acadêmicas especificamente voltadas para o objeto desta pesquisa.

Tabela 2 – Dissertações e teses com aprofundamento na temática autoavaliação institucional (Brasil: 2004-2013)

PRODUÇÕES	ANO										TOTAL
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Teses	-	-	-	1	1	2	4	-	1	-	09
Dissertações	1	1	4	4	7	4	8	3	8	-	40
TOTAL	1	1	4	5	7	6	12	3	7	-	49

Fonte: IBICT, Capes, Domínio Público (jan. 2014).

Entre as teses divulgadas, identificamos Lara (2007), Lima (2008), Carvalho (2009), Araújo (2009), Martins (2010), Tognarelli (2010), Ribeiro (2010), Cunha (2010) e Bittencourt (2012), que se dispuseram a discutir a autoavaliação institucional. Foi interessante observar que somente Cunha (2010) direcionou sua análise delimitando alguns cursos como objeto de investigação, enquanto os demais autores desenvolveram estudos visando à globalidade das instituições pesquisadas. O levantamento de teses possibilitou verificar as dificuldades que as IES enfrentam para a realização do processo de autoavaliação, apesar de reconhecerem sua importância. Contudo, é nítida a necessidade de se discutir a essência do processo para a busca da qualidade.

As dissertações não fogem às abordagens em relação às teses, entretanto, são em maior número. Levando em conta a necessidade de organização devido ao quantitativo mais elevado, elas foram agrupadas por eixos: a análise de processo, o uso de resultados, a gestão e o desenvolvimento da cultura avaliativa. Das quarenta produções identificadas no período de 2004 a 2013, um total de 23 voltou-se à análise do processo de autoavaliação, embora, nos anos de 2004 e 2005, não fizessem referência ainda ao Sinaes, mas às experiências de avaliação desenhadas antes da implantação deste (Tabela 2). De maneira geral, as pesquisas divergiram em relação ao seu recorte, enfatizando, isoladamente, a percepção de docentes, discentes ou gestores e, ainda, das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

A respeito do uso dos resultados da autoavaliação, foram identificados oito estudos, cujos autores foram Recktenvald (2005), Nascimento (2008), Silva (2008), Queiroz (2008), Rocha (2008), Vieira (2008), Sanches (2010) e Menezes (2012). No entanto, apenas um deles se desenvolveu na esfera da gestão. Nesse conjunto de pesquisas, a análise comparativa foi identificada em uma dissertação; as outras sete focalizaram as políticas de avaliação com ênfase na regulamentação e duas desse último grupo apresentaram proposta de elaboração de um modelo de avaliação.

A escolha das teses e dissertações destacadas deu-se pelas abordagens quanto às práticas diferenciadas para o desenvolvimento das ações avaliativas relativas às instituições *multicampi*, à cultura de avaliação e às implicações dos resultados na esfera administrativa. Esses documentos demonstraram preocupação com o desenvolvimento da autoavaliação nas IES, percebendo-se, em alguns casos, o distanciamento entre o processo avaliativo em desenvolvimento nessas instituições e a proposta do Sinaes. Emergiu, do levantamento feito, a crítica ao quantitativo de indicadores definido pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Assim, três estudos se voltaram para a percepção dos gestores em relação ao autoconhecimento institucional, o que evidenciou sua pouca utilização para a tomada de decisões, além do desenvolvimento rumo ao controle, seguido da burocracia. Identificamos, ainda, dois estudos relacionados com o uso dos resultados, confirmando, portanto, a falta de clareza para o desenvolvimento da autoavaliação e de engajamento dos gestores para o uso dos resultados como estratégia de gestão e tomada de decisão.

A percepção sobre a falta de envolvimento da comunidade acadêmica foi registrada como ponto de destaque em alguns estudos levantados. Foram percebidas, ademais, várias tensões no processo de autoavaliação, como a avaliação contrapondo-se à regulação, quando esta se sobrepõe aos objetivos de busca da qualidade. Percebemos, nas teses e dissertações, a necessidade de levar em conta a história construída a partir da pluralidade de indivíduos, da maneira como produzem sua própria trajetória na instituição.

Particularmente, as dissertações de Nascimento (2008), Queiroz (2008) e Sanches (2010) se individualizam por terem como *locus* a mesma instituição proposta para a presente investigação, merecendo, por isso, algumas considerações. O estudo de Nascimento (2008) compreendeu o período de 2000 a 2007, quando o processo de autoavaliação da UEG era conduzido por uma comissão de consultores, segundo relatos nele inseridos. A pesquisa assinalou a falta de entrosamento da comunidade acadêmica na construção do processo avaliativo e o pouco tempo de sua implantação para que se pudesse perceber o desenvolvimento da cultura avaliativa, além da necessidade de estudos futuros, a fim de

verificar a evolução histórica da autoavaliação na UEG. Focalizou a instituição em sua totalidade, não se envolvendo com nenhum curso e nenhuma Unidade Universitária (UnU)⁶ em específico, sendo concluída em um período de expansão da UEG, quando ela foi ampliada de 26 *campi*, no ano de 2000, para 41, ao final de 2006. Por sua vez, Sanches (2010) e Queiroz (2008) desenvolveram seus estudos tendo como objeto a Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (UnUCSEH), localizada em Anápolis. Essa UnU é uma das mais antigas, visto ter o início de sua história datado de junho de 1960, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea) e seu reconhecimento como Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), em 1990, anterior, então, à criação da UEG.

A diversidade de olhares para a educação superior, em conformidade com o descrito, ocorre principalmente nas abordagens sobre a autoavaliação, embora focalize a avaliação institucional. Nessa ótica, a autoavaliação não foi percebida como um componente, mas sim como distinta da própria avaliação institucional, o que provoca uma distorção em relação à proposta do Sinaes.

No aprofundamento das análises, detectamos estudos de autoavaliação que focalizam: (i) uso dos resultados para a política de pessoal; (ii) desenvolvimento do papel da CPA; (iii) percepção dos docentes sobre o processo avaliativo, ora específica de alguns cursos, ora da instituição como um todo; (iv) potencialização do exercício da autonomia avaliativa; (v) papel da avaliação na educação tecnológica; (vi) relação entre público e privado; (vii) processo para o fortalecimento das práticas democráticas; (viii) significado de democracia participativa; (ix) sugestões de práticas alternativas e diferenciadas a partir da pesquisa-ação; (x) metodologia utilizada para o desenvolvimento do processo; (xi) influências na sala de aula. Um fato que mereceu destaque foi a escassez de produções com foco na interface entre a gestão e a aplicabilidade dos resultados obtidos, bem como dos estudos voltados ao desenvolvimento da cultura para o processo avaliativo.

Outro aspecto pouco contemplado foi a instituição *multicampi*, pois não houve uma pesquisa que demonstrasse como se dá a busca do autoconhecimento em sua globalidade ou a organização do processo avaliativo diante da diversidade existente em uma mesma IES. Conquanto seja claro que a totalidade possa não significar todos os fatos, ao estudar uma instituição *multicampi* sabe-se que um *campus*, isoladamente, pode não representar a totalidade da IES pela possibilidade de não apresentar um todo estruturado. Nesse sentido,

⁶ Desde 1999, os *campi* da UEG eram identificados por “Unidade Universitária”. Com a alteração em seu Regimento Geral, cada localidade passou a ser identificada por “*Campus*”, aprovada pela Resolução CsU nº 75 (UEG, 2014) e, posteriormente, pela Lei nº 18.934 (GOIÁS, 2015). No entanto, neste estudo encontram-se as duas terminologias, variando conforme o contexto histórico abordado.

Kosik (1976, p. 35) alerta que “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Diante dos levantamentos realizados, percebemos as divergências existentes no processo de autoavaliação institucional, ora vista apenas como regulação e controle, ora como um processo formativo que pode contribuir com a busca de qualidade da instituição. Ademais, os estudos deixam uma lacuna no que diz respeito à tomada de decisões decorrentes dos resultados da avaliação, bem como à forma como são realizados os encaminhamentos para intervenção no planejamento institucional. O hiato percebido decorre também dos poucos estudos envolvendo uma universidade *multicampi* (UEG), como já sinalizamos, na qual, apesar de sua diversidade e especificidades, ocorre uma gestão globalizada em termos de processo avaliativo, tornando a autonomia de cada *campus* uma incógnita.

Foram numericamente expressivas as constatações citadas nas produções acadêmicas sobre a pouca discussão e implementação das recomendações suscitadas pelo processo avaliativo e pela falta de reconhecimento, por parte da comunidade acadêmica, de que a avaliação é importante e necessária para a melhoria da qualidade da instituição. Nesse sentido, as análises evidenciaram vieses causados pelos sujeitos da comunidade acadêmica, pelo entendimento de caráter emancipatório *versus* regulatório. Trata-se de um aspecto que pode interferir na geração e no uso dos resultados, dificultando as mudanças de concepções sobre a avaliação institucional ou até encaminhamentos resultantes do autoconhecimento na própria instituição.

Diante da problematização até aqui apresentada, da tese levantada e do objetivo geral estabelecido para a presente pesquisa, foi necessário definir a metodologia como condição básica para que se alcançassem os resultados esperados. Compreendemos que chegar a determinado tipo de conhecimento pressupõe a escolha de um método adequado, que permita o esclarecimento de procedimentos lógicos para o alcance esperado com a investigação proposta. A natureza do objeto é condição principal para se definir essa escolha, não descartando os recursos disponíveis e o nível de abrangência que se almeja atingir.

Levando em conta o contexto em que acontece a autoavaliação institucional, esse estudo se conduziu pela dialética, entendida como o caminho que permite conhecer a realidade concreta em sua dinâmica e inter-relações. Portanto, nos baseamos na teoria marxista, que, de acordo com Gamboa (2007, p. 34), “apresenta a dialética como processo de construção do concreto do pensamento a partir do concreto real”. Dessa maneira, tivemos, como o concreto do pensamento, todo o conhecimento adquirido por meio da investigação

sobre a avaliação interna da instituição, desde o período da sua organização inicial até a atualidade, e o concreto real, o processo em si, em sua totalidade e materialidade.

A realidade constitui-se, historicamente, a partir do desenvolvimento de um processo permeado por contradições. A autoavaliação institucional acontece nesse contexto, tendo em vista a sua trajetória e a necessidade da tomada de consciência para o movimento e para as transformações ocasionadas pelas mediações. Logo, pela complexidade apresentada, foi necessária a escolha de um método para a busca do conhecimento do objeto. Marx e Engels (2005b, p. 55) advertem que “todo objeto de cuja importância se toma plena consciência e que se torna, pela primeira vez, objeto de reflexão representa por si mesmo o objeto supremo da reflexão”.

Logo, tomamos como objeto de estudo a autoavaliação institucional e o uso de seus resultados, tendo a investigação do *locus* ocorrido em blocos, separados por fatos ou características comuns, formando as partes que, uma vez aproximadas, permitiram a identificação do todo. Para tanto, tivemos o materialismo histórico dialético como método, definido por Marx (2008b) como uma possibilidade de conhecimento mediante as relações materiais históricas e transitórias, provocadas por um movimento contínuo pelas contradições e mediações que as definem. Nessa perspectiva, ocorre o processo de autoavaliação interna em uma Instituição de Educação Superior (IES).

Ao fazer referência ao movimento de avaliação interna que promove contradições e tensões, percebe-se a constituição de uma história, na qual as mediações se fazem presentes não somente na UEG, mas em todas as IES. O processo de autoavaliação permite inúmeros momentos de relação com os indivíduos e isso provoca discussões de elementos antagônicos. Assim, são possíveis diversos olhares sobre a realidade que os envolve, a partir do desenvolvimento do processo de autoconhecimento, que ocorre em um movimento espiralado, resultado de um autodinamismo. Dessa forma, na dialética, conforme citado por Marx (2008b, p. 134), “das categorias simples nasce o grupo, também do movimento dialético dos grupos nasce a série, e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. Trata-se da realidade que vai construindo ideias e concepções sobre um determinado processo ou fenômeno.

Ao tratarmos da historicidade da autoavaliação na UEG, retomamos a teoria de Marx (2011, p. 53), que apresenta as relações sociais como ponto de partida da existência humana e, em consequência, da história, quando o autor afirma que

[...] os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e

algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história [...].

O referencial metodológico, pautado no materialismo histórico dialético, permitiu a percepção, desde sua origem, do processo de avaliação institucional na UEG no tocante às diferentes fases de sua evolução. Isso possibilitou desvelar o sentido e o significado, construído pela comunidade acadêmica, do processo de autoavaliação na IES. Em Bakhtin (2011, p. 319) encontra-se a reflexão de que “nenhum fenômeno da natureza tem “significado”, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão”.

No estudo de um processo avaliativo não se podem desprezar os desdobramentos das políticas de gestão, regulação e regulamentação da educação superior e sua relação real e material entre o Estado e a instituição, tornando-se uma compreensão necessária. Assim, a gestão da educação superior permitiu identificar as categorias, tendo em vista a condução de toda a avaliação interna na continuidade do seu movimento, além da aplicabilidade dos resultados.

As abordagens diferenciam-se, em uma pesquisa, conforme o interesse crítico que direciona tanto a formulação do problema como a busca de respostas. Do ponto de vista de Gamboa (2007), alguns problemas partem de uma concepção teórica que não considera a ação ou a prática; enquanto outros se apresentam inversamente. Esse autor enfatiza que a educação envolve transformações culturais e sociais que ocasionam mudanças quantitativas e qualitativas provocadas por tensões e forças estruturais. Considerando o *locus* da pesquisa, a quantidade de informações trabalhadas para a compreensão da dinâmica em que ocorre o processo avaliativo foi extenso, de forma a permitir o resgate histórico e a identificação das transformações ocorridas, não desprezando o contexto social em que a educação está inserida.

Creswell (2010) define três estratégias alternativas de investigação: i) qualitativa; ii) quantitativa; iii) mistas. O autor destaca a forma de aprofundamento do estudo a partir da abordagem teórico-metodológica como uma pesquisa mista. Com base no referencial teórico levantado e no conjunto de aspectos que propiciou a análise da avaliação institucional da UEG, a abordagem qualitativa possibilitou explicar, em profundidade, o sentido, o significado e as características das informações coletadas por facilitar a descrição de fatos complexos e a compreensão de determinados processos sociais. O fato de se acreditar na relação dinâmica

entre o mundo real, objetivo e concreto e o sujeito, partindo da sua aparência para a sua essência, facultou a busca de informações que permitiram uma análise criteriosa e aprofundada. Assim, procuramos explicar as características de cada contexto no qual se encontrou o objeto da pesquisa. Concordamos, portanto, que o pesquisador “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir o conexo que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Isolar a abordagem qualitativa implicaria riscos aos quais se poderia incorrer caso se deixasse de procurar dados quantificáveis, que dão mais sustentação à análise qualitativa. Nesse sentido, entendendo que não há ruptura entre quantidade e qualidade, apoiamo-nos em Marx (1973), quando ele afirma que a soma de forças individuais transforma-se em potência de forças. Por essas razões, recorreremos, então, aos números para a definição da seleção de indivíduos, acrescidos de alguns dados quantitativos que viessem a subsidiar, marcadamente, o aspecto qualitativo.

Na proposta deste estudo, foi possível trabalhar os aspectos teóricos sobre a avaliação institucional, que requereu um banco de dados e uma quantificação, seguida da identificação das teses e dissertações que se aproximassem do problema construído. Quantificar foi uma possibilidade quanto a alguns componentes que constituem o processo avaliativo, os quais estão embutidos na qualidade. Eles foram os pontos de partida para qualificar e, com isso, permitir, mais uma vez, a percepção dialética. Segundo Triviños (1987, p. 65), “a lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas estabelece a maneira como se realiza, de que maneira, que mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais”.

Em suma, a busca pela abordagem qualitativa possibilitou a revelação de elementos afora da diversidade do real, bem como a concepção crítica de como essa realidade foi concebida a partir das relações existentes. Entende-se a qualificação como o escrutínio das controvérsias que podem surgir em um fenômeno e sua percepção além da sua aparência. O estudo do campo de ação tornou-se o campo de observação, com o desvelamento dos acontecimentos lá presentes e as relações dos sujeitos no processo de autoconhecimento (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2011).

Algumas características existentes, definidas para um campo de investigação, facilitaram a identificação do tipo de pesquisa desenvolvido, apresentando-se como um estudo de caso. Entre elas, Gil (2009) destaca: (a) o fato de o fenômeno proposto permitir a identificação de situações que contrastaram com as teorias já consolidadas; (b) a possibilidade das condições revelarem múltiplos fatores que determinaram a estrutura do fenômeno; (c) a

visualização de contradições e conflitos; (d) o fenômeno e as fronteiras claramente delimitados; (e) a proposta ser detentora de potencial de estudo dos avanços, adequada ao enfoque dialético; (f) tratar-se de uma realidade vivenciada por indivíduos. Pautados nesses tópicos, fomos capazes de estudar uma instituição, a partir da análise de onze *campi*.

Definimo-nos pelo estudo de caso ao focalizar o fenômeno que ocorre em uma instituição educacional, cuja possibilidade deu-se por considerar sua importância ao permitir a revelação de perspectivas ainda não manifestadas e por visar, sobretudo, ao aprofundamento, característica principal desse tipo de pesquisa. Nesse panorama, individuamos a necessidade de estratégias para a construção da investigação empírica em um contexto real, que não emergiu unicamente por um levantamento amostral ou exclusivamente quantitativo, procurando apreender a globalidade da instituição.

A aproximação da realidade foi conduzida de maneira a trazer à tona as razões e o porquê dos fatos ocorridos durante as etapas da autoavaliação na instituição, possibilitando, desse modo, a revelação dos sentidos e significados conferidos ao processo pela comunidade acadêmica. Quanto ao ambiente, a UEG caracterizou-se como campo de pesquisa, todavia, com uma delimitação espacial de onze *campi*, não deixando de perquirir alguns fatores de relevância histórica no período de 1999 a 2007, que antecedeu ao recorte temporal deste estudo. Essa procura incitou-nos a pensar sobre a opção de a UEG realizar um processo avaliativo, cujo objetivo maior poderia ser a vontade de observar o princípio da transparência e da responsabilidade social perante a sociedade. Como descrito por Dias Sobrinho (2000a, p. 197), “a realização da avaliação por decisão da própria instituição significa que ela sente necessidade de dar-se a conhecer e abrir-se às críticas da comunidade acadêmica e científica e da sociedade”.

A procura de elementos históricos, além da identificação das transformações, ocorreu conforme a delimitação temporal de 2008 a 2013, envolvendo as contradições e mediações do processo de autoavaliação na UEG, que conduziu a pesquisa para o enfoque crítico-dialético. Assim, pudemos desenvolver um estudo que nos permitiu verificar como adveio o processo de autoavaliação em seu contexto, “como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p. 8).

As análises, descrições, interpretações e explicações, com respaldo na realidade detectada pelas falas⁷ dos sujeitos, foram distribuídas ao longo da tese, de acordo com o seu contexto. O objetivo dessa estratégia foi trazer a ideia de movimento e mediação que tem ocorrido no processo de autoavaliação da UEG. Por outro lado, ao associar a descrição e a explicação, percebemos mais facilidades, pois, como afirma Oliveira (2012, p. 68), “uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos ou fenômenos [...] é uma análise em profundidade da realidade pesquisa”. Essa tática foi para além da simples exposição, determinando a natureza do que percebemos no processo de autoavaliação na UEG. Isso nos possibilitou, portanto, a substituição da aparência pela essência, ou daquilo que imaginamos pela realidade, conforme a teoria marxista.

Para a escolha da delimitação geográfica da investigação, foram estabelecidos dois critérios básicos: (i) os quatro portes de classificação dos *campi*, a fim de verificar a ocorrência do fenômeno em localidades com diferentes características administrativas e pedagógicas; (ii) a representatividade das dez regiões de planejamento do estado de Goiás. Seguindo tais critérios, foram selecionados onze *campi*, nos quais encontramos os sujeitos representantes da comunidade acadêmica que contribuiram com as informações: (1) *Campus* Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo; (2) *Campus* São Luís de Montes Belos; (3) *Campus* Quirinópolis; (4) *Campus* Posse; (5) *Campus* Goiás; (6) *Campus* Pires do Rio; (7) *Campus* Aparecida de Goiânia; (8) *Campus* Caldas Novas; (9) *Campus* Itumbiara; (10) *Campus* Niquelândia; (11) *Campus* Pirenópolis. Essas unidades universitárias, especificadas no Quadro 1 a seguir, são sinteticamente descritas no Anexo A, bem como destacadas na Figura 2, exposta no Capítulo 1.

Para a seleção dos cursos foram utilizados dois critérios, com a intenção de buscar percepções e aproximar-se da globalidade da instituição: (i) contemplar todas as áreas de conhecimento; (ii) abranger todas as modalidades. Porém, para que fossem examinadas todas as regiões de localização da UEG, foi necessária a escolha de dois cursos de cada área.

⁷ Com a finalidade de preservar a identidade dos respondentes, as falas que emergiram do contexto, resultantes das entrevistas, foram identificadas por nomes fictícios, de origem bíblica, não tendo, portanto, nenhuma relação com os sujeitos. Por sua vez, ao se referir às falas dos Representantes da CPA ou dos *campi* originários das informações, esses, serão identificados numericamente, sem critérios previamente definidos.

Quadro 1 – Distribuição dos *campi* e seus respectivos cursos selecionados para a coleta de informações

REGIÕES DE PLANEJAMENTO	CAMPUS	PORTES⁸	CURSOS
Centro Goiano	Anápolis - CET	1	Farmácia
Oeste	São Luís de Montes Belos	2	Zootecnia
Sudoeste	Quirinópolis	2	Pedagogia
Nordeste	Posse	3	Matemática
Noroeste	Goiás	3	Matemática
Sudeste	Pires do Rio	3	Pedagogia
Norte	Niquelândia	4	Tecnólogo em Gestão e Turismo
Entorno	Pirenópolis	4	Tecnólogo em Gestão e Turismo
Metropolitana	Aparecida de Goiânia	4	Administração
Sul	Itumbiara	4	Farmácia
Sul	Caldas Novas	4	Administração

Fonte: Elaboração própria, com base em informações da SEGPLAN, PrG/UEG e da Lei nº 15.631 (GOIÁS, 2006). (set. 2013).

A região sul de Goiás foi contemplada duplamente, por: (i) ser uma das regiões que possui o maior número de *campus*; (ii) possibilitar a inclusão do curso na área de Ciências Sociais Aplicadas em dois *campi* de diferentes regiões. Outra preocupação foi manter a proporção de 30% dos *campi* em cada porte de classificação (Quadro 1). Embora, da totalidade de *campi*, estejam definidos apenas onze, nos quais se localizam os sujeitos investigados, foi possível ter uma visão abrangente da instituição sobre a avaliação interna.

Em relação à escolha dos cursos, propusemos dois por área de conhecimento, à exceção de Ciências Agrárias, pela existência de apenas um curso de Zootecnia. Selecionamos cursos ofertados em regiões de planejamento e portes diferentes, levando em conta, ainda, sua modalidade. Na área das licenciaturas, apesar de todos os cursos terem relevância na formação da docência, optamos por Matemática e Pedagogia, conquanto sejam áreas de conhecimento diferentes, conforme definido no Quadro 2.

Quadro 2 – Cursos selecionados para investigação, por modalidade

MODALIDADE	CURSOS	TOTAL DE CAMPUS
Licenciatura – Ciências Humanas	Pedagogia	2
Bacharelado – Ciências da Saúde	Farmácia	2
Tecnológico	Técnico em Gestão e Turismo	2
Licenciatura – Ciências Exatas	Matemática	2
Bacharelado – Ciências Agrárias	Zootecnia	1
Bacharelado – Ciências Sociais Aplicadas	Administração	2

Fonte: UEG/PrG/2013.

⁸ O significado e a classificação dos portes dos *campi* da UEG estão explicados na nota de rodapé 3.

De acordo com Minayo (2010, p. 48), “a boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”, sabendo-se que os sujeitos podem, ainda, condicionar as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta de informações. Para a seleção dos sujeitos envolvidos, consideramos a instituição e os fenômenos histórico-sociais, que foram contextualizados, viabilizando a assimilação de características comuns ao ambiente envolvido. Nessa perspectiva, organizamos quatro grupos de sujeitos para este estudo, identificados por G1, G2, G3 e G4.

O primeiro grupo (G1) foi composto por oito respondentes, que formam a Administração Central da UEG, sendo eles: o Reitor; o Vice-Reitor; a Pró-Reitora de Graduação; o Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças; o Diretor de Planejamento (triênio 2008-2010); o Coordenador de Planejamento (a partir de 2011); a Coordenadora da Comissão de Avaliação Institucional (anterior a 2011); e a Gerente de Avaliação Institucional (a partir de 2011). Buscamos, também, um respondente externo, sendo ele o Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás. Esse grupo está diretamente envolvido com a autoavaliação e/ou com seus resultados, razão pela qual direcionamos as entrevistas. Ressaltamos, ademais, que as diferenças de nomenclatura de cargos existentes entre um período e outro se devem às mudanças administrativas ocorridas em Goiás, que afetaram diretamente o quadro da UEG.

No segundo grupo (G2), foram considerados os sujeitos informantes, localizados nos *campi* selecionados, distribuídos da seguinte forma: onze Diretores, onze Coordenadores de Cursos e oito Coordenadores Pedagógicos.⁹ Esse grupo fez um total de trinta sujeitos perquiridos, a quem foram destinados questionários com questões semiabertas.

A comunidade acadêmica identificada por G3 seria representada por 88 docentes, 556 discentes e 41 técnicos administrativos, totalizando 798 sujeitos, como informado na Tabela 3, adiante. No entanto, pela abstenção ocorrida, tivemos o retorno de: 78 questionários, correlatos a 88,6% dos docentes; 522 questionários, correspondentes a 93,8% dos discentes; e 100% de regresso dos técnicos administrativos. Para todo esse grupo foi aplicado um questionário contendo questões fechadas.

Os critérios para o tamanho da seleção são abordados também por Bauer e Aarts (2011, p. 40-41), que afirmam ser uma garantia de

⁹ Nas normatizações da UEG existem alguns critérios a serem observados para que haja a figura da coordenação pedagógica e, entre os *campi* selecionados, somente oito desempenham essa função.

[...] eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações. A chave para decifrar este enigma é a representatividade. Quanto maior a amostra menor é a margem de erro destas estimativas.

Para buscar essa garantia, utilizamos a fórmula definida pelo campo estatístico para quantitativos considerados finitos¹⁰ (Quadro 3), a fim de determinar o total de sujeitos envolvidos.

Quadro 3 – Fórmula utilizada para dimensionar a seleção de sujeitos

$n = \frac{\sigma^2 p \cdot q \cdot N}{e^2(N - 1) + \sigma^2 p \cdot q}$	<p>n = Tamanho da seleção σ^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios padrões p = Percentagem com a qual o fenômeno se verifica q = Percentagem complementar N = Tamanho da população e^2 = Erro máximo permitido</p>
--	---

Fonte: Gil (2011, p. 97).

Ao tomar por base a fórmula apresentada no Quadro 3 para delimitação do público-alvo, o total encontrado correspondeu a uma seleção de 40% do universo, referente ao total de discentes, mantendo, então, o mesmo percentual para os docentes. Assim, justificamos a dimensão definida na Tabela 3 pelo total de pessoas envolvidas, que se encontraram nos dois segmentos: administração central e *campus* universitário. No entanto, ao considerar que a coluna relativa aos técnicos administrativos refere-se não a um curso, mas à totalidade do segmento, optamos por definir a amostra em 10%, com o objetivo de manter a proporção em relação aos demais grupos envolvidos. Seria possível atentar para uma redução de 15% a 20% do total previsto pela falta de retorno das respostas esperadas. Em relação à abstenção, a máxima foi entre os docentes, com um percentual de 11,4%. Ainda assim, asseguramos a representatividade em todos os segmentos. Trata-se de uma seleção que garantiu segurança para as análises e os resultados, visto ter optado pelo índice máximo definido com a aplicação da fórmula.

¹⁰ A estatística aceita dois campos de definição de seleção, considerando o universo da pesquisa. O primeiro campo, denominado infinito, diz respeito a um universo com mais de cem mil sujeitos; o segundo, ao universo com menos de cem mil envolvidos, denominado campo finito. Para tanto, define-se uma seleção com a utilização de fórmulas básicas para as duas dimensões – finitas ou infinitas –, garantindo-se, dessa maneira, a representatividade e fidedignidade das características do universo (GIL, 2011).

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, representantes dos *campi*, por segmento (G3)

CAMPUS	CURSOS	ALUNOS	SELEÇÃO	DOCENTES	SELEÇÃO	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	
							SELEÇÃO
Anápolis - CET	Farmácia	145	59	40	15	108	10
São Luís Montes Belos ¹¹	Zootecnia	215	87	31	12	40	4
Quirinópolis	Pedagogia	113	46	17	7	43	4
Posse	Matemática	123	49	12	5	23	2
Goiás	Matemática	131	53	16	6	32	3
Pires do Rio	Pedagogia	119	49	11	5	26	3
Niquelândia	Técnico em	57	23	13	6	13	2
Pirenópolis	Gestão e Turismo	64	26	14	6	32	3
	Técnico em						
Aparecida de Goiânia	Administração	105	42	21	8	28	3
Itumbiara	Farmácia	141	57	25	10	39	4
Caldas Novas	Administração	161	65	20	8	22	3
TOTALS		1.374	556	220	88	393	41

Fonte: UEG/PrPGF/Gestão de Pessoal (2013).

O grupo identificado por G4 constituiu-se pelos oito membros da CPA, acrescido dos onze representantes da CPA¹² lotados nos *campi* selecionados. Os relatos desse grupo serão numerados aleatoriamente de 1 a 19 e identificados com a expressão “Representante de CPA”. Esses sujeitos foram nomeados pela Reitoria, conforme Portaria nº 1675/2011 (UEG, 2011), e responderam a um questionário com questões abertas.

Ao considerar uma investigação utilizando o método dialético, esta deve partir do todo para as partes e de volta ao todo, sendo a definição da dimensão da amostra o ponto fundamental para se conhecer, no caso, a UEG em sua totalidade. Foram obtidas informações, complementadas por dirigentes da administração central e *campi*, que subsidiaram as análises para a confirmação da tese levantada.

Para se conhecer a organização e parte do processo avaliativo, a escolha da seleção foi não probabilística, tendo como critério os sujeitos que já se envolveram nesse processo no período anterior a 2011 e aqueles com envolvimento, a partir de 2011, na Administração Central (G1). Dessa maneira, tratou-se de uma escolha intencional ou de uma seleção racional (RICHARDSON, 1999). Não obstante as dificuldades de uma seleção intencional como representativa do universo, em relação à UEG essa seleção se tornou possível pelo número reduzido de sujeitos inseridos nos grupos G1, G2 e G4.

No segundo momento, em que se tratou do desenvolvimento do processo no interior dos *campi*, a seleção foi probabilística, levando em conta a escolha dos sujeitos (G3) que

¹¹ O *campus* de São Luís de Montes Belos é o único a ofertar vagas para o curso de Zootecnia.

¹² Todos os *campi* possuem um representante junto à CPA, à exceção daqueles com mais de 700 matrículas, que possuem, em seu quadro, dois responsáveis pelas atividades de autoavaliação ali desenvolvidas.

compõem a comunidade universitária. Esse grupo envolveu os segmentos (docente, discente e técnico administrativo), cuja seleção foi aleatória por conglomerados (cursos selecionados), por serem elementos de difícil identificação na academia. O tamanho das seleções foi definido com atenção à amplitude do universo de cada segmento, observando o quantitativo por *campus* e curso selecionado, sabendo-se que eles são finitos, conforme já exposto na Tabela 3.

A percepção da coletividade sobre o processo de autoavaliação da UEG foi um fator importante para este estudo no sentido de facilitar a identificação do movimento e das contradições que permeiam o processo. Entende-se que elas assumem “ao mesmo tempo distintas formas acessórias como totalidade de conflitos, lutas entre diferentes classes, contradição de consciência, luta de ideias, luta política” (MARX; ENGELS, 2005a, p. 112). Os diferentes segmentos existentes no meio educacional foram reconhecidos como os grupos (gestores, docentes, discentes e técnicos administrativos) da instituição entre os quais ocorrem os enfrentamentos. Dessa maneira, desconsiderou-se a diversidade externa que envolve cada um, a exemplo de sua origem, tradição e outros fatores. Em cada um dos blocos selecionados, esperou-se detectar o desenvolvimento da cultura para o processo de autoavaliação institucional.

Para a escolha dos procedimentos e instrumentos, buscamos a coerência entre ambos, de maneira a facilitar a concreticidade na percepção das contradições, tensões e transformações que ocorreram no decorrer do tempo proposto.

A coleta de informações permitiu o uso de procedimentos ou técnicas adequadas à pesquisa qualitativa, tais como observação e entrevistas semiestruturadas, que, por sua vez, possibilitaram o avanço da investigação, auxiliados pelos questionários utilizados para atingir os sujeitos localizados nos *campi* selecionados.

A observação foi inserida por tratar-se de um estudo que permite a sua realização em ambiente próprio, possibilitando-nos maior entendimento diante dos comportamentos que transversalizaram a temática. De acordo com Vianna (2003, p. 48), “a observação naturalista é feita no ambiente natural, como diz o próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes”. Vale ressaltar que as informações que suscitaram os fundamentos desta investigação surgiram de observações realizadas em vários momentos, feitas por nós, em reuniões ocorridas na administração central nas quais se discutia a avaliação institucional.

Outras observações ocorreram durante reuniões da CPA – das quais participamos durante todo este estudo, como docente da instituição e interessada na temática –, bem como no interior dos *campi* visitados durante a coleta de informações. Procuramos, durante as

oportunidades de observação, registrar as reações e manifestações dos observados, por meio de comportamentos espontâneos e atitudes não verbais, o que veio a contribuir com as análises e interpretação dos dados.

Nesse sentido, o ambiente natural possibilitou a observação e a coleta de informações cujos aspectos de experimentalismo e corte histórico puderam prevalecer no caso que constitui a prática da avaliação institucional na UEG.

A observação é útil como complemento da aplicação de questionário e da realização de entrevistas [...] quando a vivência com aqueles que são o interesse, [...] permite ao investigador sentir bem de perto as motivações, interesses, crenças, expectativas daqueles com os quais temporariamente convivem, assim como é útil quando a participação em eventos lhe enseja descobrir causas, efeitos, interações. (VERGARA, 2009, p. 74).

A entrevista estruturada foi uma técnica utilizada com o primeiro grupo, já identificado como G1. As entrevistas permitiram a interação verbal para a obtenção de informações, facilitada pelo conhecimento existente do grupo. Essa fase aconteceu com o contato direto com os sujeitos, realizado pela pesquisadora. Desse modo, as informações não verbais, que traduzem a maior complexidade da técnica, foram úteis, particularmente, pelo conhecimento da teoria que deu suporte à investigação (Apêndices F a I).

A técnica da entrevista teve como objetivo buscar informações pertinentes à organização e ao desenvolvimento do processo avaliativo na instituição como um todo, além de procurar descobrir de que maneira os resultados da autoavaliação foram apropriados pelos gestores. Sabe-se das limitações da entrevista quanto à escolha da seleção de sujeitos, porém, no caso em questão, foram envolvidos aqueles que têm ou tiveram ligação direta com o processo de autoavaliação institucional, sendo, então, por representatividade, e não por acessibilidade. Sobre a escolha dessa técnica, Vergara (2009) argumenta que ela é útil como um recurso em si mesmo ou como parte de um processo. Alega, ainda, que as entrevistas “podem ser pertinentes para oferecer informações que permitam a aplicação de um questionário, ou como iluminadoras de observações participantes ou não, ou como complemento de pesquisa documental” (p. 5).

Aos segmentos com número maior de participantes (docentes, discentes e técnicos administrativos) foram direcionados questionários fechados, cujas respostas emitiram opiniões, expressando a qualidade do que estava sendo questionado por meio de uma das cinco alternativas de respostas. Todos os instrumentos para a coleta de dados foram organizados em quatro blocos, a fim de facilitar a sistematização, bem como a análise e a

interpretação dos dados. Desse modo, foi possível trabalhar com a representação gráfica diante da quantificação das respostas obtidas, para auxiliar nas análises e na interpretação das informações. Esses instrumentos foram dirigidos aos sujeitos cujas localidades estavam mais distantes, sendo o questionário semiaberto para o G2 (gestores – Apêndices J e K) e o fechado para o G3 (docentes, discentes e técnicos administrativos – Apêndices L a N). Ao referir-se ao questionário, Vieira (2009, p. 15) define como “um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema”. Nesses grupos, foram envolvidos os respondentes dos *campi* selecionados, estando, portanto, geograficamente distantes da administração central, como se pode visualizar no mapa de localização da UEG, disposto no capítulo 1.

O questionário destinado ao G2, contendo questões semiabertas, versou sobre fatos, opiniões e atitudes, com a inserção de espaço para os comentários dos respondentes, caso achassem pertinente. Ao segmento G3 foi direcionado o questionário com questões fechadas, não dando abertura para comentários adicionais, sendo a escolha dos inquiridos aleatória por conglomerado.

Os instrumentos foram aplicados diretamente nos locais selecionados, em visitas realizadas pela própria pesquisadora aos onze *campi*, com o objetivo de atingir o máximo retorno das respostas esperadas. Essa trajetória foi organizada em seis rotas, perfazendo um total de 7.658 km percorridos, aí incluídas quatro visitas à Administração Central da UEG, localizada em Anápolis, para realizar as entrevistas.

Ao quarto grupo, identificado por G4 (CPA), foi dirigido um questionário contendo perguntas abertas (Apêndice O), cuja vantagem era permitir que os respondentes se manifestassem livremente, emitindo opiniões e possibilitando, inclusive, informações inesperadas. Foram respostas que exigiram mais atenção no momento da sua análise, por tratar-se de um segmento que tem atividades coletivas para o desenvolvimento da autoavaliação, trazendo detalhes importantes sobre as experiências vividas e permitindo, dessa maneira, a percepção das ações, das atitudes e da credibilidade em relação ao processo.

A pesquisa contou ainda com o levantamento de documentos regulamentares, subdivididos em dois grupos: (a) documentos oficiais que definem a regulação da avaliação institucional, tais como leis, decretos, resoluções, portarias; (b) relatórios, atas, planejamentos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e outros registros existentes sobre a UEG. Esse último bloco permitiu o conhecimento histórico do processo de avaliação da IES, possibilitando a percepção das transformações por ela sofridas, no tocante às dificuldades que envolvem a instituição, ora expressas nos relatórios.

No que diz respeito às possibilidades de coleta de informações, foram estas as técnicas e o instrumento identificados como os mais adequados à problematização do estudo. Nessa perspectiva, esta pesquisa possibilitou a profundidade das informações a partir da coleta de dados em situações reais, todavia, sabendo que as interpretações poderiam fragilizar seus achados, foi tomado cuidado no sentido de procurar evidências que garantissem validade e confiabilidade às interpretações.

Por entender a dinâmica da instituição em sua complexidade, sua história, tensões, contradições e mediações, a análise e a interpretação dos dados foram determinantes para os resultados da investigação, sendo também observada a correlação entre a teoria e o empírico. Exigiu-se, portanto, adequação com o método escolhido, que precisava responder ao problema levantado. A análise das informações é vista, por Bauer, Gaskell e Allum (2011, p. 25), como a procura de “sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. Na essência, elas implicam na imersão do próprio pesquisador no corpus do texto”.

A autoavaliação institucional se desenvolve e se exprime como um processo inerente à especificidade de cada contexto, na medida em que permite o conhecimento aprofundado da realidade e oportuniza o conhecimento das limitações da instituição avaliada. Pretendemos, com isso, a aquisição de uma compreensão institucional abrangente, global, para além de uma visão diagnóstica da realidade.

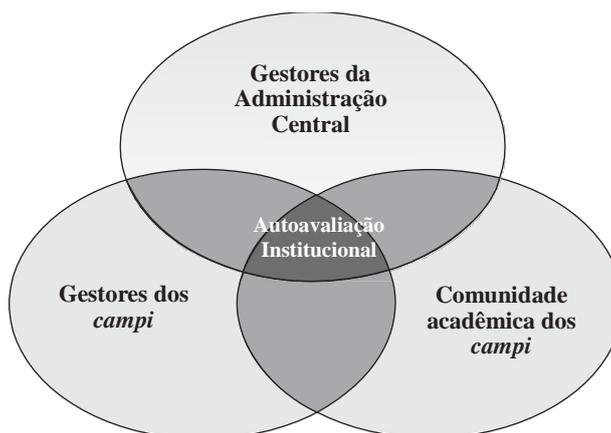
A partir dessa ótica, entendemos que a análise dos dados exigiu a nossa ida e volta, de maneira a permitir-nos o retorno a detalhes que pudessem passar despercebidos no primeiro momento, mas de grande importância para uma conclusão. Assim, a decomposição das partes, que se tornaram as unidades de análise, incidiu em critérios que contribuíram para os esclarecimentos necessários para a investigação. Franco (2012) separa-as em unidades de registro e unidades de contexto. De acordo com a autora, a unidade de registro se identifica por palavra, tema, personagem e item, sendo a desta pesquisa a autoavaliação institucional, considerada como a dimensão maior, inserida na temática das políticas públicas, com o recorte da avaliação institucional que, em função do grande número de respostas obtidas, tornou relevante o seu significado.

Em relação à unidade de contexto, considerada como o pano de fundo pela autora, a escolha da temática como unidade de registro foi reforçada pela caracterização dos respondentes e por suas inserções no grupo de autoavaliação. Tratou-se de uma unidade que exigiu o conhecimento do sentido de como a comunidade acadêmica interpreta a autoavaliação no contexto da instituição e o significado que se pôde dar ao processo do seu

autoconhecimento, como ferramenta para a busca da qualidade da educação. O contexto em que se dá a autoavaliação permitiu a interpretação e a análise das informações, levando em conta suas especificidades, de maneira a facilitar a percepção de como foi construída.

A diversidade de opções envolvidas para a coleta de informações possibilitou a triangulação de dados considerando a variável “pessoas” como “estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas” (MINAYO et al., 2005, p. 15). Entendemos, assim, que a triangulação foi uma importante estratégia para a análise e a interpretação dos achados, por permitir o confronto das informações obtidas entre as fontes de informantes. Desse modo, foi possível desenvolver a técnica a partir da estrutura explicitada na Figura 1: (i) no primeiro ângulo, pôde-se averiguar a percepção do grupo que se localiza na Administração Central da UEG e da CPA; (ii) o segundo ângulo trouxe as percepções dos gestores localizados nos *campi* (diretores e coordenadores); (iii) o terceiro ângulo atentou para as percepções dos segmentos docentes, discentes e técnicos administrativos. A triangulação possibilitou verificar os comportamentos e as ações relacionadas ao desenvolvimento do processo, além das perspectivas elaboradas por esses mesmos sujeitos em relação ao desenvolvimento da cultura avaliativa. Foi possível, ainda, verificar a regulação e a regulamentação diante da prática e aos olhos dos sujeitos envolvidos.

Figura 1 – Representação triangular: convergências e divergências entre os segmentos acadêmicos



Fonte: Elaboração própria (2014).

Visto que a análise do objeto poderia ser realizada a partir de outros olhares, foi importante triangular os dados considerando a variável “tempo”, pois um dos objetivos específicos foi perceber o desenvolvimento da cultura de avaliação no interior da instituição.

A análise de conteúdo – tida como um conjunto de técnicas – indicou as várias possibilidades a partir da avaliação de expressão, enunciação e temática. Bardin (1977, p. 38) ressalta a análise de conteúdo como um método utilizado no campo da pesquisa qualitativa, definindo-a, mais precisamente, como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Baseando-se na mesma autora, a interpretação que contemplou a problematização proposta almejou, por meio da análise de conteúdo, conhecer os traços pessoais dos sujeitos envolvidos, no sentido de verificar os discursos proferidos em torno do tema, suas convicções e ações (expressões). Obteve, ademais, o conhecimento sobre como se dá a comunicação (enunciação) e o verdadeiro significado da avaliação institucional (análise temática) no desenvolvimento da cultura acadêmica como forma de melhoria da qualidade institucional.

Do ponto de vista de Franco (2012, p. 64), a análise de conteúdo não se sustenta sem a criação de categorias, o que implicou “constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico”. Assim, esse tipo de análise contribuiu com o desenvolvimento das bases de investigação, caracterizado pelo movimento e pelas contradições no contexto histórico do objeto de pesquisa, facilitado pela triangulação proposta.

Por conterem questões fechadas, para a análise dos questionários buscou-se, inicialmente, a utilização da ferramenta estatística WEBQDA.¹³ Trata-se de um *software* de apoio à análise qualitativa destinado, em especial, ao contexto acadêmico, para alunos de mestrado, doutoramento e pós-graduação que desenvolvem análise síncrona e assíncrona de dados qualitativos. O WEBQDA permite o uso de diversos tipos de fontes de dados não numéricos e não estruturados, como textos, imagens, vídeo e áudio, por vários investigadores envolvidos em um mesmo projeto. Como forma de praticidade, esse *software* permite ao

¹³ O WEBQDA tem sua origem no termo *Computer Aided Qualitative Data Analyses Software* (CAQDAS), uma série de programas criada para o auxílio na análise de dados qualitativos, que teve seu desenvolvimento iniciado durante a década de 1980, nos Estados Unidos e na Inglaterra, por pesquisadores da área de Ciências Humanas ligados à pesquisa qualitativa. Chegou ao Brasil na segunda metade da década de 1990, conforme relato de Marcondes (2013). Trata-se de um conjunto de programas de computador voltados para auxiliar análises qualitativas, entre eles: NVivo e MaxQda e WebQDA, que estão entre os mais utilizados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Esse *software*, utilizado para o tratamento e análise dos dados qualitativos, pode ser encontrado em: <<http://www.webqda.com>>.

investigador editar, visualizar, interligar e organizar documentos. Simultaneamente, pode criar categorias, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados, com o objetivo de responder às questões que emergem na investigação. Foi, portanto, uma ferramenta que possibilitou a identificação de variáveis dependentes e independentes, que surgiram de acordo com as respostas dadas, as quais puderam também ser reconhecidas como categorias e subcategorias, facilitando a análise qualitativa. Naquele momento, os dados quantitativos, revelados por meio das respostas, serviram de complementação para os resultados.

Embora existam divergências em relação à complexidade de um *software* para a análise qualitativa, na visão de Teixeira e Becker (2001, p. 95),

[...] o uso de programas para análise de dados qualitativos apresenta dois aspectos dicotômicos: por um lado, temos as vantagens que se expressam através da economia de tempo e de custos, a possibilidade de explorar de forma acurada o relacionamento entre os dados e, por outro, as vantagens em termos de uma estrutura formal que auxiliam na construção conceitual e teórica dos dados.

No WEBQDA, a hierarquização das informações ocorre por meio da criação de códigos denominados “nós”¹⁴, que contêm referências para os conceitos, as categorias e as hipóteses. Os conteúdos codificados são extraídos de todo o material adquirido e inseridos, inicialmente, no arquivo denominado “fontes”. No sistema, o conjunto dos nós, devidamente hierarquizado, forma uma árvore, como se pode observar no Apêndice A. Para Teixeira e Becker (2001, p. 101),

[...] o fato de uma busca de texto ser armazenada em um nó torna-a disponível como um componente para posterior construção de ideias e buscas subsequentes. Este é o princípio do *system closure*, ou refinamento da pesquisa, pois, como qualquer outro nó, esta busca pode ser utilizada para recodificação, novas buscas de texto.

A princípio, pode parecer que a fragmentação provocaria, por meio dos “nós”, uma retaliação do material, deslocando-o de seu contexto e da análise do todo. No entanto, a totalidade não se perde pelo fato de se manter preservado todo o material, podendo ser ele consultado em qualquer fase do trabalho. “Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2009, p. 111).

¹⁴ Os “nós” são recipientes que armazenam a codificação, ou seja, eles conterão todas as informações coletadas de acordo com os tópicos ou dimensões previamente criadas, em que as abordagens vão sendo organizadas e que, por sua vez, permitem identificar as categorias.

Além do WEBQDA, foram utilizadas planilhas do Excel para a organização dos dados quantitativos e o tratamento das informações que vieram a complementar a análise qualitativa, sendo trabalhados 641 questionários fechados, resgatados dos segmentos docente, discente e técnico administrativo. Uma vez tratadas as informações, elas passaram a compor as análises e a interpretação, juntamente com os demais grupos, assim permitindo uma apreciação da totalidade de sujeitos. Dessa forma, a utilização do *software* possibilitou investir esforço e ganhar tempo, favorecendo o trabalho mental, essencial no processo de pesquisa.

A análise documental permeou todo o processo investigativo, considerando a diversidade de fontes primárias que envolveram o objeto de estudo, cujas origens são aquelas de natureza regulatória sobre o processo de avaliação institucional e a regulamentação interna na instituição. Essas foram identificadas nos documentos sobre o Sinaes, emitidos pela Conaes, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo CEE, além daqueles que normatizam e orientam o processo da avaliação institucional na UEG. Como fontes secundárias, além das publicações de intelectuais sobre a temática, foram analisadas teses e dissertações que trazem a avaliação institucional proposta pelo Sinaes, aprofundando-se no recorte da autoavaliação ou avaliação interna.

Diante das explicações já realizadas, este trabalho se organiza em cinco capítulos. O primeiro deles explica a base empírica da pesquisa, que permitiu a busca de informações que contribuíssem com os objetivos propostos para a tese defendida. Buscamos, nessa etapa, o conhecimento sobre a UEG, instituição estadual *multicampi*, na qual a política de avaliação do Sinaes tem se materializado. Por se tratar de uma instituição *multicampi*, são revelados detalhes sobre o recorte do campo empírico nas localidades em que se encontram os informantes que contribuíram com os dados para este estudo. Com o objetivo de esclarecer mais a respeito dessa base, trazemos o espaço político institucional e organizacional em que se desenvolve a avaliação na UEG, já iniciando a diversificação de informações contraditórias. O perfil dos dirigentes integra esse capítulo, a fim de se saber em que contexto se desenvolve a política de avaliação, por cuja adesão a UEG decidiu. Isso se deve à possibilidade de antecipar ao leitor informações básicas que possam contribuir para a compreensão da temática no contexto em que ocorre, ao se deparar com a inserção transversal de falas dos respondentes nos capítulos seguintes.

O segundo capítulo enfoca as concepções de Estado, apoiadas nas reflexões marxistas e weberianas desses dois pensadores que apresentam contribuições sobre a constituição do Estado moderno. Apoiase, portanto, no pensamento de Marx (1968, 2001, 2008, 2010) em relação ao sistema político com ênfase na burguesia em detrimento da classe trabalhadora.

Aborda-se, também, Weber (1992, 1994, 2009), que reflete sobre a dominação tradicional, carismática e legal. Outro aspecto tratado foi a regulação, ponto-chave para a dominação do Estado sobre as IES e o processo avaliativo desenvolvido desde o ano de 2004, imposto/sugerido e evidenciado na educação superior. Destaca o modelo gerencialista e meritocrático de administração pública, explícito, por sua vez, no governo goiano, contexto em que se encontra a UEG. Foca-se o Estado como avaliador e regulador por meio dos padrões mínimos de atuação das instituições, considerando a legislação vigente, que se insere na educação superior, com o objetivo de controlar e fiscalizar a busca da qualidade. Versa, ainda, sobre a evolução conceitual de política pública e o contexto histórico da política de avaliação da educação superior brasileira.

O terceiro capítulo evidencia o papel das políticas públicas no campo da avaliação, abordando o cenário de construção do Sinaes. Também demonstra as iniciativas tomadas nos governos dos ex-presidentes José Sarney, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, desde a criação da Comissão de Notáveis, em 1985, até a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004. Ressalta, nesse sistema, a avaliação institucional como ferramenta para a busca da qualidade, com ênfase na importância da autoavaliação, que deve ter concepção formativa, processual e emancipatória, assim como os seus demais componentes. Inserem-se, nesse capítulo, a manifestação acadêmica sobre a política de autoavaliação na UEG e o papel central da CPA para a condução do processo de autoconhecimento institucional.

O quarto capítulo revela a trajetória do processo de autoavaliação institucional da UEG desde a sua criação, em 1999, e, para isso, utiliza-se do método de investigação denominado materialismo histórico dialético, considerando que o universo acadêmico é permeado por movimentos, transformações, conflitos e mediações. Desvela, ademais, uma nova fase do processo avaliativo, ocasionada pela descontinuidade do formato que até então vinha se desenvolvendo – deflagrado pela formação de uma nova equipe e pela mudança no formato do processo –, agora fortalecida pelo perfil acadêmico da própria UEG. Contraditoriamente, identifica a implantação do gerencialismo e da meritocracia na comissão responsável pela avaliação interna. Os olhares acadêmicos se manifestam focalizando, principalmente, os contrapontos que emergem da atuação dos gestores diante da política de avaliação da UEG.

O quinto capítulo concentra-se na (re)organização do espaço político institucional de autoavaliação na UEG, bem como no olhar que a comunidade acadêmica expressa sobre essa nova estrutura. Aborda, ainda, os resultados obtidos por meio do processo de autoavaliação

institucional, a fim de averiguar os avanços ocorridos nos *campi* investigados, decorrentes do seu uso, apontados nos relatórios dos processos avaliativos. Inserimos, aí, o conhecimento dos relatórios, fundamental para a compreensão de todo o processo, e a percepção das tensões, contradições e transformações decorrentes do não uso desses resultados. O capítulo é encerrado com uma reflexão acerca dos sentidos e dos significados construídos pela comunidade acadêmica sobre o processo avaliativo.

Considerando o exposto, entende-se que o processo de autoavaliação é um forte instrumento, que possibilita ações por parte dos gestores para a busca de melhorias. No entanto, o priorizar da política regulatória vem sobrepondo-se à constituição e à finalidade precípua, motivando a tese defendida neste estudo de que: *a autoavaliação institucional produz resultados que necessitam ser tomados como referenciais concretos na gestão da instituição, sendo que a política de avaliação da educação superior desenvolvida por meio do Sinaes, em especial a autoavaliação precisa avançar na construção de uma cultura de avaliação formativa, a partir do envolvimento participativo do coletivo.*

1 A UEG NO CONTEXTO GOIANO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU ESPAÇO ORGANIZACIONAL PARA A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

Para que a universidade seja um instrumento de esperança, é necessário que ela recupere esperança nela própria. Isso significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade.

(CRISTOVAM BUARQUE, 2003, p. 25).

1.1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o estado de Goiás tem apresentado relevância, nas duas últimas décadas, no desenvolvimento educacional da região Centro-oeste, notadamente em relação à educação superior estadual. Esse destaque se dá pela criação da Universidade Estadual de Goiás, em 1999, dentre outros, a partir da junção de treze faculdades autárquicas isoladas, que funcionavam no interior goiano. A princípio, o quantitativo de IES sofreu redução nos dados estatísticos apresentados em 1999 pelo fato das 13 autarquias estaduais em funcionamento se transformar em uma única. No entanto, em termos de matrículas, a expansão foi marcante pela implantação de vários outros *campi* daquela nova instituição estadual e consequente oferta de novas vagas.

Portanto, este capítulo volta-se para a apresentação da UEG como *locus* de pesquisa, entendendo-se que o leitor precisa do retrato da instituição para perceber a dimensão do campo em que se desenvolve este estudo e aonde se encontram os colaboradores deste estudo.

A UEG é uma instituição pública e *multicampi*, estadual, cuja principal característica é a interiorização. Por estar inserida em todas as regiões de planejamento desse estado, com 41 *campi*, viabiliza o acesso dos egressos do ensino médio, principalmente do interior goiano, bem como dos estados vizinhos, à educação superior. Essa característica a permite registrar, em seu histórico, uma acelerada expansão, que, vista pelo ângulo pedagógico, traz grandes benefícios a Goiás, possibilitando o aumento de matrículas à educação superior, bem como a superação de dificuldades no campo docente da educação básica pela falta de formação acadêmica nos municípios goianos. No entanto, no campo administrativo, as dificuldades se revelam extensas pela falta de infraestrutura adequada à sua dimensão, além do reduzido quadro de docentes e técnicos administrativos efetivos.

Por ser uma instituição educacional, ainda que em âmbito estadual, vinculada, por isso, ao CEE, se insere no contexto do Estado no que diz respeito à regulação e, conseqüentemente, à avaliação institucional. Ao aderir ao Sinaes, ela, como as demais, submete-se aos mecanismos e ao instrumento de regulação e supervisão, subsumida a todas as bases legais da educação superior. Nesse contexto, conhecer algumas características e especificidades da UEG é um fator importante. Assim, será possível compreender a inserção do Estado, a adesão ao Sinaes, e, em específico, o processo de autoavaliação que perpassa todo este estudo, para que possamos perceber o quanto é fundamental o autoconhecimento para uma Instituição de Educação Superior (IES).

Para conhecer a sua totalidade em termos de autoavaliação institucional como objeto deste estudo, propusemos o levantamento de informações em onze *campi*, assegurados critérios de escolha entre os 41 existentes que atendessem os objetivos propostos. Assim, foi possível, também, a caracterização dos cursos e dos sujeitos que participaram desta pesquisa, cujo envolvimento deu-se contemplando todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Com esse objetivo, organizamos este capítulo em três partes: (i) breve contexto histórico da educação superior em Goiás; (ii) descortinamento da UEG como *locus* de pesquisa incluindo a caracterização dos *campi* e dos sujeitos da UEG que serviram de referência para a visão da totalidade institucional; (iii) o espaço político institucional e organizacional da avaliação na UEG.

1.2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS

A política de expansão da educação superior no estado de Goiás se iniciou a partir da década de 1980, em nome de uma modernização e de um desenvolvimento regional. Contudo, ocorreu, em grande parte, de forma desordenada, principalmente por conta de pressões sociais e barganhas políticas diversas, conforme estudos realizados por Dourado (1997). Além dessa expansão, verificou-se, ademais, a interiorização das oportunidades educacionais, que nem sempre aconteceu por mecanismos de planejamento qualitativo. Nacionalmente, a força expansionista deu-se a partir da mesma década. Sobre a temática, esse autor argumenta: “em que pese o caráter aparentemente “desordenado” do processo de expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, ele é resultado do caráter de classe do Estado capitalista, desigual e combinado, e possui funcionalidade econômica, política e social” (p. 540).

Goiás é o 7º estado do país em extensão territorial e o 10º em economia, sendo formado por 246 municípios e, conforme o último censo demográfico, do ano de 2010,

contava com uma população registrada de 6.003.788, apresentando, portanto, 17,65 hab/km². Para o ano de 2013, estimou-se 6.434.048 habitantes (IBGE, 2010). O estado goiano teve a maior taxa de crescimento no período de 1950 a 2007, de acordo com os últimos dados da Secretaria de Gestão e Planejamento (SEGPLAN), divulgados em 2012. Se comparado ao Brasil, desde 1996, mostrou um crescimento acentuado, o que o levou a preocupar-se com as políticas públicas na área da educação.

Em relação à educação superior, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inovação (SECTEC) é a responsável pela elaboração e pelo acompanhamento do Plano Diretor no estado. No entanto, ao consultá-la, em agosto de 2015, visando à atualização de informações que dizem respeito à educação superior, percebemos a ausência de dados disponíveis ao público referentes aos últimos anos (2010 a 2013). As informações sobre o quadro de instituições existentes são do ano de 2009 e certamente não condizem com a realidade atual diante da política de expansão que vive o país e, conseqüentemente, Goiás, principalmente em relação à rede privada.

Em 1979, foi registrada a existência de onze IES, conforme apresentado na Tabela 4 adiante, localizadas, em sua maioria, nas cidades de Goiânia e Anápolis, assim distribuídas: duas universidades, uma pública e uma confessional, localizadas em Goiânia; três autarquias estaduais, situadas em Goiânia, cidade de Goiás e Anápolis, que vieram, em 1999, a integrar a UEG; uma faculdade municipal na cidade de Rio Verde; e cinco instituições isoladas e privadas, três na cidade de Anápolis, uma em Ceres e uma em Goiânia (FERREIRA, 2002).

Pelo estudo de Dourado (2001), ocorreu um processo inverso à lógica de expansão vivida no país, cuja consolidação efetivou-se sob uma política de cunho autoritário e centralizador. Sobre essa questão, o processo de expansão voltava-se, no país, para o privado, e não para o público. Contrariamente, no período entre 1979 e 1991, houve uma expansão da educação superior em Goiás, passando de onze para 31 IES, localizadas em dezessete municípios, apresentando um crescimento de 181,8%. Essa expansão registrou, na maioria, a criação de IES públicas, com destaque para a abrangência estadual e municipal. As dez IES estaduais existentes no ano de 1991 vieram a integrar a UEG em 1999 (Tabela 4).

Tabela 4 – Evolução das IES no estado de Goiás (1979-1991)

Ano	Públicas			Privadas		TOTAIS
	Federal	Estadual	Municipais	Comunitárias, Confessionais Filantrópicas	Particulares	
1979	1 ¹⁵	3 ¹⁶	1 ¹⁷	1 ¹⁸	5 ¹⁹	11
1991	1 ²⁰	10 ²¹	10 ²²	1 ²³	8 ²⁴	31

Fonte: Ferreira (2002).

Ao considerar o período de 1999 a 2013, os dados disponibilizados pelo Inep demonstram o crescimento, em pouco mais de uma década, da educação superior em Goiás, tanto da rede pública quanto privada. Do total da população registrada no censo demográfico de 2010, aproximadamente 2,8% dela encontra-se matriculada em IES, nas diversas categorias administrativas.

Ao buscar as informações disponíveis desse segmento, detecta-se, na Tabela 5 a seguir, a movimentação de matrículas das instituições federais, aí incluídos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFET). Registra-se um percentual de crescimento de matrículas de 218,6% no período de 1999 a 2013, indicando, somente entre 2009 e 2011, 38,2% de crescimento.

As IES privadas, somadas às comunitárias, confessionais e filantrópicas, são apresentadas, no Censo do Inep, entre 2010 e 2011, como unificadas. Ao se considerar o somatório do segmento público no período levantado, revelou-se o crescimento de 257,3%,

¹⁵ Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia.

¹⁶ Escola Superior de Educação Física (Esefego), em Goiânia; Faculdade de Filosofia Cora Coralina, na cidade de Goiás; Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis, em Anápolis.

¹⁷ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH), Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (FECHA), Faculdades Integradas de Mineiros (FIMES), Universidade de Rio Verde (UniRV).

¹⁸ Universidade Católica de Goiás (UCG).

¹⁹ Faculdade de Odontologia João Prudente, em Anápolis; Faculdade Bernardo Sayão, em Anápolis; Faculdade de Filosofia Vale de São Patrício, em Ceres; Faculdade Anhanguera, em Goiânia.

²⁰ Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia.

²¹ Escola Superior de Educação Física (Esefego), em Goiânia; Faculdade de Filosofia Cora Coralina, na cidade de Goiás; Faculdade de Ciências Econômicas, em Anápolis; Faculdade de Educação, Ciências e Letras, nas cidades de Porangatu; Goianésia; Itapuranga; Iporá; Formosa; Morrinhos; Pires do Rio e; Quirinópolis.

²² Faculdade de Filosofia de Rio Verde; Faculdade Integrada do Planalto Central, em Luziânia; Faculdade de Administração de Mineiros; Faculdade de Pedagogia de Mineiros; Escola Superior de Ciências Humanas, em Rio Verde; Escola Superior de Ciências Agrárias, em Rio Verde; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, em Goiatuba; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Itumbiara; Faculdade de Ciências Agrárias, em Itumbiara; Faculdade de Administração, em Itumbiara.

²³ Universidade Católica de Goiás (UCG).

²⁴ Faculdade de Odontologia João Prudente, em Anápolis; Faculdade Bernardo Sayão, em Anápolis; Faculdade de Direito, em Anápolis; Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício, em Ceres; Faculdade Anhanguera, em Goiânia; Sociedade Objetivo de Ensino Superior, em Goiânia; Centro de Ensino Superior de Jataí; Centro de Ensino Superior, em Catalão.

enquanto o privado aumentou 358,2%, de 1999 a 2009. Se comparada ao cenário nacional, a movimentação de matrículas nas instituições privadas confirma o processo de expansão exorbitante, com o financiamento, por meio de recursos públicos.

Tabela 5 – Evolução das matrículas nas IES do estado de Goiás, por categoria administrativa (1999-2013)

ANO	Públicas			Privadas		TOTAIS
	Federal ²⁵	Estadual ²⁶	Municipais ²⁷	Particulares ²⁸	Comunitárias, Confessionais Filantrópicas	
1999	11.713	9.008	1.907	11.915	23.091	57.634
2000	12.403	11.372	2.070	17.122	29.802	72.769
2001	14.409	18.352	2.361	22.157	31.644	88.923
2002	15.261	31.575	2.822	32.097	37.542	119.297
2003	15.938	34.113	3.148	42.307	42.218	137.724
2004	15.982	33.431	3.438	42.581	48.974	144.406
2005	15.782	28.795	4.251	48.726	51.480	149.034
2006	16.614	25.478	4.514	51.196	51.584	149.384
2007	17.309	25.607	9.484	60.607	42.844	155.851
2008	18.530	24.325	9.252	67.053	38.815	157.975
2009	20.789	20.937	9.160	80.944	26.338	158.224
2010	23.592	19.737	9.493	120.181	*	173.003
2011	29.201	19.685	9.695	163.187	*	221.768
2012	28.731	18.412	10.482	64.905	56.737	179.267
2013	29.351	17.433	11.448	58.753	66.644	183.629

Fonte: INEP/MEC – Censo da Educação Superior, 1999 a 2013.

* Não separou esse segmento de instituição.

No caso da rede estadual, percebe-se o decréscimo das matrículas desde 2005, chegando a -47,8%, se comparado a 2013. Nessa categoria administrativa, as matrículas referem-se à Universidade Estadual de Goiás. No entanto, ainda que em declínio, ao comparar o quantitativo de matrículas dessa instituição ao das demais organizações administrativas, nota-se a importância dessa IES para Goiás, atentando, principalmente, para a sua característica de interiorização, cuja expansão se deu pela abertura de implantação de 41 *campi*. Para Dourado (1997, p. 540),

[...] na esfera educacional e, particularmente, nas políticas expansionistas para o ensino superior, o fenômeno da interiorização é significativo. O crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas

²⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFET/GO); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFET), em Rio Verde; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFET), em Urutaí; Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia.

²⁶ Universidade Estadual de Goiás (UEG).

²⁷ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba (FAFICH); Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (FECHA); Faculdades Integradas de Mineiros (FIMES); Universidade de Rio Verde (UniRV).

²⁸ Instituições privadas (Comunitárias, Confessionais, Filantrópicas), perfazendo 75 estabelecimentos.

idades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, fundamentalmente, pela implantação de escolas superiores tem provocado a emergência de bandeiras em prol da defesa da interiorização.

1.3 DESCORTINANDO A UEG COMO O *LOCUS* DA PESQUISA

No contexto da educação superior de Goiás, que até então contava com uma única universidade, nasceu a UEG, instituição pública e gratuita com 41 *campi*, instalada, a partir do ano de 2006, em todas as regiões do estado, após um acelerado processo de expansão. Essa instituição foi criada em 1999, na contramão da história, cuja lógica era a privatização da educação superior por recomendação de organismos internacionais, no então Governo FHC, em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002). A UEG foi criada em 16 de abril de 1999, pela Lei nº 13.456, a partir da junção de 28²⁹ faculdades autárquicas isoladas, contradizendo, portanto, as políticas governamentais da época. O principal objetivo da instituição seria atender a demanda reprimida existente no interior do estado, principalmente no que diz respeito à formação dos professores da educação básica que trabalhavam na rede pública estadual e municipal. Na visão de Georgen (2000, p. 15), “o Estado passa a escusar-se cada vez mais de suas responsabilidades educacionais, repassando-as para setores privados”. Essa é uma orientação do Banco Mundial que visava a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e das fontes de financiamento, considerando que os países por ele assistidos aumentassem

[...] a diversificação institucional (aumento do número de instituições não-universitárias e privada) para expandir a cobertura em uma base financeiramente viável e estabelecer um quadro de formação contínua com múltiplos pontos de acesso e uma variedade de vias de formação. (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27, tradução nossa).

A Universidade Estadual de Goiás tem registros da sua história datados do final da década de 1940, tendo sido concretizada em junho de 1960, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), que ofertou vagas para o curso de Ciências Econômicas por 23 anos. Em 1984, houve a ampliação dos cursos, com a implantação de Administração e Ciências Contábeis. Em 1986, foi criado o curso de Tecnologia em Processamento de Dados e os de Licenciatura Curta em Letras, História e Geografia. Em

²⁹ O Capítulo II da Lei nº 13.456 (GOIÁS, 1999) elenca 28 autarquias estaduais, das quais apenas treze estavam em pleno funcionamento. Passaram a compor o quadro de Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás as Faculdades existentes em: Anápolis, Formosa, Porangatu, Iporá, Quirinópolis, Pires do Rio, Goiânia, Cidade de Goiás, Itapuranga, Itaberaí, Morrinhos, São Luís de Montes Belos, Goianésia.

1987, o projeto para transformá-la em Universidade Estadual levou à implantação dos cursos de Engenharia Sanitária e Pedagogia e propôs a transformação dos cursos de Licenciatura Curta de Ciências nos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e em Química. No ano de 1990, a Facea foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), ofertando onze cursos, sete deles na formação de profissionais para atuarem na Educação Básica. Para a oferta desses cursos foram estruturados três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Humanas e Letras e Ciências Socioeconômicas. Com a criação da UEG, em 1999, aqueles Centros se transformaram em duas Unidades Universitárias, a saber: Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas (UnUCET) e a UnUCSEH. Além dessas duas, outras 26 deram origem à UEG.

A UEG é uma instituição com autonomia científica, didático-pedagógica, administrativa, orçamentária, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar. Tem sua sede na cidade de Anápolis e seu campo de atuação no estado de Goiás, mantendo os *campi* fora de sede. Esses são responsáveis pela execução das ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação (UEG/PDI, 2010).

A UEG expandiu-se rapidamente, tendo em vista, principalmente, as pressões políticas existentes no interior do estado. Sobre a acelerada ampliação do número de IES não somente no estado goiano, mas em todo o país, os critérios adotados são, por vezes, esquecidos, deixando de fazer “uma análise mais acurada que cruze expansão discente/expansão docente e expansão discente/orçamento” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 38).

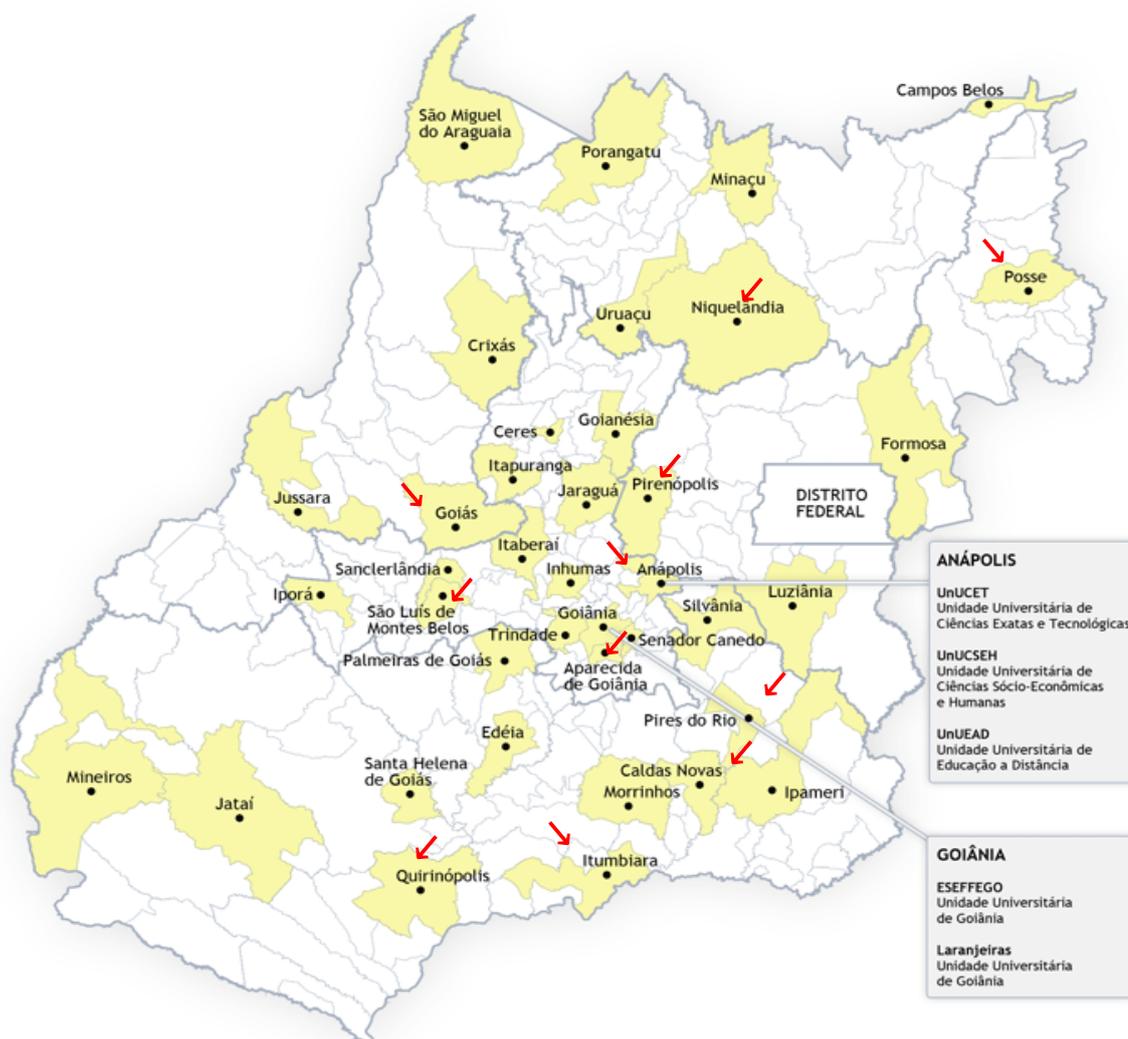
Frente a esse rápido processo de expansão, o autoconhecimento torna-se imprescindível para que a instituição perceba as lacunas deixadas em termos de estrutura administrativa e pedagógica. Sobre o assunto, o professor Malaquias, um dos entrevistados, argumentou que

[...] a UEG surge de um agregar de diferentes instituições, que já tinham uma vida construída, práticas consolidadas. Foi um processo, aonde o conjunto dessas instituições passou a existir sob uma mesma administração, e este processo tem trajetórias diferentes, tem situações de projetos distintos, tem professores com formação diferente, com olhares diferentes. (Informação verbal, 2014).

Em seu primeiro ano de funcionamento como universidade (1999), a UEG possuía, além dos treze *campi* provenientes das faculdades autárquicas isoladas que se aglutinaram, mais cinco *campi*, até então sem funcionamento, que iniciaram suas atividades de imediato.

Os momentos de mais expansão na UEG aconteceram em dois blocos. O primeiro, no ano de 2000, com a criação simultânea de oito *campi*; e o segundo bloco, em 2006, com a abertura de mais dez, vindo a constituir-se de 41 *campi* existentes até o final do levantamento de dados deste estudo, conforme disposto na Figura 2³⁰ a seguir.

Figura 2 – Mapa do estado de Goiás com a localização dos *campi* da Universidade Estadual de Goiás (UEG), por regiões de Planejamento da SEGPLAN.



Fonte: UEG/PPI (2011).

O questionamento quanto à expansão acelerada provocou muitos conflitos na comunidade acadêmica, advindos das preocupações com as condições precárias em que os cursos eram ofertados, principalmente com a falta de laboratórios e bibliotecas. Além desses

³⁰ As localidades sinalizadas por uma seta vermelha indicam os *campi* visitados que serviram como base empírica.

aspectos, outro fator que repercutiu negativamente foi e continua sendo o *déficit* de docentes no quadro de efetivos, ocasionado pela falta de realização de concursos. Todos esses pontos, considerados negativos, são recorrentes em todos os relatórios de autoavaliação analisados. Esse último problema é contornado, desde o início das atividades da UEG, no ano de 1999, com a contratação de professores temporários. As fragilidades existentes repercutem no desabafo do Representante 5 da Comissão Própria de Avaliação (CPA), ao relatar que

[...] a universidade tem problemas estruturais que remontam à sua expansão desenfreada, que sob o discurso de interiorização do conhecimento, na realidade serve-se das unidades para palanques e cabides eleitorais. Não há autonomia, não há investimento suficiente, um descaso total com a educação e com a formação dos futuros profissionais e, principalmente, dos professores goianos, já que a maioria dos cursos da UEG é de licenciatura. (Informação verbal, 2014).

Essa fala expressa uma realidade nacional em relação à precariedade de investimentos na educação superior. No entanto, quanto à expansão, a UEG, com quinze anos de existência, já possui 41 *campi*. São minimamente questionáveis os motivos que a levaram a um crescimento tão rápido, conforme pode ser observado na Figura 2. Ao analisar os relatórios de autoavaliação das IES investigadas, nota-se que cinco delas já existiam e são, então, anteriores à criação da UEG. Ademais, em todos eles são apontadas as deficiências estruturais, além da falta de corpo docente qualificado e efetivo, que se estende a quase todas as localidades. A expansão sem critérios leva a crer que esse é um fator que dificulta a estruturação dos *campi*, principalmente por seu quantitativo.

Considera-se, ainda, que a UEG foi criada no final da década de 1990, quando o país era induzido à privatização da educação superior, fator aliado à implantação de um sistema de avaliação para a busca da qualidade. Sobre os incentivos à expansão, Barreyro e Costa (2015, p. 20) argumentam que, em âmbito nacional,

[...] durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) foi favorecida a edição de regulamentos de criação e o crescimento do setor privado com fins lucrativos, principalmente devido ao abrandamento das exigências (renda e organização curricular) e da diversificação das instituições. (Tradução nossa).

Mantida pelo Estado, a UEG tem como órgão normativo o CEE – consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino, conforme previsto no artigo 160 da Constituição Estadual –, responsável pelo credenciamento e recredenciamento dessa instituição, bem como

pela autorização e pelo reconhecimento de seus cursos. Quanto à gerência administrativa e financeira da instituição, no período compreendido entre 1999 e meados de 2008, ela foi realizada pela Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), vindo a se tornar uma autarquia a partir daquele ano.

Portanto, a autonomia da universidade restringia-se apenas às questões pedagógicas, tornando-se uma temática constante nos debates internos da instituição e gerando momentos de tensão entre governo e comunidade acadêmica, principalmente pela falta de comprometimento do Estado com o financiamento da educação superior. Sobre essa questão encontramos, em Lima (2006, p. 40), o seguinte esclarecimento:

[...] a análise do financiamento da educação brasileira, e, especialmente, da educação superior, deve partir da consideração dos principais condicionantes da relação estabelecida entre a opção política dos governos Cardoso e Lula da Silva em manter o pagamento da dívida pública brasileira e a sistemática diminuição da verba pública para financiamento desse nível de ensino.

O fato de a UEG ser pública e gratuita, ainda que criada em um período de privatização da educação superior, levava a crer que a questão do financiamento não a afetaria, devido à iniciativa do governo e à persistência em sua criação. No entanto, percebe-se que a questão do investimento é uma fragilidade apontada pela comunidade acadêmica nos processos de autoavaliação institucional, quando nos deparamos com problemas estruturais que perduram no decorrer dos anos, comprovados pelos relatórios resultantes dos processos avaliativos. A fala do Prof. Hananias faz referência ao investimento na instituição:

[...] nos últimos anos, exceto agora, 2013 e 2014, não foram feitos tantos investimentos na universidade, no seu todo. Isso inclusive acabou gerando uma acomodação dos gestores locais, os quais, no meu entender, mesmo não tendo muitos recursos à disposição, poderiam, com alguma disponibilidade e criatividade, solucionar algumas questões muito pequenas. (Informação verbal, 2014).

Em maio de 2008, no governo Alcides Rodrigues (2007-2010), o estado de Goiás passou por uma reforma administrativa. Como consequência, foi aprovada a Lei nº 16.272 (GOIÁS, 2008), extinguindo a FUEG. A partir de então, a Universidade Estadual de Goiás deixou de ter caráter fundacional e tornou-se uma autarquia, com legitimidade jurídica nas decisões administrativas e financeiras para a condução dos seus 41 *campi*, ultrapassando, dessa maneira, a sua autonomia pedagógica.

Como estrutura acadêmico-organizacional, desde a sua criação, em 1999, a UEG possui: (i) colegiados deliberativos compostos pelo Conselho Universitário (CsU), Conselho de Gestão (CsG) e Conselho Acadêmico (CsA); (ii) colegiados não deliberativos, compostos pela Assembleia Universitária e pelo Conselho Comunitário; (iii) órgãos da Administração Central: Reitoria, Pró-reitorias, Diretoria do Núcleo de Seleção, Núcleo de Inovação Tecnológica e Coordenações de Comunicação e Relações Institucionais e Internacionais; (iv) Unidades Universitárias compostas por Congregação, Conselho Acadêmico do *Campus*, Diretoria e Coordenações Administrativas e de Cursos; (v) órgãos suplementares, previstos para serem criados com atribuições técnicas, culturais, desportivas, artísticas e outras, com a finalidade de apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UEG, 2013). Com a reforma administrativa ocorrida no ano de 2011, já no governo Marconi Perillo, foi criada a Vice-Reitoria e as Gerências pertinentes a cada Pró-Reitoria ou Diretoria, entre elas a Gerência de Avaliação Institucional (GerAI).

Como única IES estadual em Goiás, a movimentação de matrículas revela a sua importância nessa Unidade Federativa. A Tabela 6, apresentada a seguir, demonstra essa movimentação, também representada no conjunto de IES do estado de Goiás anteriormente demonstrada na Figura 2.

Tabela 6 – Evolução das matrículas, quantitativo de cursos e *campi* da UEG, por ano letivo, no período de 1999 a 2013

ANO	MATRÍCULAS	CURSOS	CAMPUS
1999	9.008	60	18
2000	11.372	93	26
2001	18.352	96	29
2002	31.575	102	30
2003	34.113	105	31
2004	33.431	103	31
2005	28.795	102	31
2006	25.478	132	41
2007	25.607	132	41
2008	24.325	130	41
2009	20.937	132	41
2010	19.737	134	41
2011	19.631	136	41
2012	18.262	136	41
2013	18.093	142	41

Fonte: UEG/PrG – Sistema Fênix (2014).

A UEG ofertou, a partir do ano 2000, cursos especiais, por meio de contratos e convênios com órgãos estaduais ou municipais, pertencentes ao Programa Universidade para

os Trabalhadores da Educação – Licenciatura Plena Parcelada (LPP)³¹ e cursos sequenciais, além da implantação de cursos presenciais. Esses, segundo documentos consultados (Relatórios e PDI), foram os maiores responsáveis pelo rápido crescimento das matrículas, que possibilitaram o aumento de profissionais com formação na educação superior, principalmente na rede pública educacional do estado (UEG/PDI, 2010).

Contraditoriamente, a cada novo curso ou unidade universitária as tensões internas se intensificam devido à precariedade de algumas localidades ou à inexistência de prédios próprios. Na sua maioria, a comunidade acadêmica assinala, nos relatórios de avaliação institucional (UEG 2008, 2011, 2012, 2013), a falta de laboratórios, a escassez de acervo nas bibliotecas e a falta de estrutura adequada a uma instituição de nível superior. Esses são alguns aspectos previstos entre as dez dimensões do Sinaes, no componente “avaliação institucional”, reforçando, assim, a importância do autoconhecimento realizado por toda a comunidade acadêmica, cujos resultados possibilitam, aos gestores, as adequações necessárias ao planejamento para que se obtenha a qualidade da instituição. Sobre esse aspecto, o Representante 5 da CPA alertou que “as condições adversas em que professores e alunos estão submetidos em dezenas de suas unidades [*campi*] há anos são abafadas pela desarticulação e despolitização da universidade, fenômeno não só goiano, mas brasileiro, de transformar instituição em organização” (Informação verbal, 2014).

O início do processo de extinção dos cursos considerados emergenciais ocorreu de maneira gradativa, a partir de 2005, em consequência da redução da demanda inicialmente existente, sinalizando, assim, o seu fim, marcado pela pouca concorrência às vagas ofertadas. Esses cursos, apesar de terem a mesma carga horária dos regulares, funcionavam apenas nos fins de semana e, intensivamente, nos períodos de férias letivas das redes públicas (janeiro e julho).

No que diz respeito à pós-graduação, a UEG ofertou, no ano de 2013, sete cursos de pós-graduação *lato sensu*, com 248 matrículas. Em relação à *stricto sensu*, foram oferecidos sete mestrados acadêmicos, com registros de 242 matrículas em 2013, distribuídos em: Ciências Moleculares; Engenharia Agrícola; Produção Vegetal; Educação, Linguagem e

³¹ Projeto especial considerado emergencial e temporário, também conhecido por LPP, com o objetivo de atender à demanda para a formação de docentes da rede pública estadual e municipal para a educação básica. No ano de 2003, os cursos passaram a pertencer ao Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, sendo extintos a partir do ano de 2005. Os cursos funcionavam na modalidade presencial, com duração de três anos. As aulas aconteciam, durante os meses letivos, nos fins de semana, e nos meses de janeiro e julho em regime intensivo, para cumprir a carga horária dos projetos, equivalente à dos cursos regulares. O caráter emergencial surgiu pela necessidade de formação de docentes em nível superior, que atingia apenas 18% na rede pública de Goiás. O projeto do governo era que se cumprisse a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com os docentes da educação básica possuindo formação superior.

Tecnologia; Territórios e Expressões Culturais do Cerrado; Recursos Naturais do Cerrado; e Ciências Aplicadas a Produtos para a Saúde, além de um mestrado profissional em Ensino de Ciências. Ainda em âmbito *stricto sensu*, estava em andamento um Doutorado Interinstitucional (Dinter), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), iniciado em 2011, na área de Gestão Ambiental, contando, em 2013, com quinze matrículas. Até então, a UEG não possuía programas próprios de doutorado, o que contradiz o perfil de uma universidade (UEG/PrP, 2014).

A UEG possui o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), que conduz os cursos de modalidade a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo informações daquele centro, nessa modalidade, desde o ano de 2013, são ofertadas duzentas vagas anuais em Ciências Biológicas, em três municípios; cem vagas no curso de Bacharelado em Administração Pública, em dois municípios; 350 vagas em Licenciatura em Informática, em sete municípios; e duzentas vagas em História, em quatro municípios. Oferece, também, de Pós-Graduação *lato sensu*: 105 vagas nos cursos de Gestão Pública, em dois municípios; 110 vagas em Gestão Pública Municipal, em dois municípios; e cem vagas em Gestão em Saúde, em dois municípios.

Em relação ao corpo docente, apresentado na Tabela 7 adiante, esse se distribui em dois tipos de vínculos: (i) docentes efetivos: concursados provenientes de dois concursos realizados pelo estado, sendo o primeiro em 2004 e o segundo em 2010, ou provenientes das treze faculdades autárquicas isoladas, que deram início às atividades da UEG, efetivados por força da Constituição Federal de 1988; (ii) docentes temporários: contratados por meio de processo seletivo simplificado. Por força de lei, estes últimos deveriam exercer a função por tempo determinado, ou seja, permaneceriam por apenas um ano, prorrogável por mais um. Porém, por circunstâncias diversas que não cabem ser discutidas neste estudo, permanecem desde a sua institucionalização em regime temporário, não se observando a legalidade.

A redução progressiva de docentes, percebida pelos totais expressos ano a ano na Tabela 7 apresentada a seguir, justifica-se em função da extinção dos programas especiais de formação superior. O segundo concurso público realizado pela instituição aconteceu em 2010, período em que houve avanço na nomeação de professores efetivos e consequente redução do quadro de docentes temporários. O terceiro concurso foi realizado em 2014, à época da finalização do presente levantamento de campo, quando os docentes aprovados estavam, ainda, em fase de nomeação.

Tabela 7 – Evolução do quadro de docentes efetivos e temporários³² da UEG

TITULAÇÃO	2008		2010		2012		2013	
	Efetivos	Temporários	Efetivos	Temporários	Efetivos	Temporários	Efetivos	Temporários
Graduação	2	286	-	213	-	257	-	179
Especialista	129	1.205	187	906	171	732	149	796
Mestre	279	410	353	239	407	195	401	242
Doutor	79	71	125	28	168	22	188	41
Pós-doutor	12	2	32	-	36	-	64	-
Subtotal	501	1.974	697	1.386	782	1.206	802	1.258
TOTAL	2.475		2.083		1.988		2.060	

Fonte: Sistema de Folha de Pagamento e Sistema Gerencial de RH – UEG (2008 a 2013).

No ano de 2012, com a contratação de todos os candidatos aprovados que compunham o quadro de reserva técnica³³, o contingente de docentes efetivos da instituição assinalou percentual de 39,33% em relação ao quadro de temporários, considerado, para uma instituição pública, baixíssimo. Em 2013, entre o grupo de docentes efetivos, 18,5% possuíam especialização; 50% eram mestres; 23,4% doutores; e 7,9%, pós-doutores. Conseqüentemente, o quadro temporário apresentava-se bastante expressivo, com percentual de 61% em relação ao de docentes efetivos, o que demonstrava a necessidade imediata de realização de concurso público. O índice de professores somente graduados ainda era alto para uma instituição de educação superior, exibindo um percentual de 14,2%. Nesse grupo de docentes temporários, a maior concentração estava nos especialistas, com 63,2%, sendo 19,2% professores mestres, apenas 3,2% professores doutores e nenhum professor pós-doutor. Sobre o assunto, o Prof. Hananias abordou o último chamamento dos novos concursados, que elevou a mais de 50% o número de professores efetivos, embora distante de cumprir as exigências da legislação. Acrescentou, ademais, que entre os efetivos, “com a chamada que estamos fazendo agora para o Regime de Tempo Integral à Docência e à Pesquisa, digo, dedicação exclusiva, nós vamos chegar a mais de 50% dos efetivos nesse regime de trabalho” (Informação verbal, 2014). Essa é uma conquista que minimiza as fragilidades detectadas nos relatórios de autoavaliação e relacionadas aos docentes da IES.

Em relação ao percentual mínimo de um terço de mestres e doutores exigido pela LDB n° 9.394 (BRASIL, 1996), artigo 52, na Tabela 7 apresentada anteriormente ilustra-se a existência de 45,4% de docentes titulados. Contudo, ao verificar a distribuição interna desses professores, percebe-se que o percentual identificado por *campus* não cumpre a exigência,

³² Os docentes temporários recebem como horistas, dedicando-se aos projetos de extensão por no máximo dez horas mensais, que são somadas às horas de ensino. Porém, não recebem incentivos para a busca da qualificação, bem como é ínfima a dedicação à pesquisa pela mesma razão.

³³ Concursados aprovados, porém excedentes das vagas constantes do edital do concurso de 2010, puderam, pelo prazo de vigência, se efetivar posteriormente.

evidenciando, por isso, mais concentração naqueles *campi* localizados em Anápolis, que é a cidade sede, em Goiânia, capital do estado, ou nas cidades próximas a essas duas localidades. Não restam dúvidas de que, pela extensão e distribuição geográfica, a UEG enfrenta muitas dificuldades nas suas mais variadas dimensões.

Ao se referir à evolução da educação superior no estado de Goiás, este estudo retoma as reflexões de Dourado (2009) quanto aos desdobramentos do papel do Estado e seu alcance jurídico, político e ideológico. Na visão do autor, “a educação é entendida como prática social e, portanto, como política pública, caracterização que implica a compreensão da arena educacional como campo de disputa de projetos providos de historicidade” (p. 283). Nesse contexto, a UEG tornou-se *locus* de investigação, em razão de seu tempo de funcionamento, cuja característica é *multicampi*, mostrando, por isso, grande complexidade, diversidade e especificidades, principalmente pela trajetória histórica dos treze *campi* que lhe originaram.

A trajetória histórica da UEG e sua dimensão, apesar do seu pouco tempo de existência, não nos permite, aqui, uma abordagem mais ampla sobre os seus 41 *campi*. No entanto, passamos a detalhar melhor os onze *campi* selecionados para a busca de informações que possibilitaram atingir os objetivos deste estudo.

1.3.1 Caracterização dos *Campi* e dos Sujeitos da UEG: Referência para a Visão da Totalidade

A UEG possui a educação presencial distribuída geograficamente no estado de Goiás, conforme se pode comprovar na Figura 2 apresentada anteriormente. São unidades de ensino que se diversificam pelo tempo de existência, desde a mais antiga, com aproximadamente sessenta anos de existência, até as mais novas, com menos de uma década. Esse fato permite perceber a diversidade de características quanto à estrutura, aos cursos, ao quadro de docentes e, também, aos dirigentes. Esses foram os fatores que nos levaram a refletir sobre a melhor forma de selecionar os *campi* que integrariam as localidades a contribuírem com as informações necessárias.

Tomamos como ponto de partida a escolha por região de planejamento do estado de Goiás, subdividido em dez regiões, conforme disposto pela Secretaria de Gestão e Planejamento (SEGPLAN, 2012). Tal decisão teve como objetivo envolver a comunidade acadêmica de distintos lugares, levando em conta os costumes e as tradições regionais em relação aos olhares para a educação superior. Contudo, a distribuição de *campus* por região

não se equilibra em termos numéricos, considerando que algumas possuem mais unidades do que outras.

O segundo passo foi a definição de cursos por área de conhecimento e os portes dos *campi*, possibilitando a diversificação de características e cursos. Esse levantamento demandou tempo para que fosse possível verificar os cursos e, paralelamente, as localidades, observando a inserção de todas as regiões. Assim, definimos os *campi* contemplando: (i) regiões de planejamento do estado de Goiás; (ii) portes de *campus* (1 a 4); (iii) áreas de conhecimento ofertadas pela UEG; (iv) modalidades de cursos.

Das onze localidades que atenderam os critérios definidos, deparamo-nos com o *Campus* Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo (Porte 1), criado em 1999, com os cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas, existentes na Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), que passou a integrar a UEG. Os *campi* São Luís de Montes Belos (Porte 2), Quirinópolis (Porte 2), Cidade de Goiás (Porte 3) e Pires do Rio (Porte 3) eram autarquias isoladas, criadas antes de 1999. As demais são localidades menores, com menos oferta de cursos, cujas características físicas também se adaptam aos cursos oferecidos, embora umas com mais dificuldades do que outras, conforme explícito nos relatórios de autoavaliação institucional elaborados pela CPA, a serem explorados nos capítulos seguintes.

Esse universo corresponde a 26,8% dos *campi* UEG. No entanto, os critérios definidos para a seleção dessa amostra nos permitiram conhecer a totalidade da instituição por contemplarem a realidade em uma estrutura que a envolve como um todo. Deparamo-nos, aí, com a presença de opiniões diversas, atitudes marcantes e propostas conflitantes, que exprimiram divisões e contradições absorvidas da sociedade como um todo, trazendo o conhecimento da totalidade da UEG tendo em vista as dimensões abordadas. Seguindo os critérios definidos, têm-se, no Quadro 4 a seguir, o detalhamento de cada *campus* escolhido:

Quadro 4 – Características dos onze *campi* selecionados como *locus* de pesquisa

<i>Campus</i>	Porte	Amparo legal para criação	Início das atividades	Nomenclaturas recebidas por ocasião da criação	Cursos ofertados em 2015
<i>Campus</i> Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo	1	Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999	1999	• Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo (UnUCET)	(1) Arquitetura e Urbanismo; (2) Ciências Biológicas; (3) Engenharia Agrícola; (4) Engenharia Civil; (5) Farmácia; (6) Física; (7) Matemática; (8) Química Industrial; (9) Licenciatura em Química; (10) Sistemas de Informação
<i>Campus</i> São Luís de Montes Belos	2	Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985	1993	• Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (FECIL-BELOS)	(1) Letras; (2) Pedagogia; (3) Zootecnia; (4) Curso Superior de Tecnologia em Laticínios
<i>Campus</i> Quirinópolis	2	Lei Estadual nº 9.777, de 10 de setembro de 1985	1988	• Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ)	(1) Ciências Biológicas; (2) Educação Física; (3) Geografia; (4) História; (5) Letras; (6) Matemática; (7) Pedagogia
<i>Campus</i> Posse	3	Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999	1999	• Unidade Universitária de Posse (UnU Posse)	(1) Superior de Tecnologia em Produção de Grãos; (2) Letras; (3) Matemática; (4) Sistemas de Informação
<i>Campus</i> Goiás	3	Lei Estadual nº 7.031, de 26 de junho de 1968	1968	• Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás (1968) • Faculdade de Filosofia Cora Coralina (FFCC) (1986)	(1) Geografia; (2) História; (3) Letras; (4) Matemática; (5) Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo
<i>Campus</i> Pires do Rio	3	Decreto Estadual nº 2.577, de 16 de abril de 1986	1986	• Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Pires do Rio (FAESCI)	(1) Geografia; (2) História; (3) Letras; (4) Pedagogia; (5) Tecnologia em Redes de Computadores
<i>Campus</i> Aparecida de Goiânia	4	Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006	1999	• Polo ³⁴ Universitário de Aparecida de Goiânia (1999) • Unidade Universitária de Aparecida de Goiânia (2006)	(1) Administração; (2) Ciências Contábeis; (3) Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública
<i>Campus</i> Itumbiara	4	Decreto Estadual nº 5.112, de 27 de agosto de 1999	2000	• Unidade Universitária de Itumbiara	(1) Ciências Econômicas; (2) Farmácia; (3) Educação Física; (4) Enfermagem
<i>Campus</i> Niquelândia	4	Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999	2000	• Polo Universitário de Niquelândia (2000) • Unidade Universitária de Niquelândia (2005)	(1) Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; (2) Curso Superior de Tecnologia em Mineração
<i>Campus</i> Pirenópolis	4	Lei Estadual nº 15.804, de 13 de novembro de 2006	2005	• Polo Universitário de Pirenópolis (2001) • Unidade Universitária de Pirenópolis (2005)	(1) Tecnologia em Gastronomia; (2) Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria
<i>Campus</i> Caldas Novas	4	Decreto Estadual nº 5.181, de 13 de março de 2000	2000	• Unidade Universitária de Caldas Novas (2000)	(1) Administração; (2) Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia

Fonte: Elaboração própria a partir das informações obtidas (PrG, 2014).

Nota: A partir de 16 de julho de 2015, a Lei nº 18.934 alterou a terminologia de referência das Unidades universitárias da UEG para *Campus*.

³⁴ O Polo refere-se ao espaço cedido pelas Prefeituras Municipais ou pelo Governo Estadual para funcionamento de cursos específicos para a formação de docentes da rede pública estadual ou municipal, por meio da Licenciatura Plena Parcelada (LPP).

A necessidade de conhecer algumas características dos sujeitos a serem envolvidos na pesquisa levou-nos a buscar informações sobre a titulação, o regime de trabalho, o tempo de gestão ou experiência na função em que ocupa, no caso dos gestores, docentes ou técnicos administrativos. No segmento discente, interessou-nos saber o sexo e a faixa etária, além dos cursos em que se encontravam. Com o objetivo de melhor visualizar as características levantadas, apresentamos a Tabela 8, referente aos segmentos investigados e que nos possibilitaram a visão da totalidade da UEG em termos de sentido e significado do processo de autoavaliação institucional.

Tabela 8 – Caracterização dos sujeitos envolvidos na investigação sobre o processo de autoavaliação da UEG

Segmento	Total	Titulação				Regime de Trabalho				
		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	Pós Doutor	20h	30h	40h	DE*
Dirigentes da Administração Central	9	-	2	5	-	2	-	-	8	1
Diretores de <i>Campus</i>	11	-	5	4	1	1	-	-	6	5
Coordenadores Pedagógicos	8	-	3	4	-	1	3	1	3	1
Coordenadores de Curso	11	-	5	4	1	1	-	2	8	1
Docentes	78	6	42	18	6	6	29	18	19	11
Técnicos Administrativos	41	23	17	1	-	-	-	-	41	-
Membros da CPA	19	2	5	7	3	2	-	-	-	-

Segmento	Total	Sexo		Faixa Etária	
		Masculino	Feminino		
Discentes	522	376	146	Até 20 anos	213
				Entre 21 e 25	194
				Entre 26 e 30	48
				Entre 31 e 35	24
				Entre 36 e 40	24
				Entre 41 e 45	11
				Entre 45 e 50	6
				Acima de 50	2

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas (2014).

* Dedicção Exclusiva.

Em relação aos gestores de *campus*, algumas características, além das expostas, chamaram a atenção: entre os diretores, seis contavam com menos de um ano de gestão e oito traziam experiências da educação básica; a respeito dos coordenadores pedagógicos, cinco contavam com experiências de um a três anos na respectiva função; e, sobre os coordenadores de curso, quatro contavam com mais de seis anos. Entre os sujeitos da administração central, quatro contavam com experiências de até dois anos, enquanto os demais declararam mais tempo.

Sobre o processo de autoavaliação institucional, entre os 78 docentes, apenas onze consideram que ela ocorre de forma contínua, ao passo que sessenta deles percebem-na como anual. Se considerarmos o total de sujeitos envolvidos, à exceção dos discentes, 12% a notam como contínua. Coincidentemente, os sujeitos que tem essa percepção se concentram em dois *campi*, sinalizando ações diferenciadas das demais. No entanto, a percepção de uma ação anual ocorre em todos os segmentos. Certamente, essa visão corrobora o sentido de que a autoavaliação é marcada pela ação de responder, uma vez ao ano, a um questionário sobre a instituição, o que mostra a necessidade de um grande avanço sobre a essência do processo avaliativo. Em relação ao caráter formativo de uma avaliação, Marback Neto (2007, p. 188) esclarece que ela “só poderá ser digna desse nome se a sua cultura for o fundamento da construção da universidade, e nessa medida, uma prática permanente em todas as áreas e momentos”.

O conhecimento do espaço em que se desenvolve a política de avaliação da UEG é considerado um ponto fundamental para se compreender o contexto em que ocorre a política de autoavaliação pautada nas orientações do Sinaes. Para tanto, pautamo-nos no encadeamento histórico da UEG, em documentos norteadores e nas manifestações dos sujeitos abordados nesta investigação.

1.4 O ESPAÇO POLÍTICO INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL DA AVALIAÇÃO NA UEG

Desde a sua criação, a UEG vem se preocupando com o autoconhecimento ao formular documentos emanados do Conselho Universitário (CsU) e da Reitoria para regulamentar a política de avaliação. Contudo, é perceptível, por meio das informações obtidas, o descaso para com os resultados de um processo que evidencie a possibilidade de novos rumos para o planejamento e a tomada de decisão.

Na tentativa de se criar um espaço político institucional, de acordo com o Relatório de Autoavaliação de 2012, as práticas de avaliação na UEG iniciaram-se em 2000, com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional, por meio da Portaria nº 011 (UEG, 2000). Porém, acrescenta-se que as circunstâncias e o contexto político e gerencial daquele período, com políticas de avaliação ainda não evidenciadas pelas discussões internas nas UnU, permitiram momentos de tensão que, uma vez estabelecidos, dificultaram o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, motivo pelo qual necessitou e ainda necessitam de mais fundamentos, discussões e encaminhamentos, conforme relatos na coleta de informações.

O levantamento documental sinalizou diversas ações criadas sobre a trajetória da avaliação na instituição. Entretanto, com a finalidade de trazer o espaço organizacional estabelecido pela política de avaliação, localizamos a Resolução nº 31 do Conselho Universitário –CsU (UEG, 2004), que constituiu, em seu artigo 1º, a CPA da Universidade, com o objetivo de assegurar o processo de avaliação, considerando o disposto no inciso XIV do artigo 18 do Regimento Interno da UEG; levando em conta, ainda, a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com base no disposto no artigo 11, inciso I daquela Lei e regulamentação pela Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004).

Art. 5º. A atuação da CPA/UEG, no âmbito institucional, tendo por finalidades a melhoria da qualidade do ensino, a orientação para a expansão da sua oferta, a eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, valorizando sua missão pública, ressaltando valores democráticos, afirmando a autonomia e a identidade institucionais. (UEG, 2004).

Ao emitir tal Resolução, a UEG preocupou-se em cumprir a regulação do Sinaes. No entanto, efetivamente, a CPA não desenvolveu seu papel como coordenadora da autoavaliação institucional, o que caracterizou uma contradição no processo avaliativo, conforme se detalha adiante.

A UEG está presente nas dez regiões de planejamento do estado de Goiás, subdivididas em dezoito microrregiões, oferecendo cursos em todas as áreas de conhecimento. A oferta, o sentido e a função de seus cursos consideram os fatores socioeconômicos das regiões, superando a perspectiva reducionista do restrito interesse econômico, de acordo com informações prestadas no Relatório de Autoavaliação de 2012. A Professora Vasti argumentou que a UEG “tem uma capilaridade muito grande e as potencialidades e fragilidades das Unidades Universitárias são diferentes” (Informação verbal, 2014), porém, algumas citações indicam que é incipiente a consciência dessa realidade, principalmente por parte de alguns gestores.

Percebe-se que, com a intencionalidade de um perfil que compactue com uma universidade, a UEG tem buscado formas de se estruturar em todos os seus segmentos, já apresentando um conjunto de situações mais consolidadas, como afirma o Professor Malaquias: “acredito que em ocasiões, de forma mais ágil ou menos ágil, eu sempre vejo o trajeto da UEG de chegar à condição de uma universidade que preencha todos os requisitos” (Informação verbal, 2014). Ainda assim, vários respondentes declaram a necessidade de mais regulamentação para viabilizar operacionalizações que, embora sejam tópicos inseridos no

Regimento Interno, ainda são fragilizadas. Nesse sentido, a Representante 6 da CPA explica que são necessárias “reformas políticas verdadeiras, que visem mudanças “reais” para os *campi*. Enquanto isso não acontece, os resultados transformam-se apenas em papéis acumulando poeira” (Informação verbal, 2014).

Diante das falas, é perceptível que alguns gestores podem não ter conhecimento suficiente para uma discussão sobre a política de avaliação, que englobe todos os componentes do Sinaes. Esse sentido é percebido, principalmente, quando abordam a temática como se ela se restringisse unicamente à autoavaliação da instituição, chegando à afirmativa de que, como política nacional, é subutilizada no seu setor. Lamentavelmente, ainda não se leva em conta que “avaliar é importante para conhecer como se realizam e inter-relacionam-se as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração” (RISTOFF, 2008, p. 45).

As políticas internas devem refletir o PDI, bem como o PPI. Como afirma o Professor Hananias, “os nossos documentos maiores, o PDI e o PPI, são de 2010 e 2011. Tivemos aí, nesses anos, alguns entraves com os processos de avaliação interna, inclusive com a remessa de dados para o censo educacional para o Inep” (Informação verbal, 2014). Na sua visão, os questionamentos que emergem do processo avaliativo estão reduzindo o distanciamento entre esses documentos e o olhar dos avaliadores. Contraditoriamente, o levantamento realizado sinaliza certas divergências ou uma falta de entrosamento com o PDI e o PPI. Essa percepção é corroborada pela Professora Vasti, ao expor que “nosso PPI e o nosso PDI parecem um pouco distante da universidade. É um documento que nos serve de base, porém, quando a gente fala PPI, PDI, as pessoas ficam meio alheias” (Informação verbal, 2014).

O segmento responsável pelo planejamento do desenvolvimento institucional de uma instituição tem fundamental importância. No entanto, as dificuldades de se conseguir contatos para falar sobre o planejamento geral foram latentes, ora pela omissão de retornos, ora por nos depararmos com comentários no sentido de que seria difícil conseguir informações, dando a entender a inexistência de equipe específica para tal fim. Contudo, percebemos a sobreposição de funções quando essa área se revelou voltada para a política orçamentária, deixando, então, uma lacuna em termos de pensar a UEG em sua totalidade. Assim, confirmamos o entendimento de que, em se tratando de Planejamento Institucional, este estava ligado tão somente à parte orçamentária, como asseverou a Professora Isabel.

São perceptíveis as dificuldades que a instituição enfrenta não somente em relação ao CEE, mas à gestão de Goiás como um todo, por haver o entendimento e o tratamento, por parte do governo, de que a UEG é um órgão como qualquer outro componente de sua

estrutura organizacional. Para exemplificar esse tratamento, a Professora Isabel argumenta que a preocupação com o planejamento da instituição assenta-se na parte orçamentária do estado de Goiás, que possui o sistema de planejamento e monitoramento, consumindo grande tempo daqueles que lidam com as atividades-meio. Nesse sentido, justifica-se a dificuldade de retorno das informações solicitadas ao Coordenador de Planejamento no período anterior ao ano de 2011, bem como de sua assessora, que afirmou trabalhar apenas com o Planejamento Orçamentário, em detrimento do PDI da UEG.

A Professora Jemima relatou que, somente “no final de 2014, a UEG criou a Gerência de Planejamento, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças, para elaborar e acompanhar o planejamento da UEG” (Informação verbal, 2014). Isso aconteceu, portanto, no momento em que encerrávamos a busca de informações para este estudo. Corroborando o comentário anterior, até então se tratava de uma gerência responsável pelo planejamento orçamentário, pelos pagamentos e pela alimentação de um sistema estadual como atividade obrigatória da Secretaria de Estado de Planejamento (SEGPLAN). Diante das dificuldades nessa área, houve, então, a compreensão de que o setor financeiro deveria ser separado da equipe que necessita pensar a instituição em todas as atividades-meio, as quais não se restringem apenas à parte orçamentária, para que se tenha condições de realizar as atividades-fim. A referida professora acrescentou que houve uma reunião específica, a fim de levar os resultados dos processos de autoavaliação ao conhecimento da nova equipe. O objetivo era conduzir as atribuições inerentes àquela gerência. Declarou, porém, que anteriormente não tinha notícias de alguma medida tomada firmemente “para que os resultados da autoavaliação fossem subsidiar os gestores em tomadas de decisões que viessem a beneficiar os serviços e produtos desenvolvidos na UEG” (Informação verbal, 2014).

De acordo com o Relatório de Autoavaliação de 2012, a proposta de avaliação institucional estabeleceu como condição a importância de se compreender as concepções do processo avaliativo, tanto interno quanto externo, como base para a identidade da UEG, que é uma universidade interiorizada e *multicampi*. Percebe-se que foram dados passos fundamentais para um processo que pudesse garantir a construção de documentos fundantes. Entretanto, a Professora Miriã afirma que “o espaço político institucional da avaliação está sendo forjado. Como eu poderia explicar isto? A avaliação vem como um mal necessário, não como algo que hoje os gestores compreendessem. Esse espaço ainda precisa ser ampliado e fortalecido” (Informação verbal, 2014). Essa fala denota uma contradição, visto que, para que um espaço seja ampliado ou fortalecido, é necessário que ele exista. Desse modo, nota-se que há esse espaço organizacional, bem como uma movimentação para o seu fortalecimento, mas

ainda é considerado frágil, por ser um espaço que deve permitir contemplar toda a complexidade guardada e as significações que pode desvelar. Sobre a concepção de espaço, Santos (2006, p. 39) afirma que esse “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não consideradas isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Como política institucional, a UEG considera a importância de compreender o amplo processo avaliativo interno e externo que abrange toda a instituição. Ademais, atenta para o fato de ele se alicerçar nas políticas nacionais, estaduais e em normas próprias, que orientam programas, projetos e ações de avaliação institucional interna e formas de acompanhamento de avaliação institucional externa. Existe, ainda, o entendimento de que a IES tem condições de melhorar seus processos acadêmico-pedagógicos e suas formas de gestão, possibilitando a produção de resultados efetivos e bons serviços para a sociedade goiana (UEG, 2012).

A autoavaliação tem crescido do ponto de vista qualitativo, nos últimos anos, e ocupado um espaço gradativo, porém, trata-se de um processo lento. Nessa ótica, a Professora Miriã reconhece que, “entre as recomendações geradas pela CPA e os documentos norteadores da política educacional interna da UEG, como no PDI e PPI, essa interface ainda é frágil, até mesmo porque ainda é um processo novo. As pessoas ainda têm resistência a avaliar e a ser avaliadas e têm posturas diferentes” (Informação verbal, 2014).

Na dinâmica oficialmente estabelecida pelo Sinaes, a CPA é a instância de mediação entre as IES e o sistema de avaliação e, no caso de uma IES estadual, as intermediações com o CEE caberiam à CPA. Internamente, as mediações da CPA se estendem pela instituição, atingindo a sua totalidade. Para a condução do processo de avaliação, diante das políticas que a UEG vem conduzindo, na visão da Professora Jemima,

[...] os membros da CPA deverão trabalhar em estreita e contínua relação com os gestores, coordenadores e, em especial, com os responsáveis pelo planejamento das Unidades e Administração Central, para o devido acompanhamento das recomendações apontadas nos Relatórios de Autoavaliação. (Informação verbal, 2014).

Assim, as ações da CPA são contrárias ao que prevê a regulação do CEE (Resolução nº 02/2006), que trata a referida comissão como supervisora do processo avaliativo institucional, contrariando o disposto na Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004), que prevê, em seu artigo 10: “a autoavaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)”.

Paralelamente, evidencia-se, em outras falas, a necessidade de institucionalização de comissões de planejamento nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Este estudo não adentrou no organograma da instituição em foco para verificar ou não a existência de comissões nos demais segmentos externos à CPA. Contudo, a fala do Professor Gideão corrobora a ideia de que o trabalho de novas comissões, principalmente para o planejamento nos *campi*, poderia fornecer diretrizes para um planejamento macro. Essas deveriam seguir as indicações definidas em todas as etapas do processo de autoavaliação, ficando incumbidas, assim, de transformarem os resultados obtidos nas avaliações em iniciativas concretas, as quais, em um âmbito maior, possibilitariam a inclusão das ações indicadas no PPA.

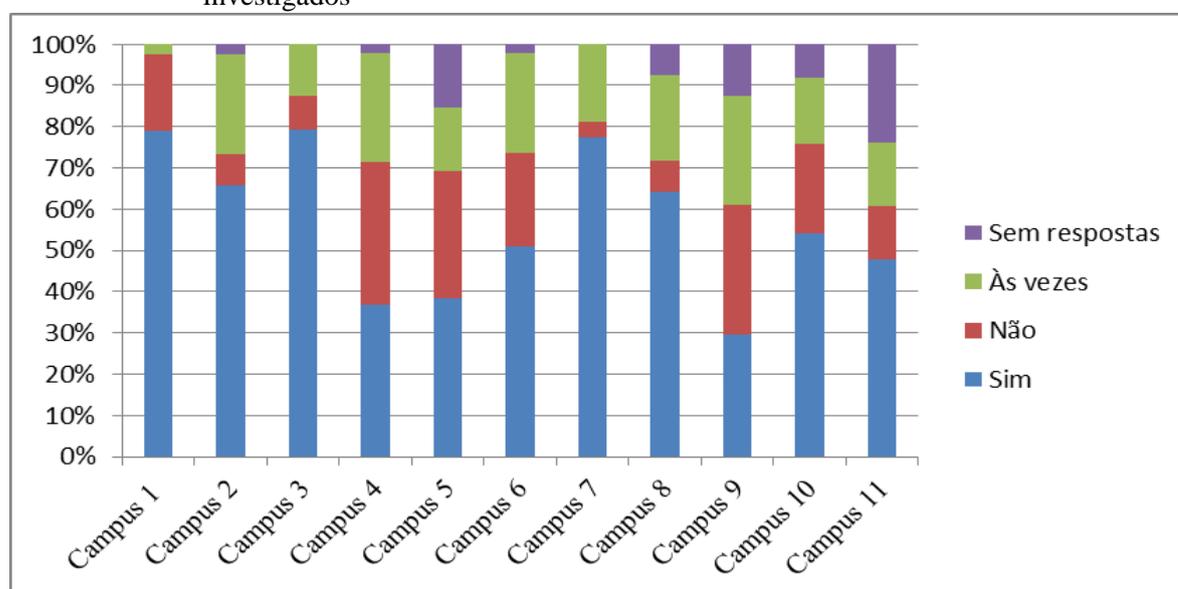
Reportando-se aos objetivos do Sinaes, entende-se que o processo de autoavaliação da UEG deve continuar mobilizando todos os segmentos da comunidade acadêmica e analisando os resultados de seus componentes. Isso porque, sem clareza suficiente de que a avaliação institucional é um dos componentes do Sinaes, subdividida em avaliação interna e externa, a Representante 14 da CPA argumenta que é necessário “agregar a avaliação do Sinaes com a avaliação interna e com a avaliação do Conselho” (Informação verbal, 2014). Esse discurso denota uma concepção distorcida de avaliação, visto entendê-la como três processos distintos. Ainda em relação à política interna, tendo por base o Sinaes, o Representante 17 da CPA reconhece que existem “ganhos no sentido de conhecer um mecanismo que permite à instituição olhar para si, e conseguir se planejar e melhorar suas deficiências se esta se empenhar” (Informação verbal, 2014).

Trata-se de um espaço que vai garantir a autoavaliação em si mesma, como um processo necessário, justificando a criação de uma política interna que possibilite um novo impulso e provoque reações de razões tanto políticas como processuais na comunidade acadêmica. Faz-se, aqui, referência ao caráter político no sentido de aceitar a transparência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão como uma responsabilidade social e processual, porque a sistemática da avaliação, a pedagogia e os valores envolvem diretamente a docência, tornando-se um aspecto de extrema relevância. Na visão de Angulo Rasco (2000, p. 91), “a autoavaliação pretende expressar a responsabilidade pública e profissional das instituições”.

A diversidade detectada na realidade dos *campi* nos induziu à análise individualizada sobre o compromisso dos dirigentes para com o processo de autoavaliação institucional. Os resultados obtidos estão demonstrados no Gráfico 1, apresentado adiante, cujas respostas são

oriundas do questionamento³⁵ dirigido aos discentes. A relação dos *campi* investigados é mostrada por ordem de Porte e, dentro dessa classificação, por ordem alfabética. No entanto, a fim de preservar a identidade dos diretores, as colunas foram identificadas, aleatoriamente, por números (*Campus 01 a Campus 11*), independente de qualquer outro critério, não correspondendo, portanto, à sequência das localidades descritas. Dessa forma, tem-se, no Gráfico 1, a manifestação dos discentes em relação ao compromisso dos diretores para com o processo avaliativo. As faixas apresentadas correspondem, diretamente, aos percentuais de cada opção de resposta obtida.

Gráfico 1 – Percepção dos discentes em relação ao compromisso dos diretores dos *campi* investigados



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas (nov/dez. 2014).

Os fragmentos em azul das colunas indicam as manifestações positivas. A oscilação de comprometimento entre os dirigentes de *campus* é marcante. No entanto, diante da validade e legitimidade do processo avaliativo, a variação de percentuais entre o “sim”, o “não” e o “às vezes” torna-se preocupante. Esse resultado antecipa as considerações referentes aos dirigentes, que serão inseridas nos capítulos seguintes. Visto de uma perspectiva histórica, o que detectamos é aquilo que Belloni (2000) trata como conservadorismo de uma postura que

³⁵ As perguntas inseridas nos instrumentos para a coleta de informações serão apresentadas, sempre, com sua redação original em nota de rodapé, devidamente identificada com a letra Q (questão) e com sua respectiva numeração. Q4a – Como você percebe o compromisso do Diretor com o processo de autoavaliação em sua UnU?

nega o desenvolvimento de uma cultura institucional de avaliação e a “responsabilidade efetiva da gestão pública e da gestão acadêmica e científica da instituição” (p. 53).

Os dados empíricos mostram que o menor compromisso, na visão dos discentes, é assumido pelo dirigente do *campus* 9, sendo essa a pior situação, principalmente se consideradas as respostas negativas e eventuais. Em seguida, estão os *campi* 4 e 5. Estranhamente, 24% dos discentes do *campus* 11 preferiram não responder, e, somando este àqueles que responderam negativamente, esses percentuais sobem para 36,9%, o que provocaria uma aproximação entre as respostas negativas e positivas.

O envolvimento de um diretor de *Campus* como o gestor maior deveria ser o melhor possível. Leva-se em conta que essa avaliação foi realizada por um segmento que não se deixa envolver por pressões ou receios de alguma perda, mantendo, portanto, a autenticidade em suas respostas. Essa percepção é confirmada por segmentos que se manifestaram nos questionários abertos, a exemplo da fala do Representante 15 da CPA, ao afirmar que “a principal atitude dos gestores para com o processo se caracterizou como atitude de indiferença. Dessa forma, avalio como atitude de insensibilidade dos gestores, principalmente dos diretores de Unidades” (Informação verbal, 2014).

As atitudes de alguns diretores negam a postura a se ter diante de uma instituição que deve privilegiar os interesses da sociedade em detrimento dos interesses de alguns grupos. Pautados nas concepções de Coêlho (2000), os dirigentes deveriam conscientizar-se de que

[...] a universidade não surge por decreto, mas se faz, para além de qualquer estrutura física e/ou burocrática-legal, à medida que se produz, se institui enquanto espaço por excelência da vida intelectual, do exercício da razão, do aprendizado da dúvida, do questionamento e do pensamento, da busca sempre retomada da verdade, das teorias, dos conceitos e dos métodos de investigação. (p. 60).

Ao observar o perfil de cada dirigente em relação ao vínculo institucional, à formação, à titulação e ao tempo de instituição, deparamo-nos com a existência de dois diretores nomeados em comissão e sem vínculo com a UEG, dois efetivos cedidos da Secretaria de Educação (Seduc) e sete efetivos por concurso. No entanto, o comprometimento identificado não tem nenhuma relação com qualquer critério de perfil dos dirigentes, induzindo-nos ao pressuposto de desconhecimento dos referenciais teóricos e/ou das orientações inseridas na regulação sobre a política pública de avaliação institucional.

Esses resultados, obtidos por meio do olhar dos discentes dos diversos *campi* investigados, reportam-nos às condições de dominação legal enfatizadas por Weber (2012),

culminando, ainda, na sensatez de que um gestor de instituição pública está subjacente ao Estado. É preciso, então, compreender suas concepções, principalmente porque a reforma administrativa ocorrida na década de 1990 passou a regular a universidade com destaque para a avaliação institucional, mesmo que tenhamos o entendimento de que esta deve ir muito além da regulação no tocante ao autoconhecimento institucional.

Esta seção dedicou-se às análises sobre a política interna de avaliação, na continuidade da caracterização da UEG, como forma de compreender, previamente, em que espaço organizacional se encontra o objeto deste estudo, que é a avaliação interna da instituição e o uso de seus resultados. Esse enfoque exigiu que se refletisse, superficialmente, sobre algumas questões, as quais serão tratadas com mais profundidade nas seções posteriores.

1.5 SÍNTESE PARCIAL

O conhecimento do *locus* de pesquisa é fundamental para que se tenha a noção do universo do qual provêm as informações que servem de subsídio para os objetivos a que se propõe este estudo, permitindo o conhecimento da diversidade e da dimensão da instituição, proporcionando, assim, uma ideia de sua totalidade.

A trajetória histórica do estado goiano registrou avanços significativos no número de matrículas, obtido pela proposta de interiorização. Levando em conta todas as categorias administrativas das IES, o aumento de vagas atingiu o percentual de 131,38% em quatorze anos, o que demonstrou a importância da expansão da educação superior para Goiás.

Em relação à UEG, única instituição estadual, a junção de faculdades isoladas existentes em Goiás foi o ponto de partida para a sua criação como universidade. Além dos cursos estruturantes, foi importante a oferta de vagas em projetos especiais como a LPP e os cursos sequenciais, tão logo iniciadas suas atividades, privilegiando, por meio dos contratos e convênios, a formação de docentes para a educação básica estadual e municipal, bem como o funcionalismo público, nas duas categorias. Porém, todos esses avanços ocorreram apesar das fragilidades recorrentes, apontadas pela comunidade acadêmica. Percebe-se, em sua primeira década, um período marcado por decisões de cunho político eleitoreiro, em detrimento das necessidades regionais que podem definir um projeto de expansão consciente.

Ainda que os projetos especiais tenham sido extintos, a UEG mantém, pelos dados quantitativos apresentados, um percentual expressivo de matrículas em relação ao ano de sua criação, contemplando todas as áreas de conhecimento. Em relação ao quadro docente, comprova-se, como fragilidade apontada, uma deficiência em termos numéricos de mestres e

doutores, o que, conseqüentemente, se reflete nas dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, na criação de programas *stricto sensu*.

A seleção de sujeitos permitiu atingir todos os âmbitos da IES, considerando os segmentos abordados e o quantitativo selecionado, tomando por base os critérios estatísticos de cunho científico. Os respondentes, de maneira geral, demonstraram conhecer parcialmente a política de avaliação do Sinaes, sinalizando a necessidade de mais discussão nos *campi*, notadamente no que diz respeito ao aspecto formativo.

A UEG demonstra uma intenção de garantir o espaço institucional e a organização, pelo menos em termos de regulamentação, por meio de Resoluções e Portarias, mas estas entram em conflito com os documentos emanados do CEE, que prevê o papel da CPA de supervisão, e não de coordenação do processo avaliativo. Porém, essa comissão mantém a coordenação da autoavaliação, mediando a metodologia que ocorre em toda a instituição, sendo reconhecida, por alguns respondentes como um espaço não definido e limitado diante das fragilidades que se apresentam, inclusive em âmbito de gestão. Nota-se que algumas dificuldades são atribuídas, inclusive, à pouca importância dada ao processo avaliativo por parte de alguns gestores, o que dificulta, por sua vez, a relação com o PPI e o PDI.

Em termos de planejamento institucional, as dificuldades são eminentes, retratadas pela admissão de que as atenções são voltadas para a parte orçamentária, em atendimento às exigências do governo de Goiás, deixando, portanto, o aspecto administrativo, meio que leva aos fins da educação em segundo plano.

Um dos pontos preocupantes, nesta seção, revelou-se na falta de cumprimento de uma obrigação contraída pelos ocupantes do cargo – dirigentes - que, pelas falas, não dão a devida relevância à autoavaliação, demonstrando, assim, desconsiderar o princípio formativo que o processo avaliativo permite desenvolver. Nesse âmbito, o olhar de um dos segmentos acadêmicos mostrou que nos dirigentes pode estar um dos grandes entraves para o processo avaliativo de uma IES, caso não haja assunção de uma obrigação com o espaço organizacional e político necessário, ainda que o envolvimento do coletivo como avaliação formativa seja necessário.

Ainda que existam vários depoimentos alegando tratar-se da ausência de cultura avaliativa, conforme serão relatados nos próximos capítulos, sabe-se que não se trata de uma ausência circunstancial, mas, uma desconsideração dos achados, talvez por incredulidade no processo, pelas contradições e tensões ocorridas na sua história. Os diagnósticos estão presentes nos relatórios desenvolvidos pela CPA, permitindo assim, o conhecimento das dificuldades da UEG.

Enfim, ela é uma instituição que, por suas peculiaridades, permitiu a busca de informações sobre o processo de avaliação interna como uma política pública, cujos olhares são provenientes de diversas regiões, diversos *campi*, diversas áreas de conhecimento, diversos cursos e todos os segmentos acadêmicos. A partir dessa visão mais ampla sobre o *locus* em relação ao objeto da pesquisa, os capítulos seguintes focalizam a temática a partir da necessidade de um estudo sobre as concepções de Estado para se chegar ao entendimento da política pública de avaliação regulada pelo Sinaes. Passamos, desse modo, ao próximo capítulo, que trata do entendimento de Estado, a fim de permitir a compreensão acerca do processo de avaliação ao qual a UEG aderiu no ano de 2004, assim cumprindo a regulação que afeta todas as IES federais e privadas do país, apesar de ser uma instituição estadual.

2 ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA AVALIAÇÃO

O que serve de mediação para a relação entre o Estado, a família e a sociedade civil são as “circunstâncias, o arbítrio e a escolha própria da determinação”. (MARX, 2010a, p. 29).

2.1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vivem-se momentos de intensos debates em relação à educação superior. Esta precisa assegurar a qualidade, submetendo-se a controles regulatórios e cumprindo critérios estabelecidos por políticas institucionais. Conseqüentemente, as atenções se voltam para o campo da avaliação como meio para assegurar resultados que garantam tais objetivos.

Na educação superior, tem-se a avaliação de pós-graduação como o processo mais antigo e duradouro. Em períodos mais recentes, os contextos sociopolíticos e econômicos passaram a receber influências das esferas superiores que definem as políticas, dando à temática um tom de acordo com interesses organizacionais, e não institucionais. Assim, o processo avaliativo chegou a todas as instâncias do campo educacional requerendo reflexões sobre a sua prática, seu objeto e seus efeitos, ora com um olhar emancipatório, ora como supervisão e controle. Com essa intencionalidade, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) se volta à

[...] dimensão acadêmica, filosófica e política da formação em sentido amplo, e também (necessário) compreender as relações sociais e as condições de trabalho, a eficiência administrativa e a eficácia dos processos interpessoais que se desenvolvem em distintas instâncias. (INEP, 2007, p. 100).

No entanto, previamente ao foco na avaliação institucional, é necessário, embora desafiador, o entendimento da concepção de Estado, a fim de identificar o seu papel em relação à política de avaliação. Por isso, o apoio teórico possibilita a melhor identificação da realidade e de explicações que justifiquem a legitimidade e a organização institucional da educação superior. É preciso, então, colocar em pauta o papel do Estado nesse encadeamento de ideias, buscando as suas concepções. Ressalta-se, aqui, a importância para a compreensão

do contexto histórico em que o sistema de avaliação passa a ter um sentido, embora por vezes contraditório, no espaço das IES, diante da relação avaliação *versus* regulação.

No intuito de auxiliar a compreensão desse encadeamento, este estudo fundamenta-se em alguns teóricos. Inicialmente, busca ênfase nas reflexões de Marx (2010a, 2010b, 2011) sobre o Estado, embora se depare com a falta de consenso em relação ao que ele produziu ser ou não uma teoria. Esse filósofo traz também grandes contribuições a respeito do materialismo histórico-dialético, sendo este o método escolhido para conduzir este estudo.

Outro teórico ao qual recorreremos foi Weber (1982, 1992, 2001, 2012a, 2012b), por demonstrar que a complexidade das atividades sociais forma a base de organizações. Em sua concepção, a organização do Estado é uma forma moderna de agrupamento político, caracterizado pelo fato de deter o papel de dominação como forma legítima de imposição.

Ao percorrermos mais algumas concepções, nos deparamos com a administração pública gerencialista e meritocrática, sendo essas características específicas da tentativa de superação do Estado burocrático. No entanto, assim como em outros segmentos, são traços que permeiam a educação superior. Nesse contexto, o Estado adentra o campo educacional como um avaliador, tendo por meta transformar a instituição educacional de instituição social para organizacional, a fim de atender às necessidades de mercado.

Este capítulo se delinea diante da necessidade de entendimento da avaliação como uma política pública. Procura-se, sob tal ótica, a compreensão de um sentido para a política pública, abrangendo as múltiplas estratégias que se desenvolveram com a intencionalidade da implantação de um sistema de avaliação para a educação superior.

Desse modo, com a finalidade de se entender as condições em que ocorreram as tentativas de implantação de um sistema de avaliação da educação superior, esta parte está estruturada em quatro seções, sendo elas: (i) o direcionamento seguido para a compreensão das concepções de Estado e do modelo gerencialista adotado na administração pública; (ii) a relação do Estado e a realidade educacional no contexto dos interesses para a regulação; (iii) a evolução conceitual de política pública, no sentido de entender a política de avaliação; (iv) o contexto histórico das tentativas para a implantação da política de avaliação.

2.2 DA CONCEPÇÃO DE ESTADO À CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Marx (2008a; 2008b; 2010a; 2010b; 2011), em várias de suas obras, evidencia conceitos fundamentais, tais como: propriedade privada, trabalho e força de trabalho, meios de produção e forças produtivas, capital, sociedade capitalista, alienação, emancipação

humana e política, luta de classes, movimento social, sociedade e família, para chegar às reflexões sobre o Estado. Assim, evidencia, por meio do movimento histórico, um sistema político com ênfase na burguesia e em detrimento da classe trabalhadora, tendo o Estado como um grupo de executivos de classes dominantes. Portanto, quanto menos acesso à informação e ao conhecimento, menos possibilidade de emancipação e, conseqüentemente, mais alienação.

Marx (1973, 2008b) concebe o trabalho como uma ação particular, mediadora das necessidades de subsistência do indivíduo e de suas satisfações, que, quando realizado na propriedade privada, torna-se o produtor da sua mercadoria, e isso lhe permite o valor de uso ou de troca. Ainda, chama a atenção para a força de trabalho, considerada uma mercadoria que possui um valor, determinado pelo tempo de trabalho, mas que não permite ao trabalhador o valor de uso ou de troca, sendo vendida como garantia de sua subsistência. Como ele próprio alerta, “o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários para a conservação de seu possuidor” (1973, p. 31).

O sistema capitalista é sinalizado, por Marx (2008a), como o responsável pela redução do trabalho vivo³⁶, por meio da substituição do homem pela máquina, considerando que o capital é poder de domínio, de compra. Sobre essa temática, ele afirma que “o seu poder é o poder de compra do seu capital, a que nada se pode contrapor” (2011, p. 80). Inicia-se um processo de alienação do homem, a partir do momento em que ele perde o seu objeto fundamental, que é o trabalho, tornando-se o seu produto um objeto estranho a ele. Por isso, torna-se alienado do seu próprio caráter de ser humano. Essa substituição do homem pela máquina, abordada por Marx (1973), nos vem como um alerta, no campo educacional, para as teleconferências inseridas nas escolas, contribuindo para o ensino a distância e ocasionando, conseqüentemente, a redução do quantitativo de docentes em sala de aula.

Marx (2011) aprofunda suas reflexões visando compreender em que consiste o sistema de alienação do homem e do trabalho, visto que “a alienação não se expõe apenas no resultado, mas também no *processo da produção*, no seio da própria *atividade produtiva*” (p. 114, grifo do autor). Em suas análises, o teórico faz uma comparação do homem utilizando as funções animais, que são aquelas naturais do seu sistema biológico (comer, beber, procriar), e suas funções como ser humano, citando, como exemplo, a necessidade de trabalho. Ele aborda

³⁶ Sobre o trabalho vivo em oposição ao trabalho considerado “morto”, ou realizado por máquinas, Marx (1973) dedica uma seção a refletir sobre a luta entre o operário e a máquina, transformados em concorrentes entre si. “Desde que o manejo da ferramenta é executado pela máquina, a força do trabalho perde, por sua vez, em seu valor de troca e em seu valor de uso” (p. 117). A entrada de máquinas no campo exclui a classe operária pela diminuição e até extinção do trabalho manual.

essa última necessidade como uma atividade vital, no momento em que o homem se torna animal por ser forçado a se entregar à busca pelo dinheiro para garantir a sua sobrevivência, voltando, então, a atender ao seu sistema biológico. Assim, “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência” (p. 116). Portanto, suas faculdades essenciais são transformadas em objetos.

Contraditoriamente, embora o homem, como um ser natural, tenha condições de utilizar-se da natureza como garantia de sua existência, ele também necessita das relações sociais, passando a não ser dono de si diante dos detentores da propriedade privada. Percebe-se o surgimento de classes e o estabelecimento de uma luta entre elas, pois uma delas domina as ideias e as ações, provocando a concorrência entre os indivíduos.

Sobre a dominação das ideias e das ações, essa abordagem nos conduz ao papel dos dirigentes dos *campi* da UEG. O prof. Hananias afirma que “é [sua] impressão subjetiva de que as administrações locais, parcialmente, ainda estão revestidas de um pensamento mais corporativo de proteção daquilo que se passa no espaço da unidade local” (Informação verbal, 2014). Nota-se que essas reações demonstram o temor da perda de autoridade ou de proteção da força de trabalho dos detentores da propriedade privada. No mesmo relato, o entrevistado acrescenta que “alguns dados eram maquiados pelos gestores locais a fim de apresentarem os seus cursos em uma performance melhor do que eles realmente têm” (Informação verbal, 2014). Vê-se uma luta entre os dirigentes, detentores do poder, e os demais segmentos da IES que aspiram melhores condições de trabalho e mais qualidade de ensino, apesar de se tratar de segmentos de uma mesma instituição. Contudo, observa-se que o dirigente é aquele que domina as ações, no entanto, deixando, ao mesmo tempo, de cumprir com as obrigações que lhes são pertinentes.

Em Marx e Engels (2005a), percebe-se que a luta entre as classes transforma-se em um movimento que constitui a história entre a classe dominante e a classe operária, tendo como consequência a concentração dos meios de produção e a divisão do trabalho. Entende-se que as classes não se constituem de forma homogênea, assim como, conseqüentemente, os movimentos se organizam de maneira diferenciada, de acordo com suas demandas, sua formação; porém, estão sempre em busca da superação, articulando-se tanto na esfera política quanto econômica. Nesse sentido, apresentam-se de diferentes formas e com distintos objetivos, tendo em seu interior tanto potencialidades que contribuem para o seu avanço, como limitações que levam ao retrocesso do movimento, que é a expressão da luta de classe. O processo avaliativo emerge como um facilitador para esse conhecimento que, no entanto,

deveria ser uma demanda natural de uma instituição, contudo, esta se deixa dominar, agindo por força, mediante o poder da esfera política.

Nas relações sociais ou relações entre as classes, e não entre indivíduos, a crítica à economia e à sociedade é discutida por Weber (2012). Por outro lado, a transformação do homem em mercadoria, é analisada por Marx (2011), que apresenta a ideia de sociedade capitalista. Em ambos os contextos emerge a necessidade de emancipação do homem como forma de libertá-lo, pois, como ser humano, deve se sobrepor ao sistema capitalista, à eliminação das desigualdades reais, libertar-se da opressão, do isolamento, em suma, de tudo que reflita o egoísmo humano. Surge, então, o campo dos conflitos, cujas ações contra a eliminação e a exploração das classes se tornam coletivas, segundo os palcos de interesses.

Marx (2010a) sinaliza o Estado como um poder soberano, por meio da sua relação com a sociedade civil, evidenciada pela crítica tecida a Hegel. Enquanto Hegel pensa o Estado como fundamento da família e da sociedade civil, Marx o concebe como um organismo abstrato, cujas ações são determinadas por indivíduos reais, pertencentes à sociedade civil, estabelecendo, portanto, uma inversão de pensamento entre os pensadores. Esse último confirma, logo, que “as funções e atividades do Estado estão vinculadas aos indivíduos (o Estado só é ativo por meio dos indivíduos), mas não ao indivíduo como indivíduo físico e sim ao indivíduo do Estado, à sua qualidade estatal” (p. 42). Tem-se, dessa forma, um indivíduo investido de funções e poderes estatais de acordo com suas qualidades sociais e não privadas, pertencentes, assim, à família e à sociedade.

No movimento que se constrói, para o pensamento marxista, a partir dos aspectos que envolvem o indivíduo (propriedade privada, trabalho, força de trabalho, produção, sociedade capitalista, classes e suas lutas, conflitos e contradições), tem-se o Estado, as leis e a constituição. Nessa perspectiva, conforme Cury (1995, p. 71), “a educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”.

A sociedade capitalista está impregnada por uma realidade aparente, baseada em uma filosofia idealista e política. Nesse sentido, o Estado se apresenta com dimensões relevantes diante do modo de produção capitalista e da formação social concreta. Para Marx (2010a), o Estado vem atender às necessidades das classes dominantes, deixando emergir a exploração capitalista. Consequentemente, surge a classe que possui os meios de produção que alimentam esse sistema e aquela que entra com a sua força de trabalho, estruturando-se a classe trabalhadora. Iniciam-se, por sua vez, as lutas entre essas classes que, na concepção marxista, se transformam no motor da história. Nesse encadeamento, pensar a educação superior é

aceitar a sua missão em função das classes dominantes e, por sua vez, de um sistema capitalista, deixando de pensar a formação do ser humano para a sociedade.

A noção de Estado pode ser apreendida das análises de formações sociais concretas e historicamente constituídas. O capitalismo que não compra trabalho, mas sim a força de trabalho, é o ponto central que fundamenta o pensamento de Marx (2008a, 2008b). Para tanto, leva-se em conta a sua evolução, buscando identificar as profundas determinações das quais surgem as contradições e os conflitos sociais. É aí que se percebe o alerta para a apreensão da totalidade histórica que envolve os fenômenos para a transformação de uma realidade. Esta, sem embargo, deve ser conhecida em sua integralidade.

As contradições e os conflitos sociais deflagrados nessa realidade concreta são frutos das classes sociais capitalistas e trabalhadoras, que estabelecem entre si relações antagônicas devido à divergência de interesses presentes entre ambas no processo de produção sociocultural. Entretanto, Weber (2012) atribui os conflitos sociais à dominação ou à existência de poder sobre os interesses individuais e nesse contexto se encontra a universidade, que tem os interesses da sociedade inseridos em sua história, porém, por vezes, subjugados a interesses pessoais, por meio do uso do poder do Estado.

Em parceria com Engels, Marx (2005a, 2005b) aprofunda as reflexões sobre o Estado, afirmando que a estrutura econômica está na base dele próprio, sendo este o fundamento do qual se deve partir. Assim, a organização do Estado e das demais instituições políticas decorre das relações de produção, uma realidade social em todas as esferas da sociedade, e não do desenvolvimento das ideias ou vontades humanas. Para ambos os autores, o Estado surgiu como instrumento de dominação e não se coloca acima da luta de classes. Essa realidade social é um fato histórico que caracteriza cada sociedade em determinado tempo e espaço, representando uma totalidade, integrada pelas diversas formas de organização humana nas instâncias da família, do poder, da religião. A referência à totalidade se volta para a interdependência ou conexão entre as partes, que deixam de ser fragmentos e se tornam um todo.

Marx e Engels (2005a) discutem o Estado como uma esfera a favor das classes dominantes diante das relações de produção que acontecem no interior do modo de produção. Está, portanto, ligado à divisão do trabalho, a qual, por sua vez, provoca a perda de liberdade dos indivíduos e a representação dos interesses comuns. “A divisão do trabalho é a expressão econômica do caráter social do trabalho no interior da alienação” (MARX, 2011, p. 160). Nessa contextualização, leva-se a crer que os talentos ou a criatividade humana são os fatores responsáveis pela divisão do trabalho, uma vez que o homem, por suas capacidades, amplia o

seu poder de troca ou comércio, ocasião em que pode ser limitado pelo mercado. Por outro lado, o Estado é entendido como uma estrutura reguladora e organizadora do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que é o poder organizado de uma classe hegemônica que domina as demais classes.

O Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período. Segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política (MARX; ENGELS, 2005a, p. 98).

Importa abordar o pensamento marxista neste estudo pela evidência que o filósofo dá ao papel do Estado que se volta para a ótica capitalista, entendendo que a intervenção na educação superior também se volta para esse fim, contrapondo-se aos verdadeiros princípios educacionais. Por outro lado, apoia-se no pensamento weberiano, que dá ênfase ao Estado e traz a dominação como papel central. Entendemos que essa dominação e poder exercidos pelo Estado refletem diretamente no campo educacional, fazendo valer a regulação e o controle. Assim, se fundem a regulação e o controle com os fins capitalistas na educação superior.

A regulação passa a ser nada mais do que uma forma de dominação, definida como o que Weber (2012a) denomina de obediência a uma ordem de determinado conteúdo. Na instituição educativa, a decisão desse conteúdo se torna um palco de tensões e contradições geradas pela necessidade de autonomia e, ao mesmo tempo, de controle pelo Estado, fato comprovado pela trajetória do Sinaes no país. As IES federais e privadas se veem obrigadas a cumprir os diversos tipos de regulação, tendo que submeter-se às várias espécies de avaliação que compõem o sistema. Tornam-se, desse modo, reféns de indicadores pouco esclarecidos, que fazem emergir as tensões e os conflitos no mundo acadêmico. Por outro lado, a avaliação institucional, pertencente ao mesmo sistema, contraditoriamente admite, à IES, a autonomia para o formato do processo e, ao mesmo tempo, se realizado conforme orientações dos órgãos competentes, ela terá em mãos resultados produzidos por seu autoconhecimento, que subsidiarão a gestão na (re)condução do planejamento. Enfim, trata-se de uma avaliação resultante de um sistema regulatório, mas que deve ir além dele. Griboski (2014, p. 100) assevera que “para ter viabilidade como objeto da regulação nacional, é necessário que se tenha um sistema de informações educacionais conjugado ao Sinaes. Os elementos da avaliação são, então, considerados uma ferramenta importante para a melhoria da gestão da educação superior no país”.

No campo empírico foram vários os momentos em que nos deparamos com ações que se fortalecem para cumprir a regulação em detrimento de um processo formativo. A realização de um processo avaliativo que não cumpre a sua trajetória na totalidade ao deixar de fazer uso dos resultados exemplifica mais uma contradição, pelo fato de haver um consentimento para uma ação que se torna aparente apenas para evitar a coerção do Estado.

Fávero (2000) faz referência à condição histórica da universidade e aos seus conflitos gerados pela relação com o Estado ou com a estrutura de poder, cujos critérios de decisão variam conforme a vinculação da instituição ao Estado e aos grupos ligados às classes dominantes, que tem seu poder decorrente, quase sempre, dos cargos ocupados. A autora acrescenta que “nessa perspectiva, a estrutura de poder apresenta-se como uma entidade estável que reúne e cristaliza os interesses das classes hegemônicas regulando a ordenação sociopolítica” (p. 20). Nesse sentido, no nosso entendimento, abre-se o espaço para o gerencialismo e a meritocracia, adotados na reforma do Estado na década de 1990, seguido pelo estado de Goiás e inserido para a ocupação de funções na UEG e nos demais órgãos estaduais. Esse aspecto foi levantado, por um dos interlocutores deste estudo, como o fator motivador de uma ruptura no processo de autoconhecimento institucional da UEG, que abordamos no próximo capítulo. Ainda que tenha sido uma única fala, ela está repleta de sentido teórico no contexto de uma instituição educacional.

A teoria marxista surgiu trazendo uma filosofia inovadora para evidenciar a visão materialista da sociedade, na qual os indivíduos se organizam para produzir tudo que lhes é necessário, transformando-se, portanto, em um movimento constante e determinado, inclusive, pelas formas de pensamento de um grupo. Essa forma de organização torna-se uma infraestrutura da sociedade que a envolve como um todo, no sentido da moral, do direito, da ciência, da religião, da arte, das leis e de outros campos que lhes são pertinentes, baseada nas relações de trabalho e produção entre os membros da sociedade. Dessa forma, os reflexos dessa infraestrutura repercutem diretamente na superestrutura jurídica e política em que se encontra o Estado e, por sua vez, estabelecem as relações sociais, condicionando, nesse espaço, a educação.

O processo histórico do capitalismo sobre as classes dominadas, que se dá na vida por meio do trabalho, constitui-se, na visão marxista, em um movimento que envolve o homem e sua história. A produção humana sofre alterações decorrentes das necessidades, de geração em geração, como forma de garantir sua existência, utilizando-se da organização social, definida como as relações sociais. Marx (2008a) amplia seu pensamento e traz as contradições como uma possibilidade de desenvolvimento da vida material, revelando o caráter dialético no

reconhecimento do movimento dinâmico, provocado pelas contradições e mediações internas que envolvem a totalidade. No campo educacional, cada IES é materializada por homens e constrói a sua história, cujas ações permitem desenvolver, como nos explicam Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2009, p. 34), “sua tecnologia, processos e modos de cooperação, a divisão da técnica de trabalho, habilidades e conhecimentos utilizados na produção, a qualidade dos instrumentos”. Ainda que os interesses sejam voltados para um mesmo fim, não está isenta de tensões e contradições diante de um movimento de muito dinamismo. No entanto, esse é um percurso que não se esgota e atinge gerações e mais gerações como uma organização social. Nesse contexto, a educação passa a ser uma possibilidade de mediação.

Ao refletir sobre um fenômeno, o pensamento marxista contextualiza o movimento histórico que este deve tomar como seu ponto de partida com o ir e vir, de maneira dialética, a fim de perceber as contradições e os conflitos que ocorrem em sua trajetória para a ocorrência de novos pressupostos. Logo, toda a movimentação que ocorre nas relações sociais, nas constituições das classes e na forma como se organizam em busca da totalidade, a partir das diferenças, revela as categorias dialéticas do Estado, não sendo diferente na educação superior.

O indivíduo percebe a sociedade civil e a família como partes reais do Estado, porém, não no campo do idealismo, mas do real, no que diz respeito às relações sociais entre si. Essas reflexões contribuem para que pensemos as políticas públicas e, por sua vez, reflitamos a universidade de maneira concreta. No avanço do seu pensamento para o poder governamental, Marx (2010a) faz referência à administração como a burocracia do Estado, tratando-a como uma rede de ilusões práticas. O filósofo focaliza, dentro da totalidade do Estado, o poder legislativo, descrevendo-o como um poder de organização, fazendo menção à constituição e sendo, portanto, constitucional, ao mesmo tempo em que ela se torna lei para ele próprio, sabendo-se que, “diretamente, a constituição se encontra fora do domínio do poder legislativo, mas, indiretamente, o poder legislativo modifica a constituição” (p. 73-74). Aqui entram as políticas públicas que regulam o país. No entanto, verifica-se a centralização e unificação de regulações, deixando de observar a diversidade, principalmente do campo educacional, ao se perceber um tratamento igualitário em relação aos demais órgãos do Estado. Dessa forma, entende-se que o Estado, em sentido abstrato, e o governo, em sentido concreto, encontram-se organizados de maneira a conduzir a sociedade e, por consequência, o indivíduo.

Marx (2010a) esclarece, ainda, sobre a duplicidade do indivíduo. De um lado, tem-se o indivíduo cidadão do Estado, que abandona a sua essência para se apoderar da organização burocrática e, de outro, o cidadão comum, que se insere na sociedade civil. Contudo, somente

por meio da sua individualidade esse cidadão comum consegue a sua qualidade de vida perante o Estado. O teórico argumenta que “o cidadão deve abandonar seu estamento³⁷, a sociedade civil, o estamento privado, para alcançar significado e eficácia políticos, pois, precisamente este estamento se encontra entre o indivíduo e o Estado político” (p. 95).

Por a sociedade civil ser orientada pelo poder legislativo do Estado político, conseqüentemente o indivíduo também o é, podendo interpretar esse poder como a dominação legal proveniente do Estado moderno a partir das reflexões weberianas.

Weber (2012a, 2012b) destaca a relação de homens dominando homens mediante a violência do Estado, que ele considera legítima. Apesar dessa violência ser utilizada por indivíduos ou por organizações, a sociedade reconhece que apenas o Estado tem legitimidade para o uso de uma força. Nesse sentido, o sociólogo classifica essa dominação como tradicional, carismática e legal. Contudo, leva-se em conta que as pessoas possuem capacidades interpretativas conforme a situação que as envolve, sendo elas provenientes de valores, interesses, emoções, crenças e outras adjetivações possíveis, conforme o sentido subjetivo dado à situação. Para Kalberg (2010, p. 37), “mesmo quando a ação social parece fortemente vinculada a uma estrutura social, é necessário reconhecer a heterogeneidade dos motivos”, que podem ser traduzidos com sentido subjetivo, o qual pode variar até mesmo no contexto de uma sólida organização de estrutura política, no caso, o Estado.

No pensamento de Weber (2012a; 2012b), percebe-se a construção de uma concepção que envolve o plano das ideias e o plano empírico para entender o Estado por meio da singularidade, e não da totalidade. Para tanto, esse autor busca uma sequência conceitual que envolve a ação social, alcançando o sentido e a compreensão, a relação social com ênfase na construção da melhor forma de relação, a legitimação e a dominação.

A abordagem sobre a ação social conduz ao campo educacional, na ação como um ato racional com relação aos seus fins, quando busca os melhores meios para se realizar um objetivo. A educação superior está envolvida com a avaliação institucional para a busca da qualidade, instigada pelo Estado, por meio da regulação. Racionalmente, é uma ação que pode visar o melhor para a sociedade, tendo em vista que a missão das IES é produzir, socializar o conhecimento científico e o saber do indivíduo para a sua formação e integração à

³⁷ De acordo com Marx (2010a), “os estamentos são o meio em que o sentido e a disposição do Estado e do governo devem encontrar e se unir com o sentido e a disposição dos círculos particulares e dos singulares. [...] são a contradição entre o Estado e a sociedade civil, posta no Estado”. Para Weber (2012b, p. 180), “a situação estamental é aquele componente típico do destino vital humano que está condicionado por uma específica avaliação social, positiva ou negativa, da honra, vinculada a determinada qualidade comum a muitas pessoas”.

coletividade, mas isso nem sempre é o que sobrevém. Para Weber (2012a, p. 15), a ação social, que só ocorre dentro de grupos definidos por pessoas, pode ser determinada:

1. De modo racional referente a fins: por expectativa quanto ao comportamento de objetos do mundo exterior e de outras pessoas, utilizando essas expectativas como “condições” ou “meios” para alcançar fins próprios, ponderados e perseguidos racionalmente, como sucesso;
2. De modo racional referente a valores: pela crença consciente no valor – ético, estético, religioso ou qualquer que seja sua interpretação – absoluto e inerente a determinado comportamento como tal, independentemente do resultado;
3. De modo afetivo, especialmente emocional: por afetos ou estados emocionais atuais;
4. De modo tradicional; por costume arraigado.

No pensamento weberiano, a relação social expressa ações recíprocas quanto ao sentido, que “podem ser orientadas, pelo lado dos participantes, pela representação da existência de uma ordem legítima” (WEBER, 2012a, p. 19). Nessa ordem legítima subtende-se o papel do Estado em suas relações com a sociedade. Outro aspecto central do seu pensamento é a legitimação, que tem uma conexão direta com o conceito de dominação por ele expresso. Nesse contexto, as políticas públicas legitimadas pelo poder do Estado, por sua vez, são cumpridas pelas organizações e instituições, não se esgotando aí. Resende (2009, p. 37) assevera que “todo grupo social pode ser considerado como um feixe de relações de poder”. Portanto, no interior da instituição, o poder emerge também entre os sujeitos que lhe dão vida e materialidade.

A legitimidade do poder emanado do Estado, nas reflexões do referido pensador, afirma-se pela crença na legalidade, que pode ser garantida de duas formas: (i) pela atitude interna de maneira afetiva e/ou de modo racional, a partir dos valores morais, estéticos e por meio da religião expressa pela crença; (ii) pela atitude externa que se expressa por interesses ou costumes que acontecem no interior de determinado grupo, ou por direito garantido pela coação. A autoavaliação institucional, se formativa, deveria vir pela atitude interna da própria IES pela necessidade do autoconhecimento, cuja participação deve contar com toda a comunidade acadêmica. No entanto, a segunda forma prevalece, por meio da regulação, que não deixa de ser uma forma de coação para o cumprimento do que é determinado, não propiciando a participação do coletivo.

A partir da legitimidade adquirida por direito, emerge a dominação classificada pelo teórico em questão, como a seguir:

1. De caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal); ou
2. De caráter tradicional: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições representam a autoridade (dominação tradicional); ou, por fim,
3. De caráter carismático: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por estas reveladas ou criadas (Dominação Carismática). (WEBER, 2012a, p. 141).

No contexto da legitimidade se insere a política de avaliação, entendida como uma dominação por meio da regulação, provocando resistência por parte das IES, ainda que o projeto inicial, apresentado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), propusesse duas formas de legitimidade: legitimidade técnica e legitimidade ética e política. O conhecimento teórico dos integrantes do processo avaliativo e o rigor acadêmico na definição dos instrumentos e metodologias são a segurança para a legitimidade técnica. Por sua vez, os objetivos e as finalidades da avaliação, o respeito à pluralidade, a participação democrática e as qualidades profissionais e cidadãs de seus atores são a garantia da legitimidade ética e política (INEP, 2007). Seguidas essas orientações, o autoconhecimento só pode proporcionar benefícios à instituição, uma vez que os resultados do processo avaliativo servirão como argumentos para a (re)condução do planejamento institucional na busca da qualidade, entendendo esta como um compromisso para com a sociedade civil, que diretamente envolve o indivíduo cidadão comum, mas também o indivíduo cidadão Estado.

A concepção de Estado centra-se no indivíduo e em suas ações como elementos instituintes da armadura social, que formam uma malha institucional entre as suas interações, regularmente institucionalizadas. Percebe-se que, na concepção weberiana, o Estado é uma organização administrativa e política que detém o domínio de um determinado espaço, com o uso da dominação a partir de uma crença de legitimidade por parte dos indivíduos. Daí o entendimento de dominação legal, proveniente do direito de mando com que estão nomeados os políticos, abrindo, assim, a visão sobre a implantação do Sinaes como política pública e, consequentemente, o cumprimento das determinações por parte das IES.

Outro tema na abordagem de Weber (2012a) diz respeito ao quadro administrativo burocrático, que se apresenta como o tipo mais puro de dominação legal. O indivíduo é submetido a um rigoroso sistema de disciplina e controle de serviço quando detentor de um cargo, cuja nomeação é o elemento essencial. O conhecimento específico é ou deveria ser uma das exigências, à exceção dos ministros e presidentes de Estado, que se tornam

funcionários apenas no sentido formal da palavra. No entanto, no cargo mais elevado existe a falta do caráter estritamente burocrático, caracterizando apenas uma dominação “especial”. Percebemos, nesse momento, uma brecha para as contratações que desvirtuam da legalidade, a exemplo de nepotismo, relações pessoais e outros interesses que não condizem com o exercício da profissão. Esses exemplos podem justificar a falta de engajamento, principalmente dos gestores, para com o processo de autoavaliação, visto que, em nome de um poder obtido pela função ocupada, podem optar pela não ação em razão dos resultados.

Ainda que o atual sistema de gestão não se declare com uma administração burocrática, existem, nos órgãos públicos e, em especial, nas IES, contratações que burlam a legalidade, caracterizadas por interesses individuais. Esses aspectos são denunciados, principalmente, quando o detentor do cargo não atende às rotinas da instituição, como foi detectado nas análises dos relatórios de autoavaliação da UEG. Torna-se, portanto, um contraponto à administração burocrática racional de dominação, cuja quebra de rigor e confiabilidade passa a ser um elemento de peso sobre a autoridade maior. De acordo com Resende (2009, p. 46), “o poder, no contexto democrático, deve ser contido de forma total, deve se valer de uma estrutura legal e organizacional e de um preparo individual, além de se submeter a uma avaliação funcional para não se tornar arbitrário”.

Ao analisar a teoria marxista e weberiana, percebe-se que alguns aspectos convergem para o mesmo ponto. O aspecto econômico dos fenômenos sociais e dos processos culturais presentes no pensamento marxista apresenta-se como um princípio criativo. Reconhece-se a possibilidade das categorias da dialética marxista poderem ser um recurso de análise com profundidade para se estudar a sociedade contemporânea. Por outro lado, a reflexão weberiana está pautada na perspectiva de mudança e superação de condições que emergem do processo histórico. Têm-se as formas de ordenação social como possibilidade de descobrir as causas que explicam a persistência nas ações dos indivíduos, evidenciada pela dominação, tornando-se esta a questão central. Referindo-se à sociedade, o pensamento weberiano demonstra claramente a importância de conhecer o contexto histórico de maneira metodológica para se construir um tipo ideal, com imparcialidade, defendido na ideia marxista como entendimento do movimento que ocorre nas relações sociais.

O poder, a dominação e o conflito envolvem o homem, e, conseqüentemente, também os seus direitos. O raciocínio dos dois pensadores acontece, inicialmente, em sentidos opostos. O pensamento marxista conduz à totalidade, entendendo que o movimento está inserido nas determinações de uma realidade histórica e que, no Estado, as leis presidem o movimento de constituição de uma sociedade. Por sua vez, a reflexão weberiana toma como

ponto inicial o indivíduo que busca a compreensão de suas ações na realidade histórico-social a partir de um sentido dado, ao invés de um todo estruturado.

Ao abordar a totalidade em relação à teoria marxista e a singularidade como ponto de partida do pensamento weberiano, entendendo que o indivíduo é o centro, por que não considerar suas teorias como complementares? Diante da concordância com as colocações de ambos os pensadores, a escolha por suas reflexões veio a contribuir para o entendimento do Estado na formulação da política pública de avaliação, em especial a autoavaliação institucional, bem como a escolha do materialismo histórico-dialético como método para este estudo. É prudente lembrar que a autoavaliação institucional, oriunda do Sinaes, emerge, internamente, de um contexto histórico da IES permeado de contradições e conflitos dentro de uma totalidade.

Na continuidade da busca sobre as concepções de Estado, dois pontos foram abordados por um dos interlocutores desta pesquisa, não nos permitindo, portanto, omitir uma consideração: o gerencialismo e a meritocracia adotados na administração pública atual, em substituição à administração burocrática, exposta anteriormente. Detemo-nos, então, à busca teórica da temática, a fim de estabelecer uma melhor compreensão do que ocorre na trajetória da autoavaliação da UEG, no que diz respeito ao seu espaço político-organizacional.

2.2.1 Gerencialismo e Meritocracia: Polêmicas Opções da Administração Pública

Após a abordagem sobre as concepções de Estado, levando em conta as lutas de classe e a dominação legal e burocrática, surgiu a necessidade de este estudo se reportar à reforma administrativa ocorrida no Brasil na década de 1990, que conduziu o país ao modelo gerencial. Entre as várias literaturas sobre a temática, damos destaque à Bresser-Pereira (1996, 1997, 1998a, 1998b, 1999), Capobianco et al. (2013) e Paes de Paula (2005), que acenaram para as mudanças que envolveram o panorama político no Brasil, dando força à nova administração pública gerencial. Essas modificações foram provocadas pela crise governamental e pela falta de credibilidade pelas quais passava o Estado.

Paes de Paula (2005) faz referência ao interesse de Luiz Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994/1997), como o grande responsável pela implantação da nova administração. O então Ministro conduziu o plano de mudanças baseado nas experiências gerencialistas realizadas no Reino Unido e nos Estados Unidos que, posteriormente, se espalharam pela Europa, chegando à América Latina.

Na concepção de Capobianco et al. (2013), o Brasil se inseriu nesse contexto com um novo modelo de administração pública. Assim, provocou uma renovação e, conseqüentemente, uma ruptura nesse campo (até então considerado como um modelo burocrático), apoiado em correntes teóricas que abordavam políticas e gestão pública. As principais motivações para a crise do Estado, entre outras, foram: necessidade de enfrentar a crise fiscal, redução de gastos e mais eficiência na administração dos serviços que competiam ao Estado. Entretanto, Bresser-Pereira (1997) salientou que a primeira tentativa no sentido de uma administração gerencial tem sua origem em 1967, durante a administração Castelo Branco, que pretendia promover uma radical descentralização da administração pública brasileira, incluindo empresas de propriedade do Estado.

A reestruturação do Estado foi definida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que contemplou quatro setores: (i) o núcleo estratégico, no qual se definem as leis e as políticas públicas, com garantia de cumprimento; (ii) as atividades exclusivas que envolvem o poder do Estado, garantindo diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas; (iii) os serviços não exclusivos que podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal, compreendendo a educação e a pesquisa científica, além de outros segmentos; (iv) a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER-PEREIRA, 1997a, 1997b; MARE, 1995).

No setor público não estatal encontram-se, por exemplo, as IES, aqui entendidas como Organizações Sociais (OS), que, uma vez descentralizadas do Estado, submetem-se aos indicadores de desempenho, com mais ênfase nos resultados – como exigido pelo modelo gerencialista –, lembrando que esse modelo serve de referência federal, estadual e municipal.

Organizações Sociais (OS) são um modelo de organização pública não-estatal destinado a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica. Trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público. (MARE, 1997, p. 13).

Para Capobianco et al. (2013), o modelo gerencial adotado não considera a realidade como um todo, uma vez que exclui os aspectos culturais voltados para a modernidade, levando em conta o patrimonialismo e o clientelismo existentes, raízes da colonização brasileira. Nesse sentido, volta-se aos tipos de dominação, tendo, nesse modelo, a autoridade legitimada, cujo poder é individualizado na pessoa do governante. Esse poder é definido como

“a probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessas legitimidades” (WEBER, 2012, p. 33).

As emendas constitucionais para a reforma do Estado, desde o ano de 1995, assumiram fundamental importância na agenda do país, tendo sido enviadas, ao congresso, três grandes delas: reforma tributária, reforma da previdência social e reforma administrativa, sendo essa última a de mais êxito (BRESSER-PEREIRA, 1999). Ainda, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), além de outras normativas que ampliaram a burocratização, propiciando papel importante ao Estado no controle e na gestão das políticas educacionais.

Algumas características que definem a administração pública gerencial não fogem ao campo educacional e entre elas está aquela

[...] orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau real ainda que limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os órgãos descentralizados é o contrato de gestão. (BRESSER- PEREIRA, 1997a, p. 30).

Cada uma dessas características dá margem a um cenário de investigações e debates, evidenciando não ser esta a realidade com que se depara o país e se tornando, portanto, um modelo extremamente criticado. A orientação para os resultados é uma das preocupações existentes no campo educacional, por tratar-se de um posicionamento que conduz as instituições ao ranqueamento, gerando um campo de disputas, sem, no entanto, enfatizar o processo de busca para a qualidade.

A busca da qualidade só se torna possível a partir do momento em que se tem conhecimento da realidade institucional que deverá ser estudada por meio da investigação. Essa, por sua vez, torna-se possível com o desenvolvimento do processo de avaliação interna, que busca informações sobre todas as dimensões institucionais – ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, apoio estudantil, gestão de pessoal – além de outras que forem percebidas como necessidade de conhecimento. Ressalta-se que esse é um interesse institucional que independe da nomenclatura dos detentores do cargo ou função, responsáveis pelo processo de autoconhecimento.

O desenvolvimento das ações tendo em vista a preocupação com os resultados, dependendo da forma como esses são interpretados, deixa de focar a totalidade do ambiente educacional, levando ao desenvolvimento de atividades pontuais, com fins específicos. Diante

do recuo do Estado em relação aos investimentos, o incentivo à criatividade e à inovação dificilmente é entendido. Esses são apenas alguns aspectos que levam a reflexões sobre o modelo gerencialista, que não foge da administração burocrática. Para Weber (2012), essa é a forma mais racional de exercício da dominação.

Percebe-se que o atual modelo de administração pública se preocupa, também, com os resultados em busca da qualidade na educação superior. Entretanto, adotam-se constantes medidas que limitam os financiamentos necessários à manutenção institucional, persistindo o controle das instituições educacionais – mantendo a imposição de instrumentos avaliativos e da organização do sistema de avaliação – cada vez mais sob a responsabilidade das agências reguladoras, sendo elas consideradas atividades exclusivas do poder do Estado. A submissão aos modelos de avaliação estandardizados³⁸, adotados pelo Estado, são exemplos de obediência, caracterizada como dominação burocrática sobre as IES, ainda que diante de resistências pela falta de clareza dos indicadores utilizados ou pelo entendimento de ranqueamento que diverge das propostas de avaliação formativa. No caso específico da educação superior, a avaliação passa a ter grande peso para o alcance de resultados por meio do controle, característica central do modelo gerencial, que deve responder às demandas do Estado, mas não se pode afirmar que atendam às demandas da sociedade civil. Nesse sentido, tem-se a clareza de que

[...] o lugar da educação ficou bem definido nesse contexto do Estado reestruturado. À medida que a educação superior foi considerada como um serviço não exclusivo do Estado, podendo ser ofertada por Organizações Sociais, também denominadas de públicas não estatais, criou a necessidade de definição dos objetivos e a avaliação de resultados, observando os parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade estabelecidos, em geral, pelas exigências do mercado. (MAUÉS, 2012, p. 2).

Observa-se, na realidade em que vivemos, a continuidade das práticas gerencialistas, com ênfase nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa, cuja clareza em relação à organização do aparelho do Estado e métodos de gestão é considerada como positiva. No entanto, Capobianco et al. (2013), tomando por base os estudos de Paes de Paula (2005), sinalizam alguns aspectos que podem ser entendidos como pontos contraditórios diante da proposta do modelo, sendo eles: constituição de uma nova elite burocrática;

³⁸ Afonso (1999, p. 148) argumenta que “se é verdade que emergiu o Estado – avaliador, também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado”, sendo os testes estandardizados considerados uma forma de avaliação normativa, que pode favorecer a expansão do mercado por meio da publicação dos resultados.

centralização do poder nas instâncias executivas; inadequação da aplicação das técnicas e práticas advindas do setor privado no setor público; dificuldade em lidar com a complexidade dos sistemas administrativos e dimensão sociopolítica da gestão; incompatibilidade entre a lógica gerencialista e o interesse público. Esse último aspecto se torna bem evidente, na educação superior, principalmente no campo da avaliação institucional, pela evidência da regulação focada no controle, contrapondo-se aos objetivos de uma avaliação formativa que conduza a instituição à sua emancipação.

Abre-se aqui espaço para dois pontos que chamam a atenção nesse contexto: os resultados e os burocratas, responsáveis pela formulação da política pública de avaliação. Tomando por base as reflexões de Weber (2012), trata-se de uma dominação na qual se utiliza o princípio da nomeação dos funcionários, característica da administração burocrática.

O modelo gerencialista foi definido como uma alternativa para o Estado brasileiro, todavia, é muito criticado. Ainda assim, foi encampado por Goiás e, conseqüentemente, pela UEG e, mais especificamente, pela política de avaliação interna dessa IES. Qualquer que seja a instituição, redonda difícil avaliar até que ponto é positivo ou negativo o modelo adotado, uma vez que a autonomia é um constante debate no meio acadêmico. Sem embargo, o simples fato de gerar resultados e não dar continuidade à resolução dos problemas detectados sinaliza um fator negativo para o modelo.

Apesar de apresentar fortes características apropriadas à área privada, o modelo gerencial foi adotado pelo Estado na gestão pública, e este assumiu também o papel de regulador e avaliador nas várias esferas sociais, definindo objetivos para a avaliação de resultados. Entretanto, a sua preocupação voltou-se para o mercado, que exige parâmetros de eficiência, eficácia e qualidade. Nessa perspectiva, inseriu, no novo modelo de administração, a criação do Programa de Qualidade e Participação, a ser desenvolvido no país, cuja característica é de natureza gerencialista, para a busca de resultados.

Esse programa se define como instrumento de mudança da cultura burocrática para a gerencial, que tem como princípio da administração pública: (i) satisfação do cliente-cidadão; (ii) envolvimento de todos os servidores na melhoria da qualidade dos serviços prestados; (iii) gestão participativa em todos os níveis; (iv) gerência de processos de trabalho; (v) conscientização por parte do servidor para os resultados que alcançar; (vi) objetivos definidos e compartilhados, sem descontinuidade administrativa; (vii) melhoria contínua; (viii) não aceitação de erros (MARE, 1998). Esses são princípios que chegaram também às instituições educacionais, induzindo-lhes a “servir prioritariamente a essas determinações do mercado, aumentando a eficiência funcional de seus formandos como fator de incremento da

capacidade concorrencial de um país” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 16). O autor considera, portanto, uma imposição positivista e tecnicista a colocação da universidade a serviço do mercado, deixando de reconhecê-la como a responsável pela produção de conhecimentos e, por sua vez, como aquela que desempenha importante papel no desenvolvimento econômico do país.

O programa de qualidade se estendeu internamente, por iniciativa dos estados da federação, o que não foi diferente em Goiás, *locus* deste estudo, ao implantar o programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás, por meio do Decreto nº 5.091 (GOIÁS, 1999). No entanto, tratou-se de um Programa especificamente gerencial, uma vez que buscava alcançar a excelência na gestão dos órgãos, autarquias, fundações e empresas estatais integrantes da administração pública, implementando uma sistemática de melhoria contínua no desempenho de seus objetivos institucionais e atividades operacionais. Nesse sentido, passou a focar no processo de autoavaliação, conforme descrito nos artigos 2º e 3º a seguir:

Art. 2º - Fica efetivada a adesão do Programa Qualidade Goiás - PQG - aos Programas de Qualidade e Participação na Administração Pública QPAP e Brasileiro da Qualidade e Produtividade - PBQP, mantidos pela União.

Art. 3º - As instituições que aderirem ao PQG:

I - procederão à auto-avaliação anual de gestão;

II - elaborarão, anualmente, em decorrência da auto-avaliação, o Plano de Melhoria da Gestão - PMG;

III - promoverão a execução do PMG, além de acompanhar e avaliar os seus trabalhos;

IV - manterão a Coordenação do QPAP informada sobre o andamento das ações do PQB.

Parágrafo único - As ações do PQB estarão em consonância com as diretrizes do PBQP.

Ainda que tenha sido um programa de qualidade determinado por Goiás, caberia à IES estadual o desafio de desenvolver um processo de avaliação institucional que atendesse às suas expectativas em busca do autoconhecimento, transcendendo, assim, à perspectiva do modelo gerencial, voltado apenas para os resultados. As primeiras iniciativas da UEG para a realização de um processo de avaliação institucional são datadas do ano 2000, quando o Magnífico Reitor Prof. José Izecias assinou a Portaria/Gab. nº 011 (UEG, 2000), constituindo

a Comissão de Avaliação Institucional.³⁹ No entanto, não localizamos nenhum registro das ações desenvolvidas por essa equipe em cumprimento das determinações da Reitoria.

Em 2003, o Reitor assinou a Portaria/Gab. nº 003 (UEG, 2003), mantendo apenas a Professora Jandernaide Resende Lemos, pertencente à comissão anterior. O referido documento especificava, no artigo 2º, que “As atividades de avaliação institucional vinculam as necessidades do Recredenciamento da Universidade no tempo, mas transcendem a estas enquanto função institucional permanente” e, no artigo 3º, que “Até o dia 15 de março de 2003 a Comissão deverá apresentar proposta de Reavaliação do Processo de Avaliação Institucional da UEG”.

Esses foram os primeiros registros do processo de avaliação institucional, que provavelmente foi implantado por incentivo do programa de qualidade lançado pelo governo de Goiás, principalmente porque a UEG, por ocasião do primeiro documento, tinha menos de um ano de criação. Por outro lado, não há registros de discussões sobre o desenvolvimento do processo avaliativo no espaço interno das UnU existentes à época, caracterizando uma decisão unilateral, e não do coletivo da IES.

Retomando o modelo de administração pública adotado no país, outro aspecto que passou a ter destaque foi o processo meritório, cuja característica é a permissão para requisitos diferenciados de admissão do servidor quando o cargo assim o exigir. (MARE, 1998). Por sua vez, Goiás passou a adotar esse processo, e, conseqüentemente, a UEG também.

De acordo com Barbosa (1996), do ponto de vista histórico, desde a Constituição de 25 de março de 1824, os fundamentos de uma meritocracia foram delineados, conforme o artigo 179, item XIV, que dizia: “Todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja por seus talentos ou virtudes”, sendo esse, portanto, um critério bastante antigo, embora se tenha a impressão de que se trata de uma discussão recente. Ressalta-se que a Constituição de 1988 não faz essa referência explícita.

A meritocracia diz respeito ao desempenho, à competência e à produtividade, sendo uma terminologia que se relaciona à hierarquização do indivíduo. Trata-se, portanto, de um conjunto de competências exigido de um indivíduo, cujo reconhecimento da qualidade de suas realizações seja público, entendido aqui como o desempenho da pessoa (BARBOSA, 1996). Todavia, a lógica da meritocracia desconsidera outros aspectos, exigindo um esforço maior na

³⁹ Essa comissão foi integrada pelos seguintes docentes e servidores: Clodoveu Reis Pereira, Maria do Carmo Ribeiro de Abreu, Eliane Aparecida Sersocima, Jandernaide Resende Lemos, Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade, Augusto Fleury Veloso da Silveira e Sônia Maria Martins Carvalho.

prática da observação e mensuração das ações do indivíduo, que passa a ser o único responsável pelo seu mérito.

Apesar de estar claro que o desempenho é fator determinante para a indicação do indivíduo, essa é uma temática bastante polêmica, não pela existência de um sistema de meritocracia no serviço público brasileiro, mas sim por sua legitimidade na prática social. O ser humano possui características extremamente subjetivas para ser julgado, comparado, avaliado e medido. Barbosa (1996, p. 64) salienta que “o objetivo, então, é encontrar um sistema de avaliação ideal e uma metodologia que consiga, de alguma maneira, neutralizar ou controlar a subjetividade do avaliador”.. Esse é o ponto que sofre grandes críticas nos debates, principalmente quando se entra no mérito do senso de justiça, por considerar conteúdos distintos para uma mesma categoria e que, no entanto, contrastam com a prática social.

A avaliação de desempenho é o mote do processo meritocrático, entendido como uma importante política na gestão de pessoas. Contudo, ainda persiste a questão de como encontrar o melhor método de avaliação, não se permitindo atribuir as falhas aos instrumentos utilizados. O mesmo autor argumenta que “é uma crítica permanente ao sistema em uso e a proposta de novos planos que terminam sempre tendo o mesmo destino do que o precedeu” (p. 64). Entretanto, não se pode negar que, quando as nomeações recaem em servidores cujas competências são reconhecidas e comprovadas, a meritocracia torna-se eficiente, entendendo que a oportunidade é dada a todos que nela têm interesse.

A meritocracia abre o precedente da competitividade, vista como uma possibilidade do sujeito se moldar às oportunidades que lhe surgem. Assim, a comparabilidade se baseia no desempenho de cada um, sem que outros fatores sejam levados em conta para a classificação final, sobrepondo a individualidade à coletividade. Barbosa (1996) sinaliza certa perda da identidade do indivíduo devido ao ambiente competitivo que, por sua vez, contribui para o acirramento de disputas de espaço, em detrimento aos seus valores como ser humano.

O Relatório de Autoavaliação da UEG, referente ao ano de 2011, explana sobre a Reforma Administrativa do Governo de Goiás e, conseqüentemente, na UEG, amparada pela Lei nº 17.257 (GOIÁS, 2011), revogada pela Lei nº 18.746 (GOIÁS, 2014). Esse documento atingiu todos os órgãos do estado goiano, em especial a estrutura organizacional complementar da UEG no âmbito do critério de meritocracia, levado a efeito pela Escola de Governo Henrique Santillo, conforme Decreto nº 7.275 (GOIÁS, 2011), embora tenha sido declarado inconstitucional pela ADI 204163-33.2011.8.09.0000 (201192041631) (GOIÁS, 2014). Nesse contexto, considera-se outro aspecto, que é o tratamento igualitário a todos os órgãos do Estado. Assim, a Universidade Estadual de Goiás passou a oferecer cargos nas Pró-

reitorias hierarquicamente acima das coordenações, utilizando a terminologia “gerente” para identificar determinadas funções, que deveriam ser ocupadas por servidores selecionados em processo meritório.

Essa reforma foi entendida como uma potencialidade, ao contemplar a UEG com a criação de onze Gerências e da Vice-Reitoria, sendo essa última pleiteada pela comunidade acadêmica. Por meio do processo de meritocracia, foram selecionados os onze gerentes, dentre eles a Gerente de Avaliação Institucional, bem como houve uma atualização do Estatuto da UEG, regulamentado pelo Decreto nº 7.741 (GOIÁS, 2011). A partir de então, a denominação Gerência passou a ser usada como consequência de uma reforma administrativa, vaga essa ocupada pelo processo meritório. Tem-se o entendimento de que a meritocracia e o gerencialismo são defendidos por alguns autores e criticados por outros.

Em relação à criação de cargo caracterizando nominalmente o gerencialismo e a nomeação por processo de meritocracia, questionamos a ocupante da GerAI sobre a possibilidade de haver percebido alguma rejeição ou reação por parte da comunidade acadêmica. A declaração dela é a de que “não percebi[eu] nenhum posicionamento negativo por parte dos colegas e/ou profissionais do contexto acadêmico, sobre o processo meritocrático e gerencialista” (Informação verbal, 2014). No entanto, essa crítica emergiu no momento da nossa busca de informações, não somente referindo-se à implantação das gerências, bem como à seleção dos respectivos gerentes pelo processo meritório, conforme a seguir:

Eu louvo a UEG que até hoje mantém a autoavaliação, embora tenha havido uma ruptura por questões de matrizes de conhecimento, e por questões também de que o próprio estado adotou na sua política de avaliação a meritocracia. É gerencialismo que eu condeno porque é submetido aos ditames das pedagogias das competências. (Professora Inês, informação verbal, 2014).

Os relatórios de autoavaliação da UEG trazem dezenas de recomendações direcionadas aos gestores a cada processo avaliativo. Fatos como irregularidades, sinalizadas nas recomendações do Relatório 2012 – Síntese de Autoavaliação Institucional, na dimensão “Apoio e Gestão”, proveniente dos técnicos administrativos, nos levam a concordar com o processo de meritocracia, pelo menos no que tange às funções de gestão, assim como de gerência. Segue-se como exemplo:

Item 75 - Conforme manifestações significativas expressas no item aberto⁴⁰, questionário dos docentes e discentes, recomendamos à UEG que desenvolva estratégias e políticas, na área de gestão de pessoa, visando a identificar a contratação ilegal de membros de uma mesma família nessa instituição de educação superior, com o objetivo de cumprir a legislação vigente sobre nepotismo que impede essa prática nas instituições públicas. (UEG, 2012, p. 45).

O processo meritório, no caso específico da UEG, conflita com opiniões contrárias ao mérito, pelo fato de permitir a nomeação somente de servidores efetivos da instituição que demonstrem resultados de desempenho para as funções a que se propõem. Nessa perspectiva, não há como afirmar que esse não seja o melhor caminho, se comparado ao modelo burocrático, uma vez que ele não deixou brechas para a inserção de servidores para determinados cargos, provenientes de origem externas, cujos critérios de contratação são questionáveis, como citado anteriormente. Essa ação permitiu que a responsabilidade pelo processo avaliativo recaísse, desde o ano de 2011, sobre um servidor efetivo, cuja experiência contemplasse a avaliação institucional, pela forma como foi realizado o processo descrito na seção que aborda a constituição da CPA.

Sobre o gerencialismo, Ball (2005, p. 544) discorre que ele “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. No entanto, de acordo com o mesmo autor, caracteriza que o gerencialismo não é um mecanismo de reforma política recente. Logo, a implantação explícita pelo uso da terminologia, a partir de 2011, na UEG, conforme relato citado, não pode ter sido o objeto causador de uma ruptura no processo de autoavaliação, visto que desde 1999 esse modelo está ali inserido. Por essas abordagens percebe-se que a grande resistência ao processo meritório não está no sistema em si, mas na legitimidade como uma prática social, principalmente se visto como um resultado obtido pelas circunstâncias em que se encontra o indivíduo, e não por seu talento ou suas forças intrínsecas.

Diante das análises realizadas, em específico para a educação superior, percebe-se que tanto o gerencialismo quanto a meritocracia permitem muitas limitações. Citam-se como exemplos: a centralização do processo decisório, a falta de estímulos à elaboração de políticas abertas à participação da sociedade, a ênfase nas dimensões estruturais em detrimento das políticas de gestão e dimensões sociais, entre outras. Observa-se, ainda, que se trata de um

⁴⁰ O item aberto é um espaço inserido nos questionários de autoavaliação destinados a todos os segmentos acadêmicos, no qual o avaliador tem a liberdade de inserir comentários sobre qualquer dimensão que esteja afeta à instituição. Cada item é analisado pela assessoria da GerAI, vindo a compor o quadro de recomendações apresentado nos relatórios, ano a ano.

modelo de reforma e gestão pública que se inspirou em recomendações para a reforma de Estado. Conforme evidenciado no Relatório do Banco Mundial, esse “continuará a assistência para reforçar a capacidade administrativa das universidades e outras instituições e possibilidades para melhorar a eficiência através de um planejamento eficaz, uma sábia gestão financeira e execução mais satisfatória dos programas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 98).

É nesse contexto que se envolve o campo educacional, em especial a educação superior, que, diante de todo o aparato de uma administração gerencialista, passa a se submeter a várias formas de fortalecimento desse modelo de gestão no ambiente interno das instituições.

2.2.2 A Relação do Estado e a Educação Superior no Campo da Avaliação

Pensar a avaliação institucional no contexto da educação superior traz, do pensamento marxista, o alerta para refletir a historicidade, as relações, os conflitos e as contradições que ocorrem em toda a trajetória da instituição.

Weber (2012a, p. 32) define a instituição como “uma associação cuja ordem estatuída se impõe, com (relativa) eficácia, a toda a ação com determinadas características que tenha lugar dentro de determinado âmbito da vigência”. Entende-se que o Estado se compõe como instituição e impõe determinações, exercendo o seu papel de dominação. Versa-se, aí, sobre uma ordem administrativa e jurídica, garantida pela legalidade, que pode ser modificada pela alteração ou pela criação de documentos legais que a legitimam, embora nem sempre convirja para as aspirações da sociedade. Essa organização é composta por um aparelho administrativo com autoridade e poder, além da possibilidade de uso da força legitimada, amparado por lei e por pessoas em determinada área. Nesse sentido, conforme afirmam Fonseca, Oliveira e Amaral (2008, p. 32), a avaliação gera “novo tipo de relacionamento com o Estado, pautando-se por maior autonomia ou por maior subordinação” com a implantação do Sinaes, o qual, querendo ou não, as IES precisam acolher.

No caso das IES federais e privadas, a consciência da necessidade do autoconhecimento institucional deveria vir acima da obrigatoriedade de cumprimento do Sinaes. Nas IES estaduais e municipais também há a compreensão de se autoconhecerem para a busca da qualidade, uma vez que elas não se enquadram no caráter da obrigatoriedade por estarem vinculadas diretamente aos CEE. Entretanto, para ambos os casos, é um acolhimento proveniente do poder do Estado, estabelecido pela dominação legal.

Na concepção de Sousa (2009), a busca da qualidade surge como referência na relação entre o Estado e as políticas públicas. O autor contextualiza a concepção de qualidade, afirmando que “em razão da complexidade, que esse conceito envolve refletir a respeito dele, significa lidar com o contraditório e o provisório, reconhecendo que a educação, no mundo atual, recorre constantemente a ele, identificando-o como seu principal objetivo” (p. 245).

Na conjuntura atual da educação superior, as concepções de Marx e Weber se fazem presentes nas ações do Estado, podendo ser transpostas para a educação superior e, conseqüentemente, para a avaliação institucional. Trata-se de um processo avaliativo que ocorre na condição de dominação legal, permeado de contradições e conflitos, gerados pela não aceitação do que se entende, muitas vezes, como uma imposição sobre as IES.

É notória a intervenção do Estado na educação superior nas três últimas décadas pela restrição de recursos, expansão por meio da privatização e mecanismos de avaliação para a busca da qualidade de ensino. Evidente, ainda, que as instituições precisam obter mais qualidade e eficiência. Logo, o Estado deve desenvolver políticas de financiamento, com o objetivo de mobilizar mais recursos privados, prestar mais apoio aos estudantes sem condições financeiras e melhorar a alocação e a utilização de recursos fiscais, a fim de favorecer o mercado privado da educação. Esse panorama remete às reflexões marxistas e weberianas, abordadas anteriormente, com foco no capitalismo e na dominação a que se submete a educação superior.

No pensamento de Marx (2011), o regime econômico (as relações de produção) constitui a base (ou estrutura) da sociedade, enquanto as ideias sociais (políticas, jurídicas, filosóficas, religiosas) e as instituições políticas (entre elas, o Estado) constituem a superestrutura. O Estado é considerado como uma superestrutura de poder organizado a quem compete a regulação, com vistas ao atendimento de determinada classe. Na educação superior, a regulação é entendida como os atos que determinam as ações que devem ser desenvolvidas para se conseguir a autorização, o credenciamento, o recredenciamento das IES e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos seus cursos.

Não raramente, nos deparamos com o uso das terminologias “regulação” e “regulamentação” como sinônimas, mas existe um significado distinto para cada uma delas. Mendes (2011) define a regulação como um tipo de intervenção que o Estado faz na atividade econômica pública e privada, ora para controlar e orientar o mercado, ora para proteger o interesse público. A regulação é a expedição por regras regulatórias, cuja competência cabe ao chefe do Poder Executivo, por meio das suas entidades pertencentes à administração direta ou indireta. Para esclarecer, recorre-se ao artigo 84, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, a

saber: “compete privativamente ao Presidente da República: [...]. IV – sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para a sua fiel execução” (BRASIL, 1988). No âmbito da regulação, identificamos os documentos oficiais emanados do governo de Goiás, cujo foco é a UEG.

A política de avaliação se insere na educação superior, gerando conflitos e contradições por ser entendida como uma intervenção na autonomia das IES. Quanto à regulamentação, detecta-se a extensão do artigo 84, inciso IV, ao âmbito estadual e municipal. A regulamentação é a legislação oficial nos diversos espaços das instituições, chegando às normatizações internas, como no caso da UEG. Nessa perspectiva, levantamos os documentos emanados do CEE e da própria instituição que direcionam a política de avaliação. Conforme argumentam Dias e Matos (2012), cada tipo de política define um modo específico de relação do Estado e uma rede de diferentes atores, decisões e contextos institucionais distintos.

Além do papel regulador, compete também ao Estado facilitar as políticas públicas com orientações, conscientizações e incentivos por meio da regulamentação. É de sua competência, ainda, estabelecer indicadores claros e justos e ser aliado ao liberar recursos financeiros que sejam condizentes com as necessidades da instituição para a busca da qualidade que se espera. Em relação aos indicadores utilizados, estes se mostram frágeis pela ausência de dados que representem a instituição em sua globalidade e que garantam níveis de validade de confiabilidade (VERHINE, 2015).

No campo educacional, enquadra-se, como atribuição do Estado, supervisionar e controlar as ações das instituições no sentido de garantir os direitos da sociedade. Por sua vez, ele reflete o poder de dominação citado por Weber (2012a), tendo em vista o caráter da legitimidade e da legalidade.

A respeito da educação superior, considerada um serviço não exclusivo do Estado, conforme expressa Bresser-Pereira (1998), a ele cabe a função de regular e controlar, utilizando, para isso, os resultados do processo avaliativo como direção para as políticas públicas.

Weber (2001) abre um espaço em suas reflexões sobre avaliações práticas no ensino acadêmico, referindo-se às avaliações na atividade docente, alertando que essa é uma questão de política universitária prática. Acrescenta que “se quiser fazer da universidade um fórum para a discussão de avaliações práticas, então é obviamente imperativo que se permita a mais irrestrita liberdade de discussão de questões fundamentais sob todos os ângulos” (p. 367). Entretanto, o Estado desenvolve múltiplas avaliações em todos os seus segmentos, como matéria que se aloja no núcleo do poder central. Assim, tem-se o Estado como avaliador, e

isso, na ótica de Neave (2001), evidencia o controle oficial sobre as instituições públicas, passando a existir uma forma de avaliação. Do seu ponto de vista, o Estado avaliador é um novo conceito na esfera da política da educação superior. Contudo, em relação ao Sinaes, à exceção da avaliação institucional, e, mais especificamente, da autoavaliação, a IES não tem a liberdade de discussão abordada na reflexão weberiana.

Sousa (2008) considera que “a centralidade assumida pela avaliação na política educacional, tanto em âmbito internacional quanto nacional, aumentou o interesse do Estado pela avaliação, configurando o que passou a ser denominado de “Estado avaliador”, cujas funções se alinham ao controle, à fiscalização e à intervenção” (p. 81). Todavia, principalmente no que diz respeito à autoavaliação, a conscientização para a importância do seu desenvolvimento deveria ir além da necessidade de controle, fiscalização e intervenção por parte do Estado, pelos inúmeros benefícios que o processo pode oferecer à própria IES. Não deveria, portanto, ser implantada por força de uma regulação, mas pela necessidade consciente da própria instituição.

Por reconhecer como imperativo o desenvolvimento do país e a implantação de políticas de expansão e avaliação, o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) promoveu alterações na política de educação superior, sinalizando crescente falta de responsabilização do Estado em relação ao financiamento, com continuidade na década seguinte, já no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2005 e 2006-2009).

De acordo com Rothen (2006), o papel do Estado em relação à educação vai além de simplesmente avaliar e controlar as instituições, porque são necessárias a formulação e a implantação de políticas públicas. No entanto, destaca que a avaliação precisa ter outro olhar que não o de regulação, devendo estender-se por todo o seu processo a função formativa, abrindo espaço, por conseguinte, para os debates interno e externo, com o intuito de emancipar as IES da tutela do Estado. A falta de clareza quanto às intencionalidades da avaliação institucional acaba por sujeitar as instituições às determinações que vêm de fora para dentro. Dessa forma, são favorecidas situações em que elas, conhecedoras de sua missão e vocação, são atropeladas na definição dos seus rumos e, então, deixam de exercer a sua autonomia. Entre os desafios pelos quais passam os gestores podem ser citadas, como exemplos, as constantes alterações da legislação, procedimentos e fórmulas utilizadas, bem como o uso dos resultados e dos indicadores. Isso comprova a atenção mais voltada para a regulação, tornando-se cada vez mais complexa a sua relação com a avaliação. Nesse sentido, as análises nos permitem afirmar que os objetivos finais do processo avaliativo ainda precisam avançar muito para que se sobreponham ao sentido de cumprimento da regulação.

A intencionalidade de desenvolvimento do processo de autoavaliação é um aspecto que deve ser levado em conta, considerando que somente a instituição perde ao desconsiderá-lo. No caso das IES (federais e privadas), que tem como obrigatoriedade a sua realização, as perdas podem ser maiores, ao produzir uma avaliação interna somente com o objetivo de cumprir um dever perante o Estado. Para as demais (estaduais e municipais), subentende-se que, a partir do momento em que optam pela adesão ao Sinaes, visto que são livres para tal, deveriam ter plena consciência sobre os possíveis ganhos diante dos resultados obtidos. Não obstante a UEG pertencer a esse segundo grupo, a maioria das informações comprova que a regulação ainda tem destaque diante dos embates que surgem em relação a não continuidade do processo após a obtenção dos resultados. Esse sentido pode ser comprovado por uma das falas – entre muitas que ocorreram – de que “há essa sinalização até mesmo por conta do trabalho realizado, pela avaliação institucional. Mas ainda há falta de consciência para a importância do processo” (Professora Rebecka, informação verbal, 2014).

Retomando o papel do Estado, é necessária a reflexão sobre o sentido e o significado da regulação, bem como do processo de avaliação em si, concebendo-o como um regulador em potencial. Dessa forma, confirma-se o pensamento marxista em relação ao Estado, o qual tem suas origens na necessidade de controlar os conflitos entre os diferentes interesses econômicos, exercendo, dessa maneira, uma função repressiva a serviço da classe dominante. Nessa perspectiva, entendem-se as tensões provocadas no meio acadêmico com a implantação do sistema de avaliação nacional. Dias Sobrinho (2003a, p. 37) afirma que

[...] a avaliação tem sido um poderoso instrumento, utilizado por governos de distintos quadrantes, para transformar as instituições educativas, por natureza orientada às dimensões sociais e públicas, em organizações autocentradas e voltadas aos interesses privados daqueles que, como clientes, teriam o direito de se beneficiar individualmente da educação e seus efeitos.

Com vistas ao seu adequado funcionamento no campo da avaliação, entende a regulação e a ação do Estado no sentido de proteger o interesse público, cuja origem é o Ministério da Educação (MEC). Este, como órgão regulador, tem, no âmbito da educação superior, a Conaes como o órgão coordenador e supervisor. A supervisão objetiva zelar pela qualidade da oferta da educação superior. Vê-se que, na sua área de abrangência, a Conaes enfrenta desafios para manter a globalidade do sistema, a qualidade dos indicadores, a qualidade dos avaliadores externos, o uso dos resultados e a própria relação entre a avaliação e a regulação. Essas tendem a distanciar-se da sua concepção emancipatória, processual e formativa. Outro fato que chama a atenção são os inúmeros segmentos envolvidos, tais como

a própria Conaes, o Inep e os Conselhos de Educação. O Inep é responsável, entre outras competências, pelo sistema de informação e documentação do ensino, além da elaboração e implementação dos projetos e da avaliação educacional (INEP, 2007). Logo, é a ele que todas as IES devem se reportar, encaminhando as informações necessárias ao acompanhamento das normas. Sobre esse assunto, foi-nos informado pelo Prof. Hananias que a UEG, “nesses anos, [teve] alguns entraves com os processos de avaliação interna, inclusive com a remessa de dados para o censo educacional para o INEP” (Informação verbal, 2014).

Durante a investigação, percebemos uma tensão entre aqueles que detinham a condução da autoavaliação e os que deveriam ter, surgindo aí uma contradição registrada pela ausência da CPA até meados do ano de 2011, que, segundo a regulação, deveria ser a responsável direta pela coordenação do processo avaliativo. Deparamo-nos com a fala da Assessoria de Avaliação que permaneceu até aquele ano de que “os relatórios sempre foram para o INEP, mas não naqueles formulários, porque não eram da nossa competência. Não era da competência da Assessoria de Avaliação. Era da competência da CPA, que nunca funcionou” (Informação verbal, 2014). Vê-se, aí, uma divergência de informações, capaz de mostrar, de acordo com os relatórios analisados, que a primeira fala reflete mais a verdade do que a segunda, visto que os encaminhamentos ao INEP referem-se a encaminhamento de dados de forma padronizada, e não a relatórios. Os esclarecimentos sobre a trajetória da CPA diante do processo de autoavaliação institucional da UEG são estudados na seção 3.5.

A avaliação regulatória, no âmbito da educação superior, concretiza-se, pelo Sinaes, como uma política de Estado, propondo identificar condições de ensino e definindo, assim, dimensões e indicadores cujos critérios buscam a qualidade da instituição. Propõe, ainda, o desenvolvimento da cultura de avaliação com fins formativos e emancipatórios, estabelecendo um processo de regulação e supervisão, de maneira a definir as políticas públicas.

De modo especial, esse 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, transformações institucionais, etc., funções próprias do Estado. (BRASIL/MEC/INEP, 2007, p. 89).

Nessa perspectiva, entende-se que a regulação vem para ser cumprida pelas IES, sendo chamada por Neave (2001) de “modo histórico” por estabelecer uma forma de supervisão e controle. A regulação da avaliação na educação superior é confirmada na Constituição Federal

de 1988; em sucessivas Medidas Provisórias; na criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei nº 9.131 (BRASIL, 1995); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996); no Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001); na Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que regulamenta o Sinaes; em várias Portarias Normativas (BRASIL/MEC/INEP, 2007); e, por último, na Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprova o novo PNE. Assim, definem-se algumas das chamadas políticas públicas da educação superior.

O sistema de avaliação implantado na educação superior é um exemplo que se revela, no histórico de sua construção, pelas tensões e contradições evidenciadas. Entretanto, em relação à avaliação institucional, ainda que o Estado a regule, as possibilidades de construção de um instrumento cujos resultados podem contribuir com a gestão para a busca da qualidade e cumprimento da missão institucional são grandes.

Assim, mesmo que o Estado esteja em defesa dos interesses de determinada classe, o sistema educacional e, principalmente, a educação superior, continuam sendo um segmento de luta contra a alienação, pois têm, como missão, transformar a sociedade. Nesse sentido, “ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade” (CURY, 1995, p. 66).

2.3 POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO COMO PERCURSO PARA A LEGITIMIDADE DO CONTROLE E DA REGULAÇÃO

No Brasil, o Estado assume o seu papel de avaliador, exercendo a regulação e o controle por meio do Sinaes como uma política pública. Todavia, antes de discorrer a respeito do papel do Estado e das políticas de avaliação institucional, é importante compreender o significado e o sentido de “política pública”.

Souza (2006) discute os vários componentes de uma política pública e historia seu surgimento. A autora relata que a política pública surgiu nos Estados Unidos da América, como área de conhecimento no mundo acadêmico, sem estabelecer relações com as bases teóricas a respeito do papel do Estado, mas com ênfase nas ações dos governos. Na Europa, deu-se no sentido inverso, com estudos e pesquisas focando esse papel do Estado, sendo o governo uma das instituições daquele, o produtor das políticas públicas. Em seguida, define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente). Höfling (2001, p. 30) a

conceitua como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Já Heidemann (2009) faz referência às políticas públicas considerando-as um nome genérico para decisões e ações de governo e de outros atores sociais. Quando definidas, as políticas se transformam em programas, projetos, planos ou sistemas que, uma vez implantados com a regulação, são submetidos a acompanhamentos por meio de avaliações – estas inerentes a qualquer tipo de política pública. Assim, tem-se o Sinaes, política pública específica, cujo objetivo do Estado é a regulação e o controle da educação superior e o objetivo específico a busca da qualidade por várias referências, dentre elas a avaliação institucional, subdividida em avaliação interna e externa.

As políticas públicas podem resultar de interesses diversos, a exemplo dos organismos internacionais que sugeriram o processo avaliativo da educação superior brasileira. Todavia, se acontece tal fato, “a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada” (SOUSA, 2006, p. 27). A autora elenca os ciclos da política pública em: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação de opções, seleção de opções, implementação e avaliação.

A definição de agenda é discutida por Capella (2005) como o processo para a decisão de formulação de uma política pública, que acontece por iniciativa de um fluxo de problemas detectado por indicadores, crises e *feedback*. Parte-se, nesse sentido, para um estudo de viabilidades técnicas, aceitação da comunidade a ser envolvida e análise de custos, passando, então, ao processo político de forças organizadas para que o evento se concretize. Esse processo faz com que alguns interesses sejam atendidos e transformem-se em políticas públicas, enquanto outros não. Entende-se, aí, que o ponto de partida pode ser dado pela política em si ou por um problema a ser enfrentado. Nesse caso, é importante o consenso da comunidade envolvida.

Ao analisar a política de avaliação no Brasil, a partir de 2004, percebem-se várias contradições em relação aos princípios que devem ser observados para sua regulamentação. Dentre eles, Capella (2005) explica o fluxo de problemas detectados por indicadores e que levam aos seguintes questionamentos: que indicadores foram apontados na educação superior para a necessidade de um sistema de avaliação? Como ocorreu a consulta à comunidade a ser envolvida para que fosse observado esse aspecto em uma política pública?

O sistema de avaliação deveria envolver toda a comunidade acadêmica, porém, as recusas em participar das diversas etapas são comprovadas no desenvolvimento de cada componente. Ainda que a autoavaliação institucional seja um dos componentes do sistema

nacional de avaliação ora implantado, ela se torna uma necessidade para a IES, visto ser uma oportunidade de realizar seu autoconhecimento, devendo, portanto, ir além da regulação. Outro aspecto levantado pela autora são os interesses capitalistas que levam à aprovação de uma política pública e a trajetória de implantação da avaliação na educação superior. Azevedo (2001, p. 5) aborda uma importante dimensão em relação ao tema, afirmando que

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

A racionalidade e a credibilidade são duas categorias presentes na construção, sobre determinados referenciais, de uma política pública. Para Dye (2009), a política racional é aquela em que “os governos devem optar por políticas cujos ganhos sociais superem os custos pelo maior valor e devem evitar políticas cujos custos não sejam excedidos pelos ganhos” (p. 111). A existência de racionalidade torna-se um impedimento para as disputas de interesses de classes. No entanto, deve-se entender o significado do projeto do Estado e as características do momento histórico em que se vive.

Já a credibilidade vem no sentido de transparência em relação ao desenvolvimento do processo. No caso da avaliação institucional, à medida que se detecta a efetividade no processo ele passa a adquirir credibilidade. Nesse conceito, abre-se uma brecha para o sentido de superação dos ganhos sociais em relação aos custos gerados pelo processo avaliativo como política pública brasileira. Sabe-se da forte tendência ao ranqueamento, provocada pela divulgação dos indicadores resultantes de cada etapa do Sinaes e, ainda, os vários questionamentos suscitados pela forma como esses são construídos, colocando em dúvida os níveis de validade e confiabilidade desejáveis. Esses aspectos demonstram, mais uma vez, que a autoavaliação institucional sugerida pelo sistema de avaliação é o componente mais sensato, pois os indicadores surgem dos resultados de ações realizadas pela própria instituição quando esta tem, realmente, a intenção de utilizá-los, caracterizando o seu caráter autônomo.

Nos estudos de Souza (2006, p. 36) são elencados seis elementos principais como forma de garantir a racionalidade e a transparência:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

A educação destaca-se como um direito universal de tipologia pública, porém, contraditoriamente, como um mecanismo de sustentação do capitalismo. Trata-se de garantir um direito do homem, inserido no contexto socioeconômico, cultural e político. Conseqüentemente, associando a educação à sociedade que se pretende ter, é necessária a articulação que envolve as políticas públicas educacionais. Nessa linha de pensamento, Azevedo (2001, p. 60) comenta que o

[...] projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado e a máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação.

Ao considerar as vozes da sociedade que chegam até o Estado, a autora afirma que elas são emanadas de avaliações realizadas no contexto em que o homem se acha envolvido. Dessa feita, a avaliação é uma política pública, mas desconsidera vários aspectos necessários para sua implantação, conforme se percebe na trajetória do Sinaes.

Na política pública pertinente à educação superior os critérios devem mostrar clareza do que se espera, a exemplo da transparência no uso dos indicadores utilizados nas avaliações de larga escala. Em relação aos vários atores envolvidos, devem se inserir os acadêmicos, pesquisadores e consultores que, de acordo com Capella (2005), são considerados um grupo de sujeitos invisíveis que, no entanto, deveriam ser consultados para a proposição de soluções aos problemas. Nesse sentido, as definições de uma política pública devem ser concebidas coletivamente, observando os passos necessários para a sua construção, entendendo que

[...] o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. (SOUZA, 2006, p. 40).

Em virtude de tal contexto, este estudo investiga a fundo, no componente da avaliação institucional, a autoavaliação presente no Sinaes. Entendendo-o como uma política pública de avaliação regulada pelo Estado e regulamentada pelos órgãos cujas competências dizem respeito diretamente à temática, buscamos, a seguir, descrever a trajetória da avaliação no Estado brasileiro.

2.4 HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação apresenta uma trajetória de conquistas envolvidas por tensões, conflitos e contradições entre Estado e sociedade. Essa perspectiva permite mergulhar no pensamento de Marx (2008b, p. 134), uma vez que esse movimento produz relações sociais e constrói não uma “história segundo a ordem do tempo [...], mas a sucessão das ideias no entendimento”. Ao analisar a avaliação no contexto da educação superior em todas as transformações ocorridas desde a década de 1970, constata-se que a sua história a conduz à necessidade de reflexões em vista das exigências da sociedade. São décadas sinalizadas por transformações que levam, atualmente, a preocupações quanto à busca da qualidade e culminam em processos de avaliação atinentes ao conhecimento da realidade, para chegar a resultados que possam mostrar os caminhos a seguir, porém, iniciados por uma política pública.

A complexidade do termo avaliação permite uma riqueza de definições, incluindo em seu bojo a identificação de valores, méritos e as suas qualidades intrínsecas no tocante à educação superior. No entanto, o sentido mais forte do termo traz, em sua bagagem hereditária, o pensamento da punição, principalmente quando diz respeito à aprendizagem.

Vários são os autores que conceituam a avaliação. Entre eles, Ristoff (1999) refere-se à avaliação como um complexo sem fórmula pronta, que, por conseguinte, precisa ser construída pelos integrantes da instituição, apresentando uma linguagem comum que permita repensar a construção de uma longa caminhada. Belloni (1999, p. 41) a define como “o processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição”. O entendimento de avaliação, independente de quem a explica, tem o sentido de um instrumento de guia para aqueles que precisam tomar decisões diante da necessidade de novos rumos, segundo determinada política. Entretanto, um de seus aspectos importantes – a construção de um processo formativo que envolva os integrantes da comunidade a ser

avaliada – ainda tem muito a avançar, principalmente diante das tensões em relação à regulação.

Reportando-se, inicialmente, à avaliação da aprendizagem, Dias Sobrinho (2002, p. 38-39) esclarece:

O primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à ideia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade os rendimentos escolares dos estudantes individualmente.

De acordo com o autor, a expressão “avaliação educacional” surgiu em 1934 e deu início às propostas de educação por objetivos, como forma de averiguar as mudanças de comportamento e comprometendo-se, assim, com a ideologia da eficiência social. Naquela época, a avaliação centrava-se no ensino e na aprendizagem e, na década de 1940, fundamentava-se nos métodos de quantificação. Isso induz ao questionamento sobre como os gestores conduziam os seus planejamentos, uma vez que não se encontravam referências sobre a avaliação institucional.

A década de 1960 foi marcada por forte militância, o que ocasionou grandes mudanças sociais e manteve vigorosamente o foco nas abordagens qualitativas. Naquele período, a avaliação “passou a incorporar fenômenos de distintas dimensões da sociedade, objetos diferentes de estudo, metodologias de várias tendências e derivadas de diversas disciplinas, sobretudo um caráter público e político” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 41). Caracterizou-se, assim, como um período de transformação, tendo por centro a instituição educacional. Esse sentido da avaliação revelou a necessidade de um processo que envolvesse todos os segmentos da IES, de modo a garantir a sua validade. Embora o contexto da avaliação institucional direcione as ações para uma participação coletiva da comunidade acadêmica, sabe-se que, em sua maioria, o caráter participativo não ocorre, principalmente em se tratando da organização.

Ao se referir à necessidade de transformação da universidade, Fávero (2006, p. 18) argumenta que é preciso

[...] ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas [...] como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.

Na década de 1960, o Plano Atcon, considerado oficial, realizou um diagnóstico da educação superior, tendo efetivado um estudo para reformulação das universidades brasileiras. O documento apresentou várias recomendações relacionadas à educação superior, inclusive uma reforma administrativa. Ressalta-se que o fato ocorreu em um momento político delicado, quando a educação se encontrava vinculada à segurança nacional. Entre os princípios apontados pelo documento, destaca-se a necessidade de rever a baixa qualidade de ensino, pois se sabe que a identificação dessa condição, baixa ou alta, dá-se por meio de processo de avaliação. Registram-se, ainda, no mesmo período, as primeiras aparições do Banco Mundial no cenário educacional (MACHADO, 2006).

O segundo momento de diagnóstico oficial da educação superior deu-se no final da década de 1960, com o Relatório Meira Mattos⁴¹, que defendia um modelo de instituição nos moldes empresariais. Todavia, de acordo com o mesmo autor, apresentou fragilidades pela ausência de dados mais rigorosos em relação ao Plano Acton. Percebe-se a intencionalidade de transformar a universidade em instrumento de conhecimentos abrangentes, com vistas a atender aos anseios de uma sociedade capitalista.

Entende-se que desde os primeiros momentos essas análises já eram consideradas sinalizadoras de tomadas de decisão. Em contrapartida, passaram a visar ao sistema capitalista, e não à qualidade da formação do ser humano. Dias Sobrinho (2002, p. 21) descreve que “a avaliação cumpre papel central nas políticas que visam transformar os sistemas de educação superior e tornar as instituições mais úteis e ligadas aos interesses e demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho”. Assim, diante de graves crises ocasionadas pelo regime militar e mostradas pelo Plano Acton e pelo Relatório Meira Mattos, as IES adquiriram mais visibilidade por meio de diagnósticos da sua realidade.

⁴¹ Carlos da Meira Mattos, formou-se na Escola de Comando e Estado Maior do Exército e fez curso na Escola Superior de Guerra (ESG), além de se tornar professor da UFMG. É autor de diversos artigos e livros e entre eles se destacam “Bandeiras Históricas do Brasil”, “Projeção Mundial do Brasil”, “Operações na Guerra Revolucionária” (1966), “A Geopolítica e as Projeções de Poder”, “Brasil – Geopolítica e Destino”, “A Geopolítica e a Teoria de Fronteiras” (1990) e vários outros. Em 1968, a convite do Presidente da República, montou e coordenou uma comissão encarregada de estudar e propor soluções para o bloqueio das atividades do movimento estudantil. Em seu relatório, além de propor questões de encaminhamento referentes ao movimento estudantil, analisou a situação da Universidade no Brasil. Considerava sua vida militar em duas linhas principais de atividades: uma linha é a de comando e a outra a de educação. Julgava a crise recente como aguda, pois foi num período em que houve muita agitação ideológica. Em sua avaliação, os estudantes estavam muito rebeldes. Havia um problema muito sério na educação da época, que era o excedente para ingresso na educação superior. Muita gente fazia o vestibular, era aprovado, mas não havia vaga. No ano de 1963, havia pouco mais de 100 mil estudantes acadêmicos no Brasil. Isso gerou inquietação, com perturbação da ordem e luta por vagas, culminando em greves. A Comissão foi criada justamente para analisar as causas dessa crise – e não propriamente o conteúdo do ensino –, que foram inseridas em seu relatório, compreendendo treze pontos, entre eles: que se acabasse com a universidade pública, transformando-a em fundação, onde o governo manteria alunos bolsistas. Outro aspecto seria o enxugamento de despesa de administração das universidades públicas, consideradas sem controle (MACHADO, 2006).

Em 1976, foi implantado o primeiro Sistema de Avaliação desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a finalidade de avaliar a pós-graduação, visando: (i) ao padrão de qualidade; (ii) fundamentar as autorizações e reconhecimentos de cursos; (iii) garantir os avanços da ciência e tecnologia; (iv) aprimorar os programas; (v) estruturar um banco de dados; (vi) subsidiar a definição da política de desenvolvimento científico e tecnológico (LEITE, 2005). Diante desses objetivos, é marcante a extensão da intencionalidade da Capes com a trajetória da avaliação na pós-graduação.

As experiências da Capes se consolidaram ao longo dos anos, mantendo o diálogo com as IES, sendo suas orientações traçadas pela própria comunidade acadêmica de cada área. Esse fato pode ter grande relevância para o desenvolvimento da cultura de avaliação, visto tratar-se de um processo participativo. De acordo com a autora, o sistema de avaliação da pós-graduação foi modificado somente em 1998, quando atingiu a estabilidade esperada, com a obtenção de classificações A ou B em 79% dos mestrados e 90% dos doutorados. Com isso, as avaliações passaram a respeitar o parâmetro de excelência internacional.⁴²

No campo da graduação, as primeiras preocupações voltadas para a avaliação tiveram início na década de 1980, apresentando interesse gradativo por parte das instituições. Outra idealização de avaliação na educação superior foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), ocorrido em 1983, exposto por Dias Sobrinho (2002). Aquele período, assinalado pelo esgotamento do regime militar e início de redemocratização do país, foi marcado por momentos de tensões entre academia e governo. A liberdade acadêmica e a preservação da autonomia seriam a garantia de uma instituição forte, cumprindo os seus propósitos. Isso propiciou o surgimento dessa primeira proposta de avaliação da educação superior no Brasil, concebida como uma possibilidade de superação da crise pela qual passava a universidade. O programa, que contava com a presença de pesquisadores e professores universitários, garantia um caráter acadêmico, pois levantava informações que abriam espaço para uma crítica da realidade da educação superior presente no país. As pesquisas e os estudos possibilitavam realizar uma avaliação de todo o sistema. Por sua vez, o governo tinha interesse no controle dos resultados por meio da avaliação, como forma de buscar melhorias no funcionamento e na racionalização da sua gestão e dos custos, tornando-se, então, um regulador.

⁴² Os resultados apresentados pela Capes demonstram o envolvimento da comunidade acadêmica diante das propostas dos programas, das atividades de pesquisa, da produção intelectual e teses e dissertações defendidas (LEITE, 2005). Entende-se, assim, que esses são quesitos levados em conta nas avaliações. Percebe-se ainda que, com a permanência da avaliação no decorrer dos anos e a inclusão de novos critérios, ou ajustes dos existentes, é possível desenvolver a qualidade, atingindo o nível de excelência almejado, principalmente pela seriedade e severidade com que acontecem os programas de pós-graduação.

Belloni (1999, p. 36) asseverou que as tentativas mais significativas de providências concretas e sistemáticas da avaliação na educação superior se deram no início da década de 1980, caracterizando-se por duas grandes tendências: “uma voltada para o controle e hierarquização entre as instituições; e a outra voltada para a identificação das insuficiências e das potencialidades de instituições e do sistema, com vistas à melhoria e mudança de seu funcionamento”. Ainda hoje, nota-se que a primeira tendência se torna mais evidente pela forma como são divulgados os resultados, colocando as IES em situação de ranqueamento, principalmente em detrimento da segunda, que contribui na formação acadêmica. Ambas as tendências continuam se contrapondo no meio acadêmico, fato que dificulta o sentido e o significado da avaliação institucional.

Na visão de Dias Sobrinho (2002), o Paru voltava-se para a democratização do ensino, já sinalizando preocupação com o acesso e com as reais funções da universidade. Com tal perspectiva, o autor apontou a necessidade de avaliação das IES, em razão dos sérios problemas identificados nas práticas acadêmicas. Ressalta-se que foi um programa de pouca durabilidade, não tendo chegado a apresentar resultados por não convergir com as demandas de capital, além de apresentar disputas de poder, comprovando que o aspecto formativo não permeava os interesses políticos à época. Uma das estudiosas da avaliação institucional e coordenadora substituta do programa, Belloni (1989, p. 62) afirmou que,

[...] depois de três anos de desenvolvimento, a pesquisa de maior porte já desenvolvida neste país acerca de educação superior está com escassa possibilidade de chegar a termo, para concretizar seu objetivo de servir de subsídio à tomada de decisão e formulação de políticas.

O contexto histórico da avaliação da educação superior anterior ao Sinaes revela, a cada etapa, as tensões e as contradições nos seus propósitos. De modo especial, elas se manifestam em relação ao uso dos resultados nas tomadas de decisão que, por vezes, não ocorre e, conseqüentemente, isso gera insatisfação em parte da comunidade acadêmica, que acaba não participando.

Em 1985, no governo Sarney, por força do Decreto nº 91.177 (BRASIL, 1985), foi criada a “Comissão de Notáveis”⁴³, a fim de propor uma nova política para a educação superior. Foi um trabalho realizado no decurso de seis meses e uma das recomendações foi a avaliação do desempenho na educação superior, tendo sido indicados vários problemas nesse segmento, o que acentuou a crise. Por conseguinte, foi dado destaque à necessidade de profunda reflexão para a construção de uma nova política, em cujos princípios foi enfatizada a valorização de desempenho das IES diante dos resultados obtidos, levando em conta a qualidade e a quantidade. Para que isso se realizasse, todavia, seriam necessários parâmetros de avaliação a fim de subsidiar a aplicação de recursos (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” foi apresentado como etapa final do grupo e oferecia subsídios à formulação de uma nova política, com o propósito de atender às exigências do desenvolvimento do país e aos anseios democráticos da sociedade.

Como resultado do relatório da Comissão, foi publicado o Decreto nº 92.200 (BRASIL, 1985), que instituiu o programa “Nova Universidade”. Ademais, em seu inciso I, determinava a melhoria da qualidade de ensino de graduação e, no inciso IV, a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação das IES. Era interesse do Estado a manutenção da forma de controle da educação superior, porém, o relatório apresentado não atendia a essas expectativas, devendo, portanto, passar por reformulação.

Em fevereiro de 1986, foi assinada a Portaria nº 100 (MEC, 1986) criando o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), composto por funcionários do MEC, com propósitos divergentes da comissão anterior, que era constituída por profissionais acadêmicos. Esse novo grupo produziu um documento ampliado, com a finalidade de concretizar as ideias iniciais de políticas que favorecessem a privatização, permitindo, dessa maneira, a autonomia como contrapartida. Assim, evidenciava-se o “papel de controle da

⁴³ A Comissão Nacional de Avaliação teve os seguintes membros: representando a Secretaria de Educação Superior – SESu: Maria José Vieira Féres (Coordenadora), Eda C. B. Machado de Sousa e Paulo Roberto da Silva. Os seguintes representantes de entidades: Hélio Henrique C. Trindade (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes), João Carlos Thomson e José Dias Sobrinho (Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais – Abruem), Antonio Veronezi (Associação Nacional de Universidades Particulares – ANUP), Ir Norberto Francisco Rauch (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – Abesc), Maria Amélia S. Zainko (Fórum dos Pró-Reitores de Graduação), Luiz Carlos Paviu (Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação), Júlio Wiggers (Fórum dos Pró-Reitores de Extensão) e Wlana M. Panizzi (Fórum dos Pró-Reitores de Planejamento e Administração). Como membros do Comitê Assessor participaram: Dilvo I. Ristoff (UFSC), Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC), Fernando Menezes Campello de Souza (UFPE), Heloisa Helena Sant’Anna (UEL), Isaura Belloni (UnB), Jacques Velloso (UnB), Jesus Renato Galo Brunet (UFMS), José Dias Sobrinho (Unicamp), José Vicente Tavares dos Santos e Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS), Lina Cardoso Nunes (Unesa), Marlene Grilo (PUCRS), Victor Meyer (UFSC) (BARREYRO; ROTHEN, 2008a, p. 136).

avaliação, que deveria utilizar instrumentos, objetivos e indicadores de eficiência e produtividade que orientassem a distribuição e gestão de recursos” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 73-74).

Considerando que o relatório da comissão anterior não atendia aos interesses do Estado, era de se esperar que o Geres trabalhasse nesse sentido. Logo, na nova concepção, a proposta de avaliação deveria fundamentar-se na regulação da educação superior. Na análise de Barreyro e Rothen (2008a, p. 143), “o Relatório do Geres é frequentemente citado como o instaurador da visão de regulação e controle da educação superior, em vez do documento da Comissão”. Em tal ótica, a avaliação passaria a ser o ponto balizador para o financiamento das instituições públicas e, então, se interligaria à regulação. O aumento da eficiência das instituições federais era um dos objetivos do Geres. Houve, ainda, a tentativa de criar um perfil para a universidade, no sentido de que “não seria nem a pesquisa e nem a universalidade dos campos do saber, mas sim, a sua autonomia didática, administrativa e financeira” (p. 144). Entretanto, a autonomia permanece como tema frequente nos debates sobre a educação superior pela falta de clareza quanto ao seu significado. No tocante ao desenvolvimento da pesquisa e da universalidade dos campos de saber, são evidentes as dificuldades nas universidades diante do recuo do Estado na área do financiamento.

Outro aspecto abordado foi a competência do Conselho Federal de Educação (CFE). Entendia-se que não competia a esse órgão a implementação do processo de avaliação em razão da sistematização que seria exigida. Na avaliação do Geres, essa ação competiria à Secretaria da Educação Superior (SESu), passando o CFE a receber os resultados e a usá-los para os fins a que se destinassem.

O relatório final do Geres apresentou, inicialmente, um texto introdutório, acompanhado de dois anexos e de dois anteprojeto de lei, com o cuidado de comparar os tópicos abordados com aqueles levantados pela comissão anterior. Uma das maiores contradições apontadas nesse trabalho foi o fato de sinalizar o mínimo de recursos para a sobrevivência das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), vinculando parte do financiamento aos resultados da avaliação de desempenho, deixando implícita a ideia de educação como um mercado. É sabido que, quanto menos recursos, mais dificuldades a instituição terá para minimizar as suas deficiências.

Interessante observar que as preocupações voltavam-se para a avaliação das instituições com o objetivo de regulação e controle, não se aventando, em nenhum momento, a possibilidade da avaliação institucional ser realizada pela própria IES, permitindo a ela própria levantar suas necessidades, respeitando-se, portanto, a sua autonomia. Pelos objetivos

apresentados em cada grupo de estudos, essa probabilidade teria sido possível, advinda da Comissão de Notáveis, uma vez que aquele grupo era composto também por acadêmicos, ao passo que o seguinte tratava-se de um grupo técnico.

Em 1993, diante das preocupações surgidas em relação à avaliação da educação superior, a comissão da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) iniciou discussões sobre o assunto. Entendia-se que a avaliação, que já era uma prática na Europa, tomava rumos divergentes dos princípios da academia, diante da tentativa de vincular ao financiamento. Como resultado dos debates, foi produzido um documento, aprovado por unanimidade pelos dirigentes das Ifes. Os princípios que sinalizavam a autonomia da universidade já se faziam ali presentes, a exemplo de: processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; ferramenta para o planejamento e gestão universitária; processo sistemático de prestação de contas à sociedade (ANDIFES, 1994, p. 5). Destacaram-se, também, como princípios básicos:

[...]

- aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;
- reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;
- envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional.

Individualizou-se, nesses princípios, a importância do desenvolvimento da cultura de avaliação para a obtenção de resultados que realmente mostrassem a realidade da instituição. Isso seria fácil, caso a proposta não tomasse novos rumos com o fortalecimento do espírito de controle que surgiu no período posterior. Entretanto, a partir da proposta submetida à SESu, ainda em 1993, no governo Itamar Franco (1993/1994), foi instituído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), então adotado pelo MEC, elaborado por uma comissão composta por entidades representativas da educação superior, cujos objetivos seriam convergentes aos princípios acadêmicos. Como pontos norteadores da sua elaboração, destacaram-se: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não punição ou premiação; adesão voluntária; legitimidade; e continuidade (RISTOFF, 2008). A inserção de não punição ou premiação leva a entender que foi uma forma de tentar minimizar uma herança negativa do conceito de avaliação que, no entanto, insiste em permanecer no meio acadêmico. Nesse sentido, a Professora Miriã, uma das interlocutoras deste estudo, confirma que “a avaliação normalmente é vista como uma forma

pejorativa, como uma forma de explicitar deficiência, fragilidades, isso desde a avaliação do nosso próprio aluno” (Informação verbal, 2014).

Esperava-se, assim, a adesão voluntária com o desenvolvimento da autoavaliação como etapa inicial do processo, completada pela avaliação externa. Porém, os rumos se modificaram, sendo essa adesão voluntária, no Sinaes, afeta apenas às IES que estão sob a condução dos CEE. O “Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional” sinalizava uma avaliação que deveria ser sistemática, de maneira processual, que atingisse a globalidade das universidades, mas sem perder as relações entre as partes e destas com a missão ou com o projeto filosófico e pedagógico da instituição (DIAS SOBRINHO, 2002). A avaliação deveria ser a oportunidade de perceber o significado e o sentido em sua totalidade concreta, permitindo o autoconhecimento e possibilitando, dessa forma, definir ações corretivas e proativas para a garantia da qualidade. Os princípios convergiam com os propósitos do Paru, visando direcionar a universidade para a produção, a disseminação de conhecimentos e a gestão, como forma de prestação de contas à sociedade. Contudo, surgiam divergências por serem contrários à proposta do Geres, a qual focava a avaliação como uma prestação de contas da educação superior e para o financiamento e a autonomia das instituições públicas. Diante disso, identificavam-se resistências pela insegurança gerada em relação ao que poderia desencadear, por parte do governo, após a obtenção dos resultados.

Dias Sobrinho (2002), Polidori, Araújo e Barreyro (2006), Barreyro e Rothen (2008), dentre outros, apontam o Paiub como um marco de referência no campo da avaliação institucional. O programa era sugerido como condição básica para melhorias da universidade em relação aos processos administrativos e pedagógicos, colocando-se como responsável pelo desenvolvimento de serviços na e para a sociedade. Ficou clara a necessidade de uma avaliação que considerasse todas as dimensões, atividades e ações desenvolvidas pela e na universidade, com vistas à busca de subsídios para a melhoria do aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face da sua missão científica e social. Nessa perspectiva, a avaliação institucional e, em específico, a avaliação interna viriam a atender às expectativas propostas pelo Paiub, levando em conta a possibilidade de: (i) atender ao princípio da globalidade da instituição, atentando para a probabilidade de avaliar as várias dimensões que a envolvem; (ii) aceitar a comparabilidade consigo mesma, diante dos resultados obtidos a cada processo avaliativo; (iii) permitir o respeito à identidade institucional, uma vez que a própria IES se organiza e realiza o seu processo avaliativo, tendo resultados que somente a ela interessam para a busca da qualidade que almeja; (iv) não deixar abertura para punição ou

premiação a si própria; (v) realizar o processo caso tenha interesse no seu autoconhecimento; (vi) tornar-se um processo legítimo a partir do reconhecimento pela própria comunidade acadêmica; (vii) tornar o processo avaliativo contínuo, promovendo o desenvolvimento da cultura avaliativa. Arriscamos afirmar que somente a autoavaliação institucional entre os componentes do Sinaes permite todos esses princípios, extremamente positivos para as IES, dando conta, assim, da necessária prestação de contas para a sociedade.

Por sua vez, voltando-se à realização de avaliação em larga escala, o relatório apresentado pela comissão propôs a avaliação dos cursos de graduação envolvendo os seus protagonistas, além de um Exame Nacional de Cursos (ENC). O referido exame passou a ser conhecido como “Provão” e, apesar da grande resistência no meio acadêmico, tornou-se realidade, paralelamente à Análise das Condições de Ensino (ACE). O ENC vigorou de 1996 a 2003, envolvendo cursos de graduação das universidades, levando em conta os resultados do ensino-aprendizagem e deixando claro que tinha como foco o curso, e não o aluno. Essa característica evidenciou a intencionalidade de um instrumento isolado e pontual, por isso, deixou de ser inserido na avaliação como sistema.

Percebe-se que um movimento contraditório se estabeleceu entre o Paiub e o ENC, uma vez que o primeiro demonstra claramente não pertencer à agenda governamental para o ensino superior, se preocupando com a autonomia na totalidade da instituição. Já o ENC ressalta a autoavaliação, além da missão e dos objetivos institucionais diante da sociedade, mas focava os resultados no sentido de medida, o uso dos resultados para controle do desempenho e como prestação de contas, vislumbrando o mercado. Além disso, a comparação dos resultados induzia ao *ranking*. Assim, passou a ser um instrumento de regulação da educação superior (GOMES, 2003). Outro fator de destaque é que, conquanto seus defensores sustentassem que o exame tinha uma função diagnóstica e que revelaria a realidade do ensino diante dos critérios utilizados, sobressaíram-se dificuldades técnicas, falta de sistematização e, ainda, resistências da comunidade acadêmica. Diante dos relatos, dificilmente se pode afirmar que essa fase tenha sido eficiente e eficaz em seu processo.

No primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995/1998), a exemplo da década de 1960, perceberam-se transformações na educação superior. Porém, desde o início da década de 1990, um conjunto de reformulações na política da educação superior, iniciadas por acordos com o Banco Mundial (BM), enfatizou a busca da qualidade. Por conseguinte, o desenvolvimento da avaliação “tornou-se objeto de destaque, sendo contemplada com políticas, ações e estudos específicos” (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2008, p. 22).

Em primeira instância, o BM, também conhecido por Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), investiu nas ações do Estado ao inserir, em seus documentos de acordos, condição para o apoio financeiro de redução da pobreza no país, aspectos que refletiam diretamente na educação. Ao evidenciar o segmento básico como prioridade para investimentos, esperavam-se melhores condições de educação naquele nível. Todavia, no segmento superior, foi sugerida a restrição de recursos públicos, o que era incoerente com a exigência de qualidade de ensino (FONSECA, 1998). Esse enfoque retrata uma contradição, visto que, na instituição pública, cabe ao Estado a garantia de condições para o desenvolvimento da educação que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, ao sugerir a necessidade de qualidade da educação e, paralelamente, recomendar a redução de recursos públicos para a educação superior, o Estado deveria implantar um processo de avaliação com indicadores que trouxessem clareza, sob a pena de restringir as possibilidades de busca da condição esperada.

Novos mecanismos de avaliação foram implantados, estabelecendo, entre as atribuições da Câmara de Educação Superior (CES), a análise e a emissão de pareceres sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior, assegurados pelo artigo 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Sem embargo, no caso das IES estaduais e municipais, essa competência foi atribuída ao CEE, e, em relação ao Sinaes, havia uma desobrigação de adesão, o que não se justifica diante de um sistema nacional.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), é apontado como um período importante na trajetória da avaliação da educação superior, motivada por sua inserção na Reforma do Estado, quando foram intensificados os processos de privatização de empresas estatais, sendo a educação superior objeto dessa iniciativa (ROTHEN; BARREYRO, 2011). Iniciou-se, então, um período caracterizado por crises e pela pressão sobre a universidade pública, principalmente no que diz respeito ao financiamento, como um dos pontos da reforma na educação, tendo continuidade durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva, em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) (LIMA, 2007).

As fontes de financiamento, com autonomia para o autofinanciamento ou a busca de recursos externos e parcerias público-privadas, foi uma das sugestões de estratégias para melhorar o sistema brasileiro da educação superior, como forma de garantir o desenvolvimento da pesquisa⁴⁴ e a qualidade da educação superior. Isso sinalizava, ainda, que

⁴⁴ Complementação formando uma tríade que garante o perfil de uma universidade: indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, prevista no art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

a busca por melhorias implicava avaliação prévia do que acontecia para que, a partir dos resultados, fosse possível buscar alternativas (BANCO MUNDIAL, 1995).

Nesse âmbito, a avaliação da educação superior passou a ser o foco central dos debates, como uma ferramenta para a busca da qualidade, com o Estado desempenhando o seu papel gerencial enquanto intermediário entre os desígnios do grande capital transnacional e os sujeitos sociais. Tem-se, nessa perspectiva, a avaliação como um grande vetor de indução das mudanças, entendida como um modelo que contemple a racionalidade gerencial, visto que todo o processo avaliativo gera resultados e esses podem ser utilizados para a definição de novos rumos. Dias Sobrinho (2000b) sinaliza que a avaliação extrapola a educação, os processos e as instituições educativas, sendo essa o centro das transformações como instrumento para as mudanças estruturais.

A avaliação passou a ser um instrumento de prestação de contas (*accountability*) e de controle para a busca da qualidade, revelando-se um fator determinante para o país que recorresse a financiamentos externos. Trata-se de uma forma de mostrar caminhos para a adequação de novas realidades, necessárias à condução de restrições orçamentárias. Convergindo para esse caminho, a avaliação é vista como medida de eficiência capaz de permitir cada vez mais o controle político e econômico das instituições e do sistema (DIAS SOBRINHO, 2002).

No início da década de 2000, a partir da publicação do Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001), revogado pelo Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), o MEC assumiu, por intermédio de suas secretarias, as funções de regulação e supervisão da educação superior, conforme preceitua o artigo 5º. A organização e a execução da avaliação de cursos de graduação e a avaliação institucional foram atribuídas ao Inep, o qual passou a considerar a análise dos resultados do ENC e das condições de oferta. Obtiveram-se, a partir dessas iniciativas, subsídios para os processos de credenciamento das IES (BRASIL, 2001). Com isso, pode-se perceber a ênfase dada ao ENC, confirmada por Fonseca, Oliveira e Amaral (2008, p. 29) quando relatam que

[...] a cada ano, o MEC divulgava amplamente, por meio da mídia, os resultados do provão, baseados em ranqueamento, o que ampliou a competição interinstitucional, sobretudo entre as IES privadas. Com isso, realçava-se o processo de mercantilização da educação superior com iniciativas institucionais que incorporavam uma lógica de disputa inerente ao campo científico-universitário.

Diante do cenário traçado nas últimas décadas, com a formulação das políticas de avaliação por meio dos programas desenvolvidos, percebeu-se que não houve o resultado esperado em termos de respostas às necessidades prementes da educação superior. Em consequência, o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), em 2003, instalou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de reestruturar, desenvolver e democratizar as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (OTRANTO, 2006). É interessante observar, nesse grupo, dois fatos: primeiro, no tocante aos objetivos propostos, pois não houve a participação de representantes da academia; segundo, não se ateu às preocupações com o campo da avaliação. Nesses aspectos, percebem-se os movimentos contraditórios instalados nas ações governamentais com o objetivo de criar um sistema de avaliação nacional e, ao mesmo tempo, não se discutir propostas com os atores que deveriam ser envolvidos, bem como não envolver a totalidade das organizações administrativas da educação superior. De acordo com a mesma autora, o documento apresentado focava: ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de financiamento; e etapas para a implementação da reforma universitária.

Sabe-se que a uma política pública subjazem inúmeros atos normativos que não se constroem sem uma base de provocações ou motivações, assim como o Estado é a esfera que possibilita a materialidade das políticas. Portanto, é fundamental o aprofundamento da concepção da educação superior, a fim de entender o processo de construção das políticas de avaliação, principalmente ao considerar que a questão regulatória é uma ação político-administrativa de governo. Essa premissa incita o entendimento do papel do Estado, visto que a ele compete o desenvolvimento da educação para o cumprimento de suas obrigações com a sociedade.

2.5 SÍNTESE PARCIAL

Neste capítulo, buscamos as concepções de Estado, tomando por base, principalmente, as concepções marxistas e weberianas. Embora não seja possível identificar uma teoria clara em Marx (1973, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b, 2011), percebe-se o Estado como resultado de uma luta de classes, cujas formas de governo vão se desenvolvendo sem uma predeterminação. Para isso, leva em conta a dominação que, por sua vez, torna-se um fator determinante para as transformações sociais. Nesse sentido, o Estado continua sendo objeto de lutas atuais, considerando o modelo adotado para a condução das políticas públicas. Weber (2012), por seu turno, atribui as lutas ao processo de dominação ou existência de poder que

fomenta a burocracia, separando o Estado da sociedade, com destaque, principalmente, nos interesses econômicos. Para esse teórico, o Estado é visto como uma instituição econômica que gera capital e intervém em diversos domínios, entre eles a educação. Para ele, as questões da administração pública se resolvem por meio da dominação, pelo uso da força, determinante na concepção de Estado. Destaca a importância da burocracia na democracia e considera que a administração política realizada por profissionais era indispensável na democracia, processo que tendia a uma crescente racionalização. Em suma, notam-se alguns pontos de divergência entre esses dois pensadores, assim como, paralelamente, observa-se a complementaridade entre ambos.

Outro tipo de administração pública abordado foi o estado gerencial – implantado na década de 1990, com foco nos resultados como um tipo de administração pública –, que permitiu a compreensão sobre a política pública de avaliação inserida na educação superior como forma de controle pelo Estado. Além disso, foi necessário buscar o significado de política pública para possibilitar o entendimento de tentativas para a implantação da política de avaliação na educação superior naquele período, como interventiva do Estado. Essa busca promoveu vários entendimentos para a política pública em questão, principalmente no que diz respeito às intervenções externas, como a do Banco Mundial.

Diante do perfil de dominação, surge o Estado avaliador, exercendo a regulação e sinalizando, no início da década de 2000, a implantação de uma política pública para o controle e a supervisão das IES. Essa concretização se deu por meio da dominação racional referente aos seus fins, pautada na crença de legitimidade de poder do Estado. No entanto, para a educação superior, o Sinaes veio como uma política pública, regulando, além dos componentes ACG e Enade, a avaliação institucional e, nela, o processo de autoavaliação, que ocorre por meio de ações que permitem às IES a realização do autoconhecimento para a busca da qualidade, podendo ser transformado em um instrumento de gestão, assunto a ser discutido no próximo capítulo. “O Estado abandona suas antigas funções educacionais e passa a regular a totalidade do sistema por meio de avaliações periódicas, vinculadas ao financiamento público, conforme metas e objetivos a serem atingidos”. (GRIBOSKI, 2014, p. 102).

Paralelamente, como resgate da administração pública após a reforma do Estado, aparecem o gerencialismo e a meritocracia, evidenciados, inclusive, pelo uso das terminologias nos órgãos da administração pública de Goiás, inserindo-se, de igual forma, na UEG. Ali, o processo de autoavaliação é conduzido pela Gerência de Autoavaliação Institucional (GerAI) e a nomeação do gerente se dá por meritocracia.

Não obstante seja perceptível a rejeição, por parte da comunidade acadêmica, às políticas públicas cujo foco são os diversos modelos de avaliação, não se pode negar o interesse crescente das instituições para o desenvolvimento de um processo avaliativo. Nesse sentido, buscou-se o contexto histórico anterior à implantação de um sistema de avaliação, a partir da compreensão sobre as concepções do Estado e das políticas públicas que dele provêm. Importante, ainda, são as percepções sobre as tensões e contradições que envolvem a construção de uma política pública, por convergirem para os fins do Estado, contrapondo-se aos fins das próprias instituições. Esquece-se que a IES é um campo de lutas e, também, que a construção de uma política pública deve estar permeada de um movimento de adequações que visem não somente o emissor, mas, principalmente o executor.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a política pública de avaliação implantada em 2004, o próximo capítulo busca a intencionalidade e a materialidade do Sinaes que, com todas as suas dificuldades, está obtendo, paulatinamente, a adesão por parte das IES.

3 INTENCIONALIDADE E MATERIALIDADE DO SINAES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. (SANTOS, 1997, p. 225).

3.1 INTRODUÇÃO

Diante da crise pela qual passava o país na década de 1990, várias foram as ações tomadas pelo Estado, tendo como principal instigador o Banco Mundial, que impôs condições para a liberação de aporte financeiro, sendo uma delas a elaboração de propostas para a expansão, a qualidade e a democratização do acesso à educação superior. Para tanto, deveria o país desenvolver uma política pública de avaliação como forma de se obter resultados que viessem a favorecer a concessão de financiamentos (BANCO MUNDIAL, 1995).

As expectativas de eficiência da educação superior se debruçaram na avaliação, cujos caracteres eram a medida e o controle. No entanto, esse foi um aspecto que causou preocupação no meio acadêmico, tendo em vista que as IES aspiram à avaliação formativa e emancipatória.

Até meados da década de 1990, as experiências de avaliação se reportavam à Capes, responsável pela avaliação da pós-graduação. Para avaliar a graduação, foram várias as tentativas de implantação de um sistema – a exemplo do Paiub, ENC e ACE – com o objetivo de regular a educação superior, já discutido no capítulo anterior. Trata-se de um exercício cuja responsabilidade é do Estado, com a finalidade de um padrão mínimo de qualidade no serviço público prestado. Nesse sentido, a avaliação da educação superior “tornou-se objeto de destaque, sendo contemplada com políticas, ações e estudos específicos” (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2008, p. 23).

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre a materialização da avaliação institucional, este capítulo se propõe a analisar o Sinaes, tendo por recorte o componente autoavaliação, buscando, ainda, críticas e contradições que, de certa forma, estão relacionadas ao contexto histórico de tentativas ou implantações de avaliações na educação superior. O Sinaes veio como um sistema de avaliação cuja intencionalidade seria o respeito à autonomia das IES aliado às funções de regulação, procurando assegurar a integração de dimensões diversas, bem como articular comunidade acadêmica e instâncias do governo no tocante às

concepções, aos objetivos, às metodologias e práticas. O conceito de participação dos agentes envolvidos na educação superior foi outro aspecto levado em conta na construção do Sinaes.

Assim, este capítulo aborda: (i) o cenário trabalhado para a construção do Sinaes, trazendo a estrutura e as perspectivas para a política de avaliação, bem como a visão da comunidade acadêmica sobre essa política e a postura do Conselho Estadual de Educação (CEE) diante de um sistema nacional; (ii) as perspectivas de análises e interpretação dos dados para a busca dos sentidos da avaliação institucional para a conjuntura acadêmica; (iii) a autoavaliação como um recorte da avaliação institucional na educação superior, buscando a manifestação da comunidade acadêmica sobre o desenvolvimento dessa política na UEG; e (iv) a constituição, a legalidade e as competências da CPA no contexto do processo de autoconhecimento institucional. Com essa abordagem, espera-se trazer um panorama do processo de avaliação institucional, a expansão sobre o conhecimento da autoavaliação e a base empírica sobre a política pública de avaliação.

3.2 ALGUNS MEANDROS NA CONSTRUÇÃO DO SINAES

A relação entre Estado, sociedade e instituições educativas se estabelece perpassada por tensões, conflitos e mediações no campo educacional. No caso específico da educação superior, essa relação se intensifica mais com a implantação de políticas que ganham significado, a exemplo do Sinaes. Entretanto, respeitando-se a autonomia das IES, o Estado não se responsabiliza pelo processo avaliativo que deve ocorrer internamente, cabendo à gestão os rumos da autoavaliação, o que nem sempre ocorre. O Estado mantém-se presente, com a pretensão de controlar e supervisionar os resultados para o atendimento à estrutura econômica, levada pelas forças produtivas e pelas relações de produção. Esse aspecto contradiz a finalidade da instituição educativa, que é a diversificação dos conhecimentos gerados para a formação do ser humano. Dessa forma, todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado, adquirindo uma forma de política e esclarecendo que a lei não se baseia na vontade (MARX; ENGELS, 2005a).

O histórico de desenvolvimento do processo de avaliação no Brasil mostra um movimento de idas e vindas, principalmente pelas questões de interpretação das propostas encaminhadas. Com isso, a cada governo são tomadas iniciativas para buscar formas de viabilizar processos que atendam às expectativas do Estado, mas estas, muitas vezes, entram em confronto com os objetivos acadêmicos.

Em 2003, com a entrada do novo governo, ciente das expectativas de uma educação pública gratuita e de qualidade reivindicada pela sociedade brasileira, foi constituída a CEA, que se tornou responsável pela proposta de implantação do Sinaes. Instituída pela Portaria de nº 11/2003, teve como concepção de avaliação, já em suas bases, um processo que efetivamente vincula “a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com igualdade e justiça social” (SESu, 2003, p. 61). Assim, vê-se que a dimensão formativa é uma constante para a aceitação da avaliação na educação superior, mas, para que ela ocorra, é necessária a participação coletiva da comunidade acadêmica.

Para a realização do referido trabalho e apresentação de propostas, foram feitas audiências públicas, nas quais a CEA teve a oportunidade de identificar convergências e divergências, para, então, construir um diagnóstico para um novo sistema de avaliação. Ressalta-se a participação de diferentes naturezas administrativas da educação superior (pública e privada), sociedades científicas, entidades da sociedade civil e representação estudantil. Como convergência identificada, o Paiub e o ENC tornaram-se referências nos debates, por entenderem que a avaliação é um importante instrumento para identificar fragilidades, corrigir erros e buscar formas de melhoria da qualidade. As divergências apontadas atentavam para a falta de interação dos processos avaliativos existentes e do formato gerencialista e individualizado, instituído pelo MEC. Como ponto em comum, deu-se, então, o apontamento de extinção do ENC, conhecido como “Provão”. No diagnóstico apresentado, citou-se: o processo avaliativo da Capes como não articulador com os instrumentos de avaliação da graduação; a falta de capacitação dos avaliadores; a ausência de avaliadores experientes no campo da avaliação e da gestão; instrumentos e indicadores com fragilidades (BRASIL/MEC/SESu, 2003).

Diante do diagnóstico construído, a CEA tomou providências no sentido de

[...] buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos. (BRASIL/MEC/SESu, 2003, p. 61).

As bases da proposta de elaboração do Sinaes demonstram a preocupação com um processo coerente, cujas concepções, objetivos, metodologias e práticas envolvam tanto a comunidade acadêmica quanto as instâncias de governo. Isso mostra que um sistema de avaliação deve ser construído coletivamente, envolvendo as instituições, independente das suas formas organizacionais, administrativas ou jurídicas. Entende-se, desse modo, que

docentes, discentes, técnicos administrativos, egressos e outros grupos da sociedade devem interagir com o governo nas ações avaliativas, dando-lhes, assim, legitimidade. Embora seja interesse e dever do Estado orientar para a busca da qualidade das IES, o seu caráter regulador dificulta esse entendimento por parte da comunidade acadêmica. A regulação ganha espaço, colocando o objetivo mais importante – a avaliação formativa – aquém do que deveria estar.

Outro aspecto de destaque é a importância de um processo que não seja fragmentado. Entretanto, havendo definições de análises, a fragmentação deve possibilitar a compreensão de sua globalidade. A articulação entre avaliação educativa e regulação é destacada, de um lado, entendendo-se a sua natureza formativa e, de outro, as funções do Estado (BRASIL/MEC/SESu, 2003). Dessa forma, visto que regulação é controle, como controlar a busca pela qualidade, objetivo maior da avaliação?

A proposta de construção do Sinaes apresenta princípios e critérios que, se observados, podem atender às expectativas da comunidade acadêmica, de maneira a transformar o processo legítimo, global, contínuo e desenvolvido por direito, embora não seja o que tem ocorrido na prática. Têm-se como princípios:

- (i) educação é um direito social e dever do Estado – sendo assim, a resposta à sociedade é um critério que deve ser respeitado, considerando o compromisso social da instituição;
- (ii) valores sociais historicamente determinados – a instituição é construída em um contexto histórico que lhe permite a produção de conhecimentos e a formação do ser humano, e isso deve refletir diretamente em sua concepção de qualidade e relevância social, sendo necessária, para tanto, a autonomia;
- (iii) regulação e controle – o Estado tem papel determinante no processo, devendo ir além do controle, a fim de fornecer elementos capazes de possibilitar a reflexão e melhores condições de desenvolvimento;
- (iv) prática social com objetivos educativos – a avaliação deve ir além do controle, levando em conta a sua necessidade de avaliar a formação e a produção de conhecimentos, de modo a contribuir com o avanço da ciência e com o desenvolvimento do país;
- (v) respeito à identidade e diversidade institucionais em um sistema diversificado – a atenção à pluralidade e às especificidades da instituição apresenta relevância, considerando que são aspectos que constituem a sua história, devendo ser respeitados;
- (vi) globalidade – a fragmentação impossibilita a visão da sua totalidade, havendo, portanto, a necessidade de integração das partes, de maneira a facilitar a interação nas dimensões internas e institucionais às externas;

- (vii) legitimidade – conquanto a aparência da dimensão técnica tome proporção por todo o seu processo, a avaliação é também ética e política, e isso permite que se torne legítima, considerando a autonomia que lhe é possibilitada na realização do processo avaliativo;
- (viii) continuidade – o desenvolvimento da cultura avaliativa só se solidifica com a continuidade e a permanência do processo de avaliação, assumido efetivamente pela comunidade acadêmica, com vistas a responder aos interesses da sociedade (BRASIL/MEC/SESu, 2003).

Como se pode perceber, são princípios que, em uma proposta de avaliação, poderiam contemplar condições para que a missão e os objetivos institucionais fossem atingidos perante a sociedade.

Alguns princípios e critérios estabelecidos no Sinaes foram retomados do Paiub, à exceção do referencial, que diz respeito à avaliação para regulação e controle e que tem se tornado a maior evidência no processo. No entanto, o Sinaes compactua também com as sugestões do Geres, que direcionaram a proposta de avaliação para os interesses do Estado, e não os acadêmicos. Essa divergência é uma das causas das tensões provocadas no interior da instituição e que terminam por prejudicá-la, impedindo que a avaliação formativa assuma o seu espaço, e, por sua vez, que “os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança” (BELLONI, 2000, p. 38).

Na aplicabilidade do sistema de avaliação, os conflitos e as tensões surgem de maneira fortalecida, particularmente, quando entra o princípio, que diz respeito à regulação e ao controle, convergentes ao papel do Estado como avaliador. Nessa ótica, Dias Sobrinho (2003b, p. 35) alerta que

[...] sob o domínio do “Estado-Avaliador” dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação. Portanto, vem exacerbando sua dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. [...] As ações de regulação – entendidas equivocadamente como avaliação – se desenvolvem como parte essencial da agenda de modernização e privatização, em que as instituições educativas são levadas a adotar mentalidades, práticas e formas de organizações voltadas a seus interesses próprios e privados.

A referência que o autor faz à forma de organização alerta para a contradição que surge em relação ao perfil da instituição enquanto social. Ela não prescinde do exercício da reflexão, do questionamento e da produção intelectual, pois, como organização, tem seus ajustes determinados pela regulação e pelo controle e, assim, abre mão dos exercícios pertinentes à emancipação. Contudo, deve existir um movimento envolvendo a regulação no

sentido de que, “independente do setor a que se refira, precisa lidar com regras de entrada, regras de permanência e regras de saída em um sistema” (INEP, 2007, p. 131). Nesse mesmo sentido deve ser entendido o objeto deste estudo, que é o processo autoavaliativo institucional em si.

Os estudos da CEA foram apresentados com a proposta de assegurar a integração das dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, qualitativa e quantitativa e os diversos objetos e objetivos da avaliação. Esses estudos previam, inicialmente, a avaliação institucional desenvolvida sob três aspectos: a) o conjunto de dimensões que envolvessem toda a instituição, no sentido administrativo e pedagógico; b) os sujeitos da avaliação, aí incluída toda a comunidade acadêmica; c) os processos avaliativos desenvolvidos pela própria instituição. Esses aspectos estão presentes na visão de um dos interlocutores desta pesquisa ao argumentar que

[...] é um processo que deve contribuir para juízos de valor equilibrados e para tomadas de decisões com vistas a promover o aperfeiçoamento e as melhorias do processo de ensino, pesquisa, extensão e gestão. É uma atividade bastante complexa, que requer a utilização de vários instrumentos e feita em vários momentos e por diferentes pessoas. Deve ter estreita relação com o planejamento e com as políticas de desenvolvimento institucional, do contrário a avaliação será apenas um protocolo de intenções e com muitos gastos financeiros. (Professora Jemima, informação verbal, 2014).

Os instrumentos, construídos com vistas a atingir os três aspectos propostos pela CEA, deveriam mostrar resultados que demonstrassem a globalidade da instituição. Portanto, precisavam tornar-se um processo contínuo. Sobre a continuidade do processo avaliativo na UEG, até o ano de 2011 são vários os momentos de interrupção, e isso, em nossa opinião, é um dos motivos que ocasionaram o seu descrédito, como se explora adiante.

De maneira geral, as críticas aos processos avaliativos eram constantes nos debates acadêmicos, devido à fragmentação detectada e à parcialidade do que se passava a conhecer, não retratando, frente à complexidade que envolve o campo educacional, as riquezas implícitas na instituição. A proposta da CEA constituiu-se na avaliação interna ou autoavaliação, dentro do componente da avaliação institucional do Sinaes, que permite o conhecimento da globalidade da instituição por meio do levantamento das dimensões ali existentes. Logo, trata-se do conhecimento da totalidade da IES. Na visão de Kosik (1976, p. 35), esse conhecimento se dá pela “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente

compreendido”, porém, alerta para a concreticidade dos fatos, sendo a globalidade, então, a totalidade concreta.

A avaliação das instituições, proposta no início da década de 2000, se constituiria em um conjunto de avaliação interna e externa, com a integração de diversas fontes de informação, tais como censo da educação superior, cadastro das IES, resultados de avaliações realizadas por comissões e a avaliação das pós-graduações. Entretanto, no decorrer do processo, em razão das inúmeras críticas direcionadas ao ENC, principalmente pelo fato de tornar-se um processo isolado em relação a um sistema de avaliação, sugeriu-se a criação do Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), em substituição ao ENC.

Não se tratava simplesmente de constatar desempenhos de estudantes, mas de avaliar as grandes tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos que constituem as grandes áreas do conhecimento, como ciências humanas, exatas, tecnológicas e da saúde. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 212).

Interessante perceber que, com a aprovação do Sinaes, inseria-se o Enade – e não o Paideia – como um de seus componentes, visando ao desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica. A intenção era integrar as diversas formas de avaliação, garantindo uma visão da totalidade da instituição (INEP, 2007). Tanto a proposta do Paideia quanto o Enade apresentam semelhanças e diferenças, conforme quadro a seguir, baseando-se nos estudos de Rothen e Schulz (2007).

Quadro 5 – Semelhanças e diferenças entre o Paideia e o Enade

CARACTERÍSTICAS	PAIDEIA	ENADE
Semelhanças	<ul style="list-style-type: none"> • prova por grupos amostrais; • aplicação da prova em ingressantes e concluintes. 	
Diferenças	•caráter formativo	•controle
	•avaliação formativa sem conotação mercadológica	•objetivo classificatório, apesar de implícito
	•provas seriam realizadas por áreas	•provas realizadas por curso
	•instrumento visando conhecer as percepções dos alunos	•identificar o perfil dos estudantes com o objetivo de compreender os resultados alcançados

Fonte: Rothen e Schulz (2007).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi aprovado pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), integrando três componentes: a) Avaliação das Instituições da

Educação Superior (Avalies); b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade). Embora houvesse a expectativa de que a avaliação institucional induzisse o processo avaliativo, foi o Enade que, refletindo o “provão”, tomou proporções de destaque, conduzindo a avaliação a uma direção da não globalidade e do ranqueamento, tendo em vista o uso de indicadores pouco claros. Nota-se, desse modo, a complexidade do sistema, suscitando constantes questionamentos feitos pela comunidade acadêmica.

Os procedimentos que integram o Sinaes são regulamentados pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL/MEC 2004), que determina critérios para cada etapa de seus componentes, estabelecidos pela Conaes.

O componente do Sinaes denominado de Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) é realizado por comissões externas designadas pelo MEC/INEP, que utilizam de instrumentos voltados para os cursos, buscando: (i) o perfil do corpo docente; (ii) as condições das instalações físicas; (iii) a organização didático-pedagógica; (iv) o desempenho dos estudantes da Instituição de Educação Superior (IES), obtido por meio do Enade; (v) as informações obtidas nos questionários socioeconômicos; (vi) os dados do Censo de Educação Superior e do Cadastro Geral das IES e seus cursos; (vii) outras informações consideradas pertinentes pela Conaes. Esse processo de avaliação está intimamente ligado ao reconhecimento e à renovação dos cursos ofertados pela IES.

É importante ressaltar que, apesar dessa prática de avaliação estar ligada basicamente aos cursos, um aspecto relevante é a capacitação dos especialistas para que o processo proposto pelo Sinaes possa proporcionar, com o auxílio do corpo docente, a dinamização das atividades realizadas nas próprias IES. Consequentemente, a valorização se estende também ao âmbito acadêmico (POLIDORI; ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

O Enade, como o terceiro componente do Sinaes,

[...] tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (INEP, 2007, p. 155).

Trata-se de uma avaliação baseada nas expectativas que a graduação deve proporcionar ao acadêmico, tais como: domínio de conteúdos, desenvolvimento de posturas e

processos que constituem o desempenho de um perfil profissional esperado, aquisição de conhecimento técnico-científico e discernimento ético-moral.

Ao analisar os componentes do Sinaes – Enade, ACG e Avalies, a ser discutida posteriormente –, reafirma-se que a sua intencionalidade veio como uma proposta de construção coletiva, o que na prática não tem ocorrido. Teria, portanto, como funções: informação para tomadas de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo; melhoria institucional; autorregulação; emancipação; elevação da capacidade educativa; e cumprimento das demais funções públicas (BRASIL/MEC/INEP, 2007). Contudo, não se pode afirmar que os interesses governamentais não estejam embutidos ao se inserir aspectos voltados para o controle por parte do Estado. Como alertam Barreyro e Rothen (2006, p. 967), “além de retomar a possibilidade do criticado *ranking*, a lei também resgata a possibilidade de compartimentalização da avaliação, ao prever a divulgação separada dos resultados”. Os autores chamam a atenção para a divergência de objetivos explícitos nos documentos publicados pela Conaes/Inep, prevalecendo ora a concepção emancipatória ora regulatória da avaliação.

O sistema de avaliação tem como um de seus desafios aproveitar, da melhor maneira possível, as experiências existentes no Brasil, melhorando e integrando o uso dos instrumentos de informação disponíveis e criando outros considerados fundamentais. Entende-se que o Sinaes visa avaliar o maior número possível de IES, de forma mais abrangente, verificando todo o processo de formação, aperfeiçoando-se na medida em que for necessário, ampliando seu universo avaliativo e, por fim, proporcionando uma educação superior de qualidade. Embora essas sejam pretensões declaradas, não se pode negar a grande resistência da comunidade acadêmica para a aceitação do processo por causa dos aspectos de controle, fiscalização e regulação por parte do Estado. Além desse ponto, retoma-se a questão de que é um sistema nacional, mas que propicia tratamento diferenciado em relação à categoria administrativa das IES. Dentre os interlocutores deste estudo, o Professor Malaquias se manifestou da seguinte forma em relação ao Sinaes:

Acho muito importante que nós tenhamos um Sistema Nacional de Avaliação. Só acredito que esse sistema não pode se sobrepor as autonomias das universidades e dos sistemas porque são duas autonomias distintas: a que deve ter uma universidade, qualquer que seja ela, assegurada pela Constituição da República, e a autonomia entre os Sistemas de Educação, também assegurada na Constituição da República. (Informação verbal, 2014).

A propósito da sobreposição de autonomia, entendemos que, no caso das IES pertencentes ao Sistema Estadual de Educação, o direito à adesão ao Sinaes não deixa de ser um respeito à autonomia. No entanto, uma vez aderida, a regulação é única para todas.

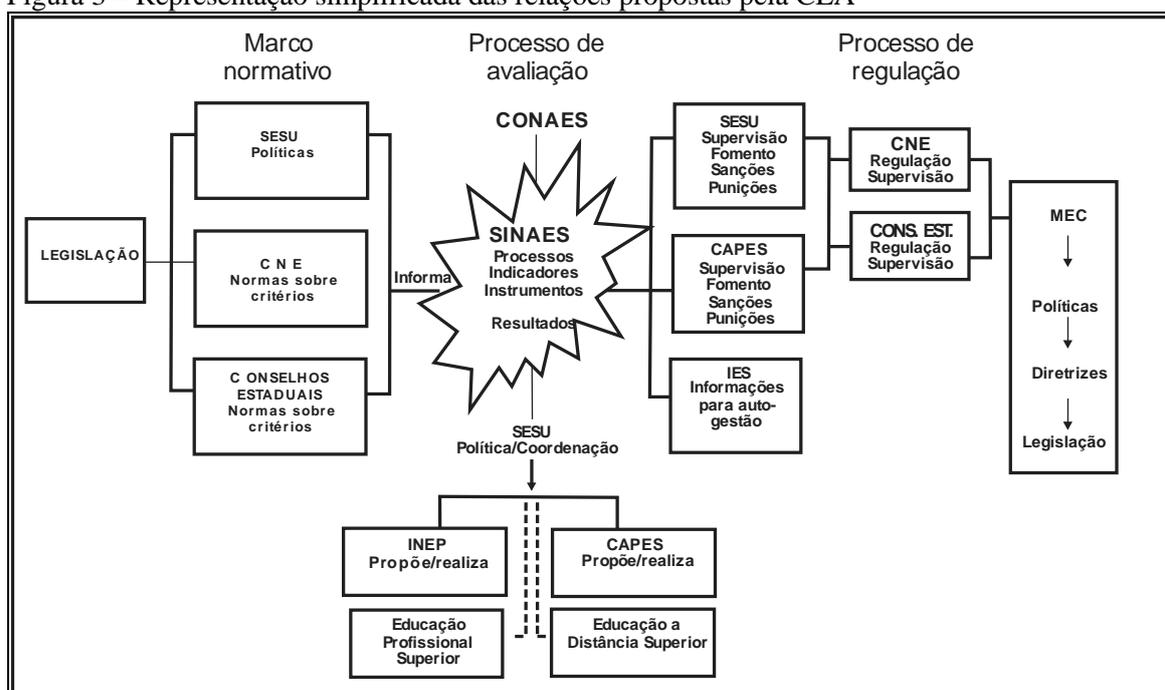
A Avaliação Institucional (Avalies), como um dos componentes do Sinaes, considera a autoavaliação ou avaliação interna, objeto deste estudo, como possibilidade do autoconhecimento, além de lançar mão também da avaliação externa. A Avalies tem, na sua intencionalidade, um processo que faz referência à busca do padrão de qualidade como princípio da educação brasileira, nas dimensões referentes às áreas pedagógicas, considerando a busca de melhorias para a oferta dos cursos. Acerca desse tema, o Professor Hananias expressou que “os processos avaliativos, sejam eles internos, sejam eles externos, contribuem para a qualidade dos serviços prestados pela instituição, no caso particular em uma instituição de ensino” (Informação verbal, 2014). Logo, a universidade tem a oportunidade de tornar-se a responsável pela procura de seu contínuo aperfeiçoamento. Contudo, cabe aos gestores saber aproveitar as oportunidades de autoconhecimento para novos rumos, em busca de melhorias.

Para se consolidar como sistema, é necessário que ocorram: a integração dos instrumentos de avaliação entre eles próprios e as informações; a integração dos espaços de avaliação no MEC; a integração da autoavaliação à avaliação externa; a articulação entre avaliação e regulação; o respeito às suas diferenças. Deve existir, ainda, coerência entre a avaliação, os objetivos e a política para a educação superior (RISTOFF; GIOLLO, 2006).

As integrações e articulações propostas para a efetivação do Sinaes levaram e ainda levam a tensões e contradições, especialmente por nela haver alterações frequentes, por portarias ministeriais, ocasionadas por decisões tomadas sem a participação da comunidade acadêmica. Esse é um aspecto que se faz presente no sistema avaliativo, indo de encontro ao respeito à identidade e às diversidades institucionais. Observa-se, também, a tendência da fragmentação entre as etapas ou até sua descontinuidade, a exemplo dos tipos de avaliação implantados nas duas últimas décadas, o que provoca fragilidades que, no decorrer do tempo, tendem a tomar maiores proporções. Menciona-se, como exemplo, o Enade, que se fortaleceu e passou a ser a figura central da avaliação. Portanto, provocou, e ainda provoca, mesmo que não intencionalmente, o ranqueamento entre as instituições e o enfraquecimento da autoavaliação pela pouca importância dada a ela, principalmente pela comunidade acadêmica, promovido pela regulação. São problemas que surgem por visões distorcidas sobre o sistema e ocasionam contradições. Marx (2008b, p. 142), referindo-se à razão humana, infere que “visões incompletas [ou distorcidas], reencontra a cada passo novos problemas a serem resolvidos”, e essa visão fragmentada não contribui para o fortalecimento de um sistema.

Na visão da CEA, a vinculação das funções regulatórias do Poder Público com a função de avaliação deve ser separada, visto que a avaliação é direcionada à missão institucional da educação superior, com a intermediação do Estado. Intui-se que a este compete direcionar o desenvolvimento da educação para atender os anseios da sociedade. A questão regulatória é colocada como uma ação político-administrativa de governo, por meio dos princípios e normas ditadas por seus marcos, com vistas a regras de entrada, de permanência e de saída no sistema (BRASIL/MEC/SESu, 2003). Dessa feita, propôs-se uma representação simplificada de estrutura entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação (Figura 3). Ao analisá-lo, detecta-se um momento em que a instituição pode ter autonomia na sua autogestão, porém, as demais trajetórias encontram-se envolvidas com a regulação a todo o momento.

Figura 3 – Representação simplificada das relações propostas pela CEA



Fonte: BRASIL/MEC/SESu (2003, p. 94).

Na elaboração da proposta, é clara a intencionalidade de que a avaliação seja emancipatória, tendo como protagonista a comunidade acadêmica. Contudo, diante da lei de aprovação do Sinaes, evidencia-se a inserção de controle, tendo como protagonistas os segmentos governamentais, aproximando-se da proposta do Geres, o que é confirmado em seu artigo 2º, parágrafo único. Outro aspecto que merece destaque é a menção às sanções e às punições presentes nos segmentos SESu e Capes. O Estado cumpre o seu papel quanto ao princípio da transparência ao divulgar os resultados do Enade. No entanto, a forma como a

mídia os utiliza ocasiona o ranqueamento entre as instituições, transformando-se, ainda que não seja a intenção do Sinaes, em uma forma de punição àquelas que, supostamente, não estejam oferecendo qualidade, bem como de favorecimento às que tiveram conceitos melhores. Portanto, não se pode desconsiderar a forma como são utilizados os indicadores. Dias Sobrinho (2003a, p. 39) ressalta que

[...] a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o controle. Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação. [...] a administração pública [...] e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equívoco, carregado de pesadas consequências, de identificar-se avaliação com medida de controle.

Na Figura 3 apresentada ilustra o entrelaçamento em que se encontra o Sinaes, indicando desde marcos normativo até o processo de regulação. Inserem-se, nessa figura, as relações propostas pela CEA, fazendo referência às instâncias federais e às estaduais. Evidencia-se o CNE com a atribuição de regular o processo avaliativo nas IFES e instituições privadas e o CEE com a competência de regular e supervisionar as IES estaduais e municipais. Entretanto, em relação à avaliação da educação superior, embora se trate do sistema nacional de avaliação, é de caráter voluntário para as categorias administrativas no âmbito do CEE. Destarte, a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 8º, estabelece – como princípio para a organização da educação nacional – que compete aos Estados, por meio do CEE, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (artigo 10, inciso IV). Considerando que essa proposta de investigação tem seu *locus* centrado em uma instituição estadual, a regulamentação é formatada pela Resolução CEE Pleno nº 2, de 06/07/2006, que dita as normas para o Sistema Estadual de Educação Superior, incluindo, em seu conteúdo, o Título III, que trata da obrigatoriedade da avaliação institucional. Pela data de publicação dessa Resolução não se percebe, por parte do CEE, preocupações com o processo avaliativo na instância interna das IES, visto não se ter um documento mais atualizado e que acompanhe o movimento de regulamentação nacional.

Outro segmento incluso na Figura 3 é a Conaes, regulamentada pelo artigo 6º da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), instituída como órgão colegiado de coordenação e supervisão, sugerido pela CEA, com vistas a assegurar o adequado funcionamento da avaliação. Essa comissão tem como objetivo conduzir o processo de avaliação da educação superior nos três pontos básicos citados como componentes do Sinaes. Dessa forma, a educação superior

brasileira é regulada e ajustada às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados do Banco Mundial, da Associação do Livre Comércio das Américas (Alca), da Organização Mundial do Comércio (OMC) (OTRANTO, 2006; TRINDADE, 2007).

Observa-se que, face à organização em que se dá o Sinaes, a avaliação e a regulação são processos distintos, sendo a primeira coordenada pela Conaes e executada pelo Inep, enquanto a segunda é responsabilidade do CNE, no âmbito do sistema federal (instituições federais e privadas), e do CEE, no das instituições estaduais (VERHINE, 2015). Contudo, a partir de 17 de abril de 2011, foi criada a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), pelo Decreto nº 7.480/2011, revogado pelo Decreto nº 7.690 (BRASIL, 2012). Ela passou a ser responsável pela regulação e supervisão de IES, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior, dos cursos superiores, presencial ou a distância de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológico), além da pós-graduação *lato sensu*. A respeito da relação IES estadual e CEE, o Professor Hananias relatou que “os Conselhos Estaduais de forma geral, o de Goiás em particular, estão bem sintonizados com a política de avaliação, a exemplo do Sinaes em nível nacional” (Informação verbal, 2014).

Esta seção permitiu-nos adentrar na construção e estrutura do Sinaes, de maneira a trazer uma visão da conjuntura em que se insere a avaliação institucional proposta para a educação superior, bem como o conhecimento das relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o de regulação. Nesse sentido, vê-se que a avaliação institucional, primeiro componente citado, reporta-se ao seio da universidade como a principal fonte da produção por suas finalidades e funções. Trata-se de um espaço de invenções e descobertas que, pelas pesquisas, busca novos conhecimentos, sendo, portanto, o lugar das inovações no âmbito da socialização do saber. Assim, o conhecimento da avaliação institucional permite entender os objetivos de um processo avaliativo que tem a regulação proveniente do Estado como avaliador. No entanto, diante das tensões, conflitos e mediações provenientes de todas as fases avaliativas do Sinaes, é importante saber como a IES percebe essa regulação, a partir das análises e da interpretação dos dados obtidos.

3.3 PERSPECTIVAS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As informações anteriores nos permitiram ter uma noção de como o Estado desempenha seu papel de avaliador da educação superior por meio do Sinaes. Todavia, é importante conhecer o campo em que a prática da avaliação se desenvolve e como a comunidade acadêmica recebe as orientações, cujo discurso é o processo formativo, mas se

sobressai a regulação. Após as informações provenientes do campo empírico, foram necessários alguns passos para se chegar à análise e à interpretação dos dados. O primeiro foi alimentar o programa utilizado, WEBQDA, já descrito, com todas as fontes obtidas, conforme demonstrado no Apêndice A, a partir dos materiais coletados.

Embora o programa permita trabalhar com áudios, as entrevistas foram inseridas e devidamente transcritas, por se entender que esse momento seria uma oportunidade para melhor captar os sentidos dados ao processo avaliativo pelos entrevistados.

É interessante observar que a organização dos dados permitiu a visualização da estrutura para análise (Apêndice B), com possibilidades de reorganização, por meio de idas e vindas entre as partes e o todo das informações, resultando, desse modo, em uma estrutura hierarquizada. Foi possível, nesse momento, confirmar as categorias e as subcategorias.

Cada tópico resultou em um total expressivo de informações, classificadas em subcategorias. Assim, foram obtidas 211 referências na categoria “Política de Avaliação”, 160 em “Sentidos e Significados”, 231 em “Percurso Trilhado” e 236 em “Processo de Autoavaliação”. Nessa última categoria, foram inseridas as informações obtidas que fizeram referência ao que foi considerado como o novo ciclo da avaliação na UEG, ocorrido a partir do ano de 2011, pelo entendimento de que, com a troca da equipe, houve o fortalecimento da CPA. Observando-se esse aspecto, todas as informações referentes ao período anterior ao ano de 2011 foram colocadas na dimensão “Percurso Trilhado” (organização e resultados), não deixando de buscar informações desde a criação da UEG, em 1999, entendendo que não é possível “desconhecer o movimento histórico” ocorrido na construção dessa instituição (MARX, 2008b, p. 144).

A partir da alimentação do WEBQDA e da inserção de codificações, as quais apresentaram riqueza de informações tanto quantitativas quanto qualitativas, foi possível ter acesso às informações indexadas, independente da fonte, sendo esse um elemento de extrema importância pela organização conseguida.

Buscamos, nas análises e na interpretação dos dados, a compreensão sobre os sentidos e os significados emitidos pela comunidade acadêmica envolvida no processo avaliativo, cujo intuito foi obter o conhecimento da totalidade da UEG. Conforme nos orienta Bakhtin (2011, p. 320), “os sentidos estão divididos entre vozes diferentes”. Assim, o autor destaca a importância do indivíduo que, por meio da sua voz, preenche um conjunto de vozes que vão dar sentido a um fenômeno.

A amplitude da compreensão que se buscou foi possibilitada por duas dimensões: por um lado, a partir das manifestações esboçadas durante as entrevistas, nas quais se emitiram

opiniões sobre o processo avaliativo, ora convergentes, ora divergentes, bem como pelas respostas obtidas por meio dos questionários fechados, abertos ou semiabertos; por outro lado, pela triangulação dos segmentos envolvidos, de modo a identificar manifestações que permitiram perceber as contradições, as tensões, a sucessão histórica das ideias e o movimento dialético provocado no espaço temporal, social e físico. Nessa perspectiva, o movimento dialético pode esclarecer “a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação” (BAKHTIN, 2009, p. 15).

Ressalta-se, aqui, que o uso de *softwares* é somente um facilitador, não substituindo a criatividade, o bom senso e o olhar acurado do pesquisador, tornando-se ferramentas importantes no tratamento do material qualitativo. Enfatiza-se, ainda, que as técnicas de pesquisa continuam as mesmas, já tradicionais no campo acadêmico, e que a mudança restringe-se apenas à maneira como os dados foram organizados e tratados, permitindo, dessa forma, a utilização de maior volume de informações, liberando-nos para mais concentração na investigação.

A base de dados, definida a seguir (Quadro 6), foi composta por um total de 697 instrumentos analisados, além da documentação pertinente à temática em âmbito de regulação, regulamentação e referenciais teóricos. Tivemos, também, as análises de cada categoria e subcategorias emergidas das informações obtidas, possibilitando o conhecimento dos sentidos dados ao processo avaliativo na UEG, culminando, então, no uso ou não de seus resultados.

As análises permitiram a compreensão do contexto, cujos conteúdos destacados faziam parte, desde a pré-análise (organização do material), a descrição analítica (documental, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos) até a interpretação referencial (informações obtidas). Esse encaminhamento foi o mais pertinente na avaliação, levando em conta as reflexões de Bardin (1977), Triviños (1987), Chizzotti (2010) e Esteban (2010). Compreende-se, aqui, que nenhuma dessas etapas poderia ser desvinculada das demais, garantindo intensidade à medida que avançasse o processo de análise, sem perder de vista o caráter científico da proposta.

Quadro 6 – Composição da base empírica utilizada para a análise e a interpretação de dados

SUJEITOS COLABORADORES		INSTRUMENTOS	QUANTIDADE
Dirigentes da Administração Central		Entrevista	06
Diretor de Planejamento e Coordenação de Avaliação no período anterior a 2011			02
Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação			01
Membros da CPA (ausência de representante da sociedade civil ⁴⁵)		Questionário aberto	18
Representante do governo na CPA – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás, atual Superintendência de Ciência e Tecnologia (SECTEC)			01
<i>Campi</i> selecionados	Diretores	Questionário semiaberto	11
	Coordenadores Pedagógicos		08
	Coordenadores de Cursos		09
	Docentes	Questionário fechado	78
	Discentes		522
Técnicos administrativos	41		
TOTAL DE INSTRUMENTOS ANALISADOS			697

Fonte: Elaboração própria (jul./2014).

No contexto geral da investigação, entendemos que a análise dos dados ocorreu durante todo o período de coleta das informações. Creswell (2010, p. 217) sinaliza que a etapa de análise é

[...] um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo. [...] a análise de dados qualitativos é conduzida concomitantemente com a coleta de dados, a realização de interpretações e a redação de relatórios.

3.4 VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE A POLÍTICA DO SINAES

A política nacional de avaliação é percebida, pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, como positiva, por propiciar a ação reflexiva entre aqueles que dão vida e materialidade à instituição educacional. Esses agentes demonstram entender que um processo avaliativo, sendo interno ou externo, contribui para a busca da qualidade de ensino, conforme explicita o artigo 1º, § 1º, da Lei nº 10.861:

⁴⁵ A primeira portaria localizada, que identificou a representatividade de cada componente da CPA, foi a Portaria nº 3.938 (UEG, 2010), que nomeou um membro do Conselho Estadual de Educação (CEE) como representante da sociedade civil. No entanto, a Portaria nº 1.675 (UEG, 2011) revogou as nomeações ali constantes, excluindo o representante desse segmento, tido como necessária na composição da CPA, conforme prescrito no artigo 7º, § 2º, inciso I, da Portaria nº 2.051 (BRASIL, 2004), que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes, instituído na Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004). Desde então, no período de recorte deste estudo, tornou-se um segmento sem representatividade.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

A visão de sistema de avaliação alcança grande parte da comunidade acadêmica da UEG, conforme relatos provenientes de todos os segmentos. Existe o reconhecimento de que não se trata de um processo estagnado. A Professora Jemima, nossa colaboradora, ressaltou que, em sua visão, “o Sinaes está sempre apresentando mudanças no seu formato e concepção, levando a acreditar que esteja pesquisando e acatando as propostas apresentadas nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelas várias instituições, sobre o sistema” (Informação verbal, 2014).

Nas falas, os interlocutores deste estudo reconhecem, de maneira geral, o Sinaes como uma importante iniciativa no que diz respeito à sua proposta, possibilitando um grande avanço para a gestão das IES. Contudo, há quem sinalize que, embora reconheça a sua importância, esse não pode se sobrepor à autonomia das universidades, assegurada pela Constituição. Sobre essa questão, o Professor Malaquias argumenta que “por esses elementos eu acho que a gente tinha que trabalhar melhor essa questão. Esse trabalho, evidentemente político no sentido de um diálogo entre os Estados e a União” (Informação verbal, 2014).

A autonomia é uma questão constante nos debates internos das IES, à medida que elas se veem à mercê do mercado, quando o Estado transfere para o setor privado as suas responsabilidades. O caráter de controle e de supervisão dado ao Sinaes provoca tensões no meio acadêmico por vir em direção oposta a uma avaliação formativa, também proposta pelo próprio sistema. Torna-se difícil a sintonia entre o controle por parte do Estado e as ações formativas por parte da instituição. A esse respeito, a Professora Inês argumenta que “em um Estado Republicano democrático temos que fazer uma avaliação por adesão e não imposição, respeitando aquilo que o sujeito participante da pesquisa diz, a partir dos referenciais que ele tem e, sobretudo, que esses dados sejam divulgados” (Informação verbal, 2014). Sobre essa última questão, desenvolvemos uma análise à parte.

A referência ao Estado reporta-nos às concepções do seu papel como avaliador que, na visão de Neave (2001), mantém o controle sobre as instituições públicas por meio do processo de avaliação, com o objetivo de responder à sociedade, ainda que com a sua não

responsabilização sobre o segmento da educação superior. Assim, compreende-se o enobrecimento do aspecto burocrático e legalista em detrimento do processo de emancipação, participativo, com ações proativas, como objetiva o processo de autoavaliação, sem conotação mercadológica e sem o vínculo com a regulação, ainda que esse seja o papel do Estado (DIAS SOBRINHO, 2000a).

Outro aspecto que vem à tona sobre a avaliação é que, independentemente de ser institucional, com os seus infundáveis sentidos e importância, historicamente não foi construída enquanto processo. Trata-se de uma compreensão que fragiliza a avaliação, porque explicita a sua deficiência pela visão, principalmente, de punição. Essa concepção, segundo a Professora Miriã, reflete no fortalecimento da “cultura que não favoreceu uma concepção de avaliação enquanto indutora de amadurecimento, de crescimento e de melhorias” (Informação verbal, 2014). Esse sentido incide, na maioria das vezes, no momento da adesão ao processo autoavaliativo, como uma barreira impeditiva à participação da comunidade acadêmica, o que dificulta a mediação com a realidade social. Ainda na fala da mesma professora,

o Sinaes tem mudado essa concepção, a partir do momento que se cria um sistema e tem um processo. Então, eu julgo de fundamental importância a questão da criação de um sistema de avaliação. Agora, a criação de um sistema de avaliação por si só não garante nada. É preciso criar a cultura e um novo entendimento de processo de avaliação. E a criação dela é importante, é fundamental, mas ainda é preciso superar barreiras com relação à questão da avaliação. Fazer isso dentro de um processo, não como um fim em si. (Informação verbal, 2014).

Em relação às dimensões sugeridas pelo Sinaes e citadas pelas notas técnicas, a exemplo da Nota técnica nº 14 (INEP/MEC, 2014) – apesar de serem indicadas para a avaliação externa –, uma vez utilizadas no processo de autoavaliação, permitem o autoconhecimento em sua totalidade, levando em conta a abrangência institucional. Sobre os limites de autoconhecimento, o Professor Hananias argumenta que “com as 10 dimensões do Sinaes, consegue-se ter uma visão mais randômica ou sistêmica de uma instituição de ensino superior” (Informação verbal, 2014).

As referências da política nacional de avaliação relacionadas ao planejamento da instituição foram outro aspecto evidenciado nas manifestações obtidas, como uma atividade complexa que requer a utilização de vários instrumentos, trabalhados por várias e diferentes pessoas da instituição, mas com a representação da coletividade para que haja aceitação. Esse é um enfoque que se volta para a legalidade e a legitimidade do processo. Retomando o Paiub, ele tinha, no princípio da adesão voluntária, a garantia para a legitimidade e a legalidade do

processo interno de avaliação. A Professora Jemima expressou sua opinião sobre a temática, no sentido de tratar-se de um processo que

[...] deve contribuir para juízos de valor equilibrados e para tomadas de decisões com vistas a promover o aperfeiçoamento e as melhorias do processo de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Deve ter estreita relação com o planejamento e com as políticas de desenvolvimento institucional, do contrário a avaliação será apenas um protocolo de intenções e com muitos gastos financeiros. (Informação verbal, 2014).

Foi interessante observar a argumentação do Professor Malaquias, que, ao ser questionado sobre o Sinaes, voltou-se para o Sistema Federal de Educação. Dessa feita, trouxe como referência o previsto na Constituição Federal de 1988, em relação à interação entre os sistemas federal e estadual, que deve ser harmônica, estabelecendo uma parceria de atuação. Ademais, justifica discordando da unificação de instrumentos avaliativos, que não observa a diversidade das IES.

As instituições dos sistemas estaduais têm sido prejudicadas, não só as dos estados, mas também as dos municípios, porque parcela dessas informações chegam via sistema de gestão do sistema federal, não do sistema nacional de educação, então, às vezes parte da avaliação menor que uma instituição como a UEG, por exemplo, recebe, não é exatamente uma comparação com aquilo que de fato é, mas às vezes a ausência de uma informação que está presente para uma universidade particular e para uma universidade federal não está para a universidade estadual. (Informação verbal, 2014).

Apesar de a LDB prever, no artigo 9º, inciso VIII, que cabe à União assegurar o processo nacional de avaliação das IES, a fala do referido professor expressou o sentimento de que não houve a interação necessária para que os Conselhos Estaduais se posicionassem em relação ao Sinaes. Ainda que seja um sistema nacional, ele abriu precedentes para um tratamento diferenciado para com as instituições estaduais e municipais, trazendo agravantes nos resultados, principalmente standardizados. O Professor Malaquias acrescentou, pelo entendimento de dois sistemas distintos, embora de maneira confusa, que “continuamos julgando que o importante é um sistema nacional de avaliação que permita uma política como aquela desenvolvida pelo Sinaes, mas isso precisava ser feito de forma distinta àquela que estava posta” (Informação verbal, 2014).

No tocante ao processo avaliativo previsto pelo Sinaes, de maneira geral, existe um posicionamento favorável de todos os segmentos da comunidade acadêmica da UEG quanto ao previsto no artigo 2º, inciso IV, que prevê a participação de representantes do corpo

discente, docente e técnico-administrativo das IES, bem como da sociedade civil, principalmente para que se possa garantir um processo de emancipação da instituição. Porquanto viabiliza o seu planejamento ao convergir para as suas necessidades, possibilita traçar linhas futuras, viabiliza o conhecimento de suas potencialidades e fragilidades, reveladas e/ou confirmadas pelos sujeitos envolvidos no processo avaliativo, a fim de vislumbrar melhorias. Com vistas a atingir a totalidade da instituição, a Professora Jemima concorda que a coleta, as análises e a disseminação das informações sobre a educação superior têm causado avanços peculiares na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão e também na forma como é desenvolvida a avaliação na UEG. Tem-se, portanto, a clareza de que o Sinaes apresenta um conjunto de elementos que permite informações, cujas análises podem trazer respaldos para mudanças significativas dentro da instituição.

Ao abordar os componentes da avaliação institucional, o artigo 2º do Sinaes, em seu inciso I, estabelece que a avaliação externa e interna contemplará “a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; [...]” (BRASIL, 2004). No entanto, no caso das IES estaduais, categoria administrativa da UEG, o CEE tem que ter a clareza de que a avaliação externa não deve ser isolada e nem desconhecer os resultados da avaliação interna. O Professor Metusael percebe a avaliação institucional (tanto externa quanto interna) “como uma importante ferramenta/instrumento para nortear as ações nas IES, quer sejam ações corretivas ou propositivas, a fim de buscar o aprimoramento das políticas do ensino superior” (Informação verbal, 2014).

Ao se reportar a uma trajetória histórica sobre o processo avaliativo, o Professor Metusael acrescentou que, ainda que fora do Sinaes, a universidade se submetia ao sistema de avaliação de gestão concebido pelo governo federal, voltado para a busca da qualidade da gestão. Nessa perspectiva, o Governo de Goiás foi signatário do PQG, abordado na seção 2.2.1, que objetivou avaliar a gestão, seguindo o modelo implantado na Reforma do Estado, tornando-se peça fundamental “ao contemplar a mudança da cultura organizacional prevalecente, a participação do servidor e a priorização da análise e melhoria contínua dos processos de trabalho” (BRASIL, MARE, 1998, p. 79). No caso da universidade, ela deveria utilizar as ferramentas/instrumentos com mecanismos de avaliação que fossem os mais imparciais possíveis, independentes de programas governamentais, especialmente em se tratando de busca da qualidade, que deveria ser interesse intrínseco da IES.

Diante das falas explicitadas pelos participantes dessa investigação, as contradições de concepções sobre a política nacional de avaliação são evidentes, principalmente quando os

documentos regulatórios voltam-se às IES federais e privadas. Caracteriza-se a exclusão de um sistema nacional, quando a regulação das IES estaduais e municipais fica a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), possibilitando, assim, rumos diversos e abrindo precedentes para o não atendimento aos objetivos de um sistema considerado nacional.

A política de avaliação se expande no campo educacional como forma de sinalizar à sociedade os caminhos que trilha a educação. Assim, os sujeitos que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa se manifestaram de formas diversas, se opondo, com neutralidade ou se revelando favoráveis ao Sinaes. Essa divergência é vista como natural, considerando que, no universo acadêmico, muitos sujeitos sequer sabem do que se trata a política de avaliação, a exemplo de uma das falas, que se voltou para o sistema de educação, e não para o sistema de avaliação. A falta de concepção sobre a temática foi evidente em todos os segmentos da comunidade acadêmica da UEG, ainda que em menor número.

A UEG é uma instituição estadual, que integra, portanto, o Sistema Estadual de Educação, juntamente com outras quatro IES reguladas pelo CEE, conforme artigos 10 e 46 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), artigo 60 da Constituição do Estado de Goiás e artigos 14 e 76 da Lei Complementar Estadual nº 26 (GOIÁS, 1998). Dessa feita, todas as instituições estaduais e municipais que compõem o sistema estadual, desde o ano de 2004, participam de forma voluntária do Sinaes.

Bordignon (2008) realizou um estudo sobre a criação dos Conselhos de Educação com algumas referências aos conselhos estaduais. Antes, o autor destaca o primeiro Conselho Superior de Ensino, criado em 1911, cujo objetivo era substituir a função fiscal do Estado. Posteriormente, com a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), foi instituído o Conselho Estadual de Educação, “órgão de caráter consultivo e deliberativo, com funções normativas, de assessoramento superior e de credenciamento de instituições” (p. 38). Nesse sentido, as normas ditadas pelos CEE tornam-se objeto de decisão, tendo, ainda, o poder de deliberar sobre determinadas questões.

O CEE tem, como norma balizadora do Sistema Estadual de Goiás, duas resoluções que tratam da educação superior no Estado. A Resolução nº 277 (CEE, 2003), que aprova as orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e IES do sistema estadual de educação, a qual orienta as avaliações externas, mas não faz referência aos relatórios da avaliação interna. Embora tenha sido emitida anteriormente ao Sinaes, por ocasião do levantamento das informações desta pesquisa tais relatórios ainda não eram levados em conta, conforme confirmado pelo Professor Malaquias.

Em complementaridade à regulação, existe também a Resolução nº 02 (CEE, 2006), que estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás, aí inseridos os tópicos referentes à avaliação interna e externa. Destaca-se, aqui, os artigos 15, parágrafos 2º e 3º, e 16, inciso V, parágrafo 1º, que citam a avaliação interna e colocam a CPA como responsável pela supervisão do processo avaliativo:

Art. 15. [...]

§ 2º A avaliação é efetuada: A avaliação é um processo sistêmico, participativo e global: sistêmico, por ser interativo, contínuo e permanente; participativo, por ser executado pela comunidade interna e externa; global, por abranger as condições de oferta de todos os programas, cursos e atividades da instituição.

a) pela comunidade institucional (direção, professores, alunos, funcionários administrativos, comunidade local) sob a supervisão de Comissão Própria de Avaliação (CPA); [...]

§ 3º A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição, que supervisiona todo o processo da Avaliação Institucional, em estreita relação com o CEE.

Art. 16. A avaliação tem como objeto: V [...]

§ 1º Toda avaliação tem necessariamente de considerar a auto-avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas do CEE. (grifo nosso).

A referência à atuação da CPA como supervisora do processo, prescrita no artigo citado, vai de encontro à propositura do Sinaes, que, em seu artigo 10, afirma que “a auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)” (BRASIL, 2004, grifo nosso). No sentido etimológico, a palavra “supervisionar” significa inspecionar, avaliar aos resultados e à eficiência de um trabalho; “coordenar”, por sua vez, quer dizer dispor ou arranjar na devida ordem ou na posição própria relativa (MICHAELIS, 1998). Nesse aspecto, entende-se que a regulação define as atribuições da CPA, não se admitindo a sobreposição de uma resolução a uma Lei.

Em relação às duas e únicas resoluções vigentes, considerando o quantitativo de documentos já emanados dos órgãos competentes em âmbito nacional que regulam a avaliação institucional, elas são merecedoras de revisão ou, até, de formulação de novo instrumento, evidenciadas pela análise dos documentos. Corroborando com essa percepção, a Professora Miriã acrescenta que não vê ali um instrumento claro do que vai ser avaliado, ao se referir às comissões externas do CEE. No entanto, referindo-se aos mesmos documentos, o

Professor Malaquias sinaliza que já existe a intenção de uma comissão do CEE de unificá-las, ainda que 12 anos após a emissão da Resolução nº 277 (CEE, 2003) e nove anos após a da Resolução nº 02 (CEE, 2006). Essa iniciativa, segundo o interlocutor, está pautada em experiências de instituições tanto federais quanto estaduais, no sentido de ir além da práxis concreta de avaliação, ao discutir formulações mais abstratas de conceitos e concepções em torno dos instrumentos.

De maneira geral, percebe-se certo confronto entre a política nacional e a estadual, no que concerne ao campo da avaliação institucional, diante das falas dos colaboradores sobre a temática. Esse fato suscita dúvidas quanto à clareza do contexto da abordagem, chamando a atenção para uma contradição dentro do próprio sistema. Entende-se que se trata de um sistema nacional e que os deveres e direitos devem atingir todas as instituições, independentes de sua organização administrativa. Assim, o Professor Malaquias continua sua fala, afirmando que

[...] não há ainda de forma orgânica uma relação entre o sistema estadual e o sistema federal de educação superior [sic]. Sem isso, não podemos ter confiança absoluta naquilo que eu chamo de comparabilidade entre o conjunto das instituições, porque estou comparando, em algumas ocasiões, a ausência de informações de uma. Não é exatamente o resultado fiel do que acontece naquela instituição, mas a ausência de uma informação que outra instituição pode e presta que é do sistema federal, e a do sistema estadual não foi acionada e não tem condições de prestar aquela informação. (Informação verbal, 2014).

A troca de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior por Sistema Federal de Educação Superior nos pareceu, a princípio, uma simples permuta de titulação dos sistemas. Contudo, no decorrer da entrevista, por diversas vezes o mesmo professor se referiu ao Sinaes como um Sistema Federal de Educação Superior. O fato de o contexto de sua fala se direcionar às avaliações, ainda que das IFES, dá a impressão de certo desconhecimento sobre a avaliação institucional ao novamente expor que “temos o Sistema Municipal de Educação, o Sistema Estadual de Educação e o Sistema Federal de Educação” (Informação verbal, 2014), esquecendo-se de que falamos especificamente de Avaliação. O referido professor fez menção, ainda, ao fato de que “os Conselhos Estaduais descobriram, entre aspas, por acaso, que estava tramitando no Congresso Nacional aquela proposta de lei [Sinaes]” (Informação verbal, 2014), reafirmando que ficava patente, na proposta apresentada, o desconhecimento dos sistemas estaduais. É sabido que uma regulação precisa ser discutida com todos os segmentos a quem estará afeta a proposta, como também que, contraditoriamente, a maioria

delas só vem à tona ou ao conhecimento público após a sua aprovação. Porém, a falta de chamada dos Conselhos Estaduais para a formulação de uma política pública que envolve as instituições sob sua jurisdição contribui para a criação de tensões entre segmentos do próprio Estado, o que se torna uma incoerência diante de um Sistema Nacional.

Com essas falas, fica patente que o CEE tem suas particularidades em relação à avaliação institucional. No entanto, embora haja, no segundo documento emanado daquele conselho, uma sintonia com o Sinaes por utilizar as dimensões sugeridas pelo INEP como balizadoras do processo avaliativo, no que diz respeito à consulta dos relatórios de autoavaliação, no momento das avaliações externas não é dado o tratamento recomendado. Deparamo-nos com uma confirmação da Professora Berenice de que vários sujeitos da comunidade acadêmica, principalmente gestores, percebem certo distanciamento entre o CEE e a instituição *locus* desta pesquisa, pelo registro de desconhecimento de informações fundamentais, principalmente sobre o processo de avaliação interna da UEG.

A UEG divulga, em seu site, um endereço eletrônico⁴⁶, no qual apresenta todos os seus relatórios de autoavaliação desde 2005. Contudo, a Professora Vasti fez referência às informações ali contidas explicando que “o Conselho tinha algumas fragilidades em relação ao conhecimento da universidade. Os conselheiros não tinham conhecimento e nem acessado esses dados que são públicos” (Informação verbal, 2014). Tal desconhecimento é confirmado também na fala do Professor Malaquias, ao informar que os relatórios chegam ao CEE, entretanto, não são realizadas orientações com base naqueles documentos, dando a entender que os Conselheiros demonstram desinteresses às análises da avaliação interna elaboradas pela UEG e encaminhadas àquele órgão. Paralelamente, enfatiza a contradição entre um posicionamento e outro, ao argumentar que “simplesmente receber um relatório e observar ou olhar, sem dar a ele um desdobramento, não tem o efeito que seria esperado para um trabalho desse tipo” (Informação verbal, 2014).

O entendimento de duas avaliações distintas (avaliação externa e avaliação interna) é patente nas falas de alguns informantes, ao manifestarem o reconhecimento da necessidade de haver uma interlocução entre o Sinaes e as normas ditadas pelo CEE. Por isso, causa surpresa a citação da Professora Miriã de que existe uma provocação ao CEE para que se discuta o Sistema de Avaliação da Educação Superior Estadual e para que traga clareza e contribuições no sentido de fortalecer a rede estadual. Essa fala nos levou a duas percepções: ou o CEE está

⁴⁶ Todas as informações sobre a avaliação institucional da UEG, mais especificamente sobre a avaliação interna, estão disponibilizadas no link <<http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>>, para consulta de todos que nela tiverem interesse. Acesso em: 20 dez. 2015.

respeitando a autonomia da IES em relação ao Sinaes ou não tem interesse em desenvolver um sistema estadual de avaliação. Pela declaração do Professor Metusael, as Pró-reitorias da UEG, institucionalmente, não têm relação com o CEE.

Sobre a posição dos Conselhos de Educação, Bordignon (2008) esclarece que, se esse tem sua voz, traduzindo os desejos do governo à sociedade, tem-se aí um órgão de governo; se falar ao governo em nome da sociedade, se torna um órgão de Estado. Porém, esclarece: “mais do que as leis, o que garante o exercício da função de Estado dos conselhos de educação é a postura dos conselheiros, que, além do caráter das pessoas, depende de algumas condições fundamentais” (p. 36). Nesse sentido, cabem estudos mais profundos para compreender a atuação do CEE em relação à educação superior em Goiás.

A avaliação institucional interna e externa são dois processos que se diferem em relação à sua natureza, aos seus objetivos e, em especial, no que concerne ao grau de participação dos sujeitos avaliados. Entretanto, são processos que se complementam. Observa-se, nesse aspecto, uma sistemática de avaliar as IES no estado goiano, por meio de comissões de especialistas. No entanto, não se percebe, pelas manifestações dos informantes, que a avaliação externa realizada pelo CEE incorpora os elementos significativos do Sinaes, faltando um elemento importante: o reconhecimento da CPA e dos documentos por ela produzidos.

Embora ainda não se evidencie, no decorrer das falas, pelo menos em Goiás, a existência de um bom diálogo entre a avaliação interna e externa, esse deve ser incorporado, naturalmente, nessa trajetória de prática avaliativa desenvolvida pela UEG.

Ao fazer referência ao diálogo necessário entre o CEE e a UEG, as declarações abriram espaços para a percepção de momentos de tensão, bem como para certo embate em torno de rumos, exigências e perspectivas. Sem embargo, existe o reconhecimento de que são tensões, contradições e mediações que contribuem para o processo de superação de problemas reais, ajudando no amadurecimento e nas melhorias da instituição.

Diante dessa compreensão e na continuidade das análises para a busca de sentido sobre o processo avaliativo como uma política na UEG, a próxima seção aborda a avaliação institucional, no mínimo, como o reconhecimento de um processo válido e útil à instituição.

3.4.1 Significações da Avaliação Institucional para a Conjuntura Acadêmica

Este estudo se aprofunda no componente da avaliação institucional, entendendo-a como um processo que possibilita à instituição a busca do conhecimento para a melhoria e o

aperfeiçoamento da sua qualidade, por meio da avaliação interna e externa. Apesar de já ter se passado mais de uma década de implantação do sistema de avaliação, ainda persiste a pouca clareza sobre a relevância dos resultados gerados pela avaliação interna, principalmente entre os gestores que, por vezes, os desconsideram. Belloni (1999) enfatizou o papel ativo e significativo do processo avaliativo na transformação social, compreendendo-o em duas modalidades: (i) avaliação da instituição; (ii) avaliação do sistema. Em suas reflexões, a avaliação da instituição é aquela voltada para uma escola que envolve parceiros internos e externos, tendo como objeto a instituição em sua individualidade. Centra-se, portanto, nos processos e nos resultados, considerando o contexto sócio-histórico e as políticas públicas.

A avaliação do sistema envolve um conjunto de instituições, a exemplo da educação superior. Ambas visam o conhecimento da instituição para as tomadas de decisão que, por sua vez, permitem atender às expectativas da sociedade e do governo para a elaboração de políticas públicas educacionais, bem como das entidades organizadas da área da educação.

Por a educação ser um processo social, político e econômico, ela está diretamente vinculada aos compromissos sociais, por meio do trabalho pedagógico e científico, que é um foco da avaliação. Assim torna-se um espaço social de mediação entre os alunos, a sociedade e o desenvolvimento científico. Entretanto, para ter caráter institucional, deve-se considerar a amplitude do processo, que precisa permitir a compreensão das relações sociais, das condições de trabalho, da estrutura administrativa, do conhecimento das condições de sustentabilidade estrutural e dos fluxos de informação. Nesse contexto, compreender as relações sociais é relevante pelas condições em que deve ocorrer a avaliação institucional.

Weber (2012) define relação social como “o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência” (p. 16). Logo, se insere uma das etapas da avaliação institucional, que é a autoavaliação ou avaliação interna, que deve ou pode ser realizada pela IES. Trata-se de um processo cuja pluralidade de agentes, uma vez constatada, é formada por indivíduos que carregam culturas, origens e princípios diversos. Acrescenta-se, ainda, que essa relação social é “completa e exclusivamente na probabilidade de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido), não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade” (WEBER, 2012a, p. 16).

Percebe-se que a abordagem sobre a definição de relações sociais, considerando o mundo acadêmico, é reforçada pela ênfase no sentido, entendido como uma subjetividade que envolve as pessoas. No campo acadêmico, os diversos atores possuem perfis e objetivos diferentes, sejam eles gestores, docentes, alunos ou funcionários administrativos. Desse modo,

o sentido dado à avaliação institucional origina-se nessa pluralidade de agentes. A Professora Miriã relata que, “independente de avaliação institucional ou não, a palavra avaliação, vem carregada de significados e sentidos e de importância ou situações que historicamente foram construídas enquanto um processo que pode contribuir como crescimento” (Informação verbal, 2014).

A avaliação, sendo um ponto de partida exigido pelo Estado (primeiro grupo de agentes), não parece ser subjetiva quando entendida como controle e supervisão. No entanto, o segundo grupo de agentes – no caso, a comunidade acadêmica – possui um sentido subjetivo em relação ao processo de avaliação, que deve ser a busca para a emancipação. Para Bakhtin (2011, p. 366), “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas”. Portanto, sentido somente se torna “um sentido” quando se depara com outro, para, a partir daí, revelar novos elementos. Nesse caso, consideram-se os aspectos regulação, controle e emancipação como sentidos dados à avaliação institucional, além de outros inúmeros que podem existir, atentando para o grupo de agentes envolvidos. A relação avaliação/regulação abre brechas para diversos sentidos, mas Meneghel, Robl e Silva (2006, p. 94) alertam que o sentido de regulação deve voltar-se para a busca da qualidade e que, “quando a concepção de avaliação aponta para uma linha formativa, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação”.

Entre os sentidos da avaliação institucional, é necessário dar destaque à sua vinculação com a regulação, como prerrogativa do Estado, bem como à sua autorregulação, por vezes contrapondo-a ao “processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição” (BELLONI, 1999, p. 40). A vinculação com a regulação como prerrogativa do Estado, por se tratar de uma política pública, é, conseqüentemente, uma forma de dominação. Conforme já definido, a dominação de origem legal é proveniente de um quadro administrativo burocrático e obedecido como uma ordem impessoal, determinada pela competência que, no contexto da avaliação institucional, possui um âmbito limitado: as IES.

Deve-se ter em mente que uma regulação pode ser boa ou não, atender aos interesses da comunidade ou não, e que a sua eficiência⁴⁷, eficácia⁴⁸ e efetividade⁴⁹ dependerão das

⁴⁷ Trata-se da melhor forma de se conseguir resultados positivos, com os menores custos e no menor tempo. Cohen e Franco (1998, p. 103) definem eficiência como “a relação existente entre os produtos e os custos que a execução do projeto determina”.

classes dominantes. A dependência de uma classe dominante pode ser um fator provocador de fragilidades no processo avaliativo, caso o sentido dado a esse processo não concorra para o objetivo maior da instituição, que é o seu autoconhecimento. Trata-se, naturalmente, de interesses de diferentes atores envolvidos, cujos valores subjetivos divergem de um para outro. Todavia, é preciso ter em mente que a avaliação institucional é um processo que permite a identificação não somente das fragilidades, podendo traçar novos rumos, como também de suas potencialidades, possibilitando-lhes o fortalecimento.

No interior das instituições, os gestores tornam-se a classe dominante, que poderá ou não garantir os resultados de uma avaliação institucional, de maneira a cumprir os seus objetivos. Sobre essa questão, que envolve a decisão do gestor ao deixar de dar atenção aos resultados do processo avaliativo, podemos tomar como justificativa as reflexões de Weber (1992) sobre a liberdade de agir. Para o teórico, a interpretação da ação humana pode ser comparada à falta de mediação que considere o sentido para a ação. Argumenta que o raciocínio “parece ser o procedimento negativo, ou seja, o fato de existir uma necessidade de explicação todas as vezes em que o acontecimento real e concreto não se encontra dentro dos parâmetros da previsão” (p. 49). A perspectiva é de que as políticas governamentais não se tornem prioritárias, mas que uma política interna de autoconhecimento seja entendida como uma avaliação da instituição, e não como um processo avaliativo realizado, exclusivamente, para cumprir a regulação de um sistema.

Desse modo, os indicadores utilizados para as análises dos processos avaliativos apresentam um movimento que precisa ser difundido e aprofundado, pois criam referências, possibilitam comparações, provocam tensões e auxiliam na medição, na qualificação e no desenvolvimento de sensibilidades em relação aos problemas. Tais indicadores podem propiciar rumos divergentes se não forem bem contextualizados. Meneghel, Robl e Silva (2006, p. 92) referenciam-se à avaliação institucional como:

- 1) Uma abordagem mais quantitativa, destinada a mensurar desempenhos e resultados, visando criar hierarquias de “excelência” e ocupada da supervisão dos modos de funcionamento institucional; 2) uma abordagem

⁴⁸ Refere-se ao nível do resultado efetivamente alcançado em decorrência de determinadas ações ou pelos melhores meios. Conforme definido por Cohen e Franco (1998, p. 102), “a eficácia é o grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados”.

⁴⁹ A avaliação se volta para os objetivos da instituição acadêmica, para a produção científica e sua disseminação em relação à sociedade e à ciência como resultados pretendidos. Os indicadores utilizados na avaliação de efetividade (impacto) devem determinar “o grau de alcance dos fins últimos do projeto, constatando se foram produzidas mudanças na população-objetivo; em que direção; em que medida; por quê” (COHEN; FRANCO, 1998, p. 167).

qualitativa, ocupada de compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, identificando formas de superar fragilidades e confirmar fortaleza.

A avaliação institucional torna-se uma das principais características apresentadas no contexto das políticas públicas da educação superior nos últimos anos, como processo para a busca da qualidade, já tendo sido referenciada no Paiub. De acordo com Dias Sobrinho (2002), duas grandes “correntes”, que se tornam os sentidos interpretativos, afloram em relação à avaliação: (i) ter a regulação como fim e o controle, centrado em instrumentos estandardizados, como meio. Essa é caracterizada como: centralizadora, funcional, contábil, operacional, de resultados; (ii) voltada para a emancipação por meio de mecanismos e processos avaliativos que promovam a compreensão e o desenvolvimento institucional, também conhecida como avaliação formativa, participativa e com efetividade social e científica. As tensões e contradições tornam-se emergentes no processo de avaliação, exatamente por esses sentidos, que divergem entre si.

O primeiro ponto assinalado diz respeito à regulação como meio, com controle centrado em instrumentos estandardizados. Deixa-se de observar as especificidades das instituições, que possuem uma enorme diversidade de pessoas e, conseqüentemente, de culturas, de princípios e de valores, passando a considerar o que está sendo avaliado como um universo único. Abre-se, aqui, um parêntese para citar uma única IES, a exemplo da UEG, com seus 41 *campi*. Os resultados podem não espelhar a realidade da instituição, provocando, conseqüentemente, um ranqueamento falseado. Já o controle, de acordo com Dias Sobrinho (2008a, p. 204), “pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e asseguram a legitimação daqueles que as cumprem”, podendo ser definido como uma forma de regularizar as normas. Sobre a regulação, o mesmo autor afirma que ela é “entendida num sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades” (p. 204). Nessa conjunção encontra-se a avaliação institucional por meio do Sinaes.

Conquanto haja o entendimento da avaliação como fundamental na direção de um processo emancipatório, as grandes controvérsias que a permeiam dizem respeito, portanto, à regulação e ao controle, que têm sua origem na administração pública gerencial, adotada como estratégia e estrutura para um novo Estado na década de 1990. Some-se a isso o destaque dado ao Banco Mundial. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2000a, p. 186) argumenta que

[...] os grandes organismos internacionais de suporte dessa doutrina [hegemonia das políticas liberais], notadamente o Banco Mundial, elaboraram propostas para a educação no marco da globalização, compreendendo a *Avaliação Institucional* como parte ativa das estratégias a serem desenvolvidas. (grifo nosso).

Ao referir-se à regulação, Barroso (2005, p. 727) afirma que se trata “do modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”. Essas normas definem-se por meio de leis, decretos, portarias, planejamentos e outros documentos regulatórios específicos para cada caso, a partir da compreensão de como está se desenvolvendo um sistema e da percepção quanto às necessidades de novas formas de organização.

Por outro lado, excluindo a forma estandardizada de avaliação e voltando-se para a avaliação institucional, a regulação poderá ser positiva, dependendo do sentido que lhe será dado. Nesse aspecto, deve ter o objetivo de identificar problemas que possam estar ocorrendo, investigar e analisar possíveis desequilíbrios e transmitir um conjunto de regras que possam convergir para a resolução dos problemas. Dessa forma, trata-se de uma regulação voltada para o processo, esse visto como um aspecto positivo para as instituições. No entanto, o atual formato de avaliação institucional é regulado muito mais para a busca de resultados, o que foge do foco de emancipação das instituições educativas, tornando-se uma contradição aos seus princípios. A avaliação deve, desse modo, ir além de um debate técnico, envolvendo “um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação” (BELLONI, 1999, p. 36).

Por sua vez, a avaliação emancipatória deve acontecer a partir dos sentidos dados a ela, com qualidade, voltados para uma prática cujos valores contribuam para a responsabilidade social. Essa responsabilidade envolve a formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões, bem como o desenvolvimento e o aprofundamento de valores necessários à vida da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2008a).

O sistema de avaliação deve articular duas dimensões consideradas importantes, a saber: (i) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, voltada à distribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e (ii) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., próprias do Estado (BRASIL/MEC/INEP, 2007). Ressalta-se que a supervisão é uma das ações que mais causa tensão, tendo em vista o seu sentido de dirigir, orientar e fiscalizar, ferindo o princípio constitucional da autonomia universitária no que diz

respeito à iniciativa privada (BRASIL, 1988). Ao analisar as emendas dadas ao Projeto de Lei do Insaes⁵⁰, confirma-se a polêmica causada pelo uso dessa terminologia, e isso tem se refletido no interior das IES, ainda que públicas.

Embora a avaliação institucional venha em primeiro lugar no Sinaes, a regulação tomou mais força diante da forma como são divulgados os resultados, principalmente das avaliações em larga escala. Resta, então, buscar o sentido da avaliação educativa e emancipatória para que a instituição abrace a avaliação institucional como uma alternativa de crescimento.

Ao identificar o âmbito da avaliação institucional, conforme já abordado, esta deve acontecer na esfera interna e externa. Nessa ótica, a liberdade e a autonomia na organização do processo de avaliação devem demonstrar transparência e rigor técnico e político, além de prezar pela participação coletiva da comunidade acadêmica. No âmbito externo, seguindo a regulação, ela ocorre para avaliar a instituição e permite o envolvimento de pais, pesquisadores, entidades sociais e profissionais da educação, sendo essas as presenças mais comuns. No âmbito interno, implica alunos, docentes, técnicos administrativos e gestores.

Na concepção de desenho e operacionalização do Sinaes, a avaliação institucional foi priorizada sob três aspectos: (i) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES, incluindo ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação, entre outros aspectos que forem considerados pertinentes; (ii) os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa, especialmente convidada ou designada; e (iii) os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infraestrutura da própria instituição (BRASIL/MEC/INEP, 2007). Sobre esse desenho e a operacionalização, o Professor Calebe argumenta que

[...] precisamos dar tempo ao tempo e acreditar que as adequações no processo de avaliação institucional, que tem sido feitas ao longo de sua

⁵⁰ Projeto de Lei nº 4.372, de 31 de agosto de 2012, que tramita no Congresso Nacional, cuja proposta é criar o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes), absorvendo a realização da avaliação das instituições e dos cursos, competindo ao Inep a realização da avaliação de desempenho dos estudantes. Interessante observar que, em termos de avaliação, ficarão na competência do Inep aquelas voltadas para a aprendizagem educacional da educação básica e superior. A última movimentação do referido projeto de Lei na câmara, até 08.11.2015, data de 07.04.2015. Trata-se do Parecer do Relator Deputado Alessandro Molon (PT-RJ), que declara ser de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que disponham sobre a criação de cargos, funções ou empregos públicos na administração direta e autárquica ou aumento de sua remuneração. Acrescenta que, doravante, manifestem-se acerca de todas as emendas apresentadas e acolhidas pelas Comissões anteriores (de mérito), bem como aquelas apresentadas na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, atendo-se, entretanto, aos critérios de constitucionalidade, juridicidade e regimentalidade destas. (PODER EXECUTIVO, 2012).

história, tem contribuído para o seu aprimoramento constante. Embora se deva seguir normas gerais, a avaliação institucional é um processo que deve ser renovado constantemente nas suas especificidades. (Informação verbal, 2014).

Nesse esquema, a avaliação institucional se destina ao julgamento de políticas, de projetos e de instituições, traduzindo-se como um compromisso de ordem filosófica, política e de efetividade científica e social. Para Belloni (1999), toda a concepção de avaliação é orientada por uma lógica de transformação e construção da qualidade, mediante a identificação de potencialidades e fragilidades que envolvem a IES. Para tanto, deve buscar “critérios que combinem mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social” (p. 37), buscando alternativas complementares e compatíveis entre si.

As mais recentes tendências de avaliação institucional estão baseadas na concepção que tem por eixo a vocação da instituição de educação superior e os processos pelos quais se procura realizá-la. Por isso, trata-se de nortear a avaliação pela forma como a instituição traça seus caminhos para alcançar seus objetivos, por meio de um movimento dialético, de modo que, apoiada no contexto histórico que lhe envolve, permita o conhecimento da sua totalidade. Em alusão à totalidade, não significa ser necessário abranger todos os fatos, o conjunto dos fatos ou o agrupamento de todos os aspectos, como afirma Kosik (1976). Esse é um aspecto extremamente importante, considerando a dimensão da UEG, sendo ela uma instituição *multicampi*, pois afirmamos que seria impossível atingir a sua totalidade caso fosse necessário, nesta investigação, o conhecimento de seus 41 *campi*, de seus 146 cursos de graduação e de toda a diversidade que lhe é pertinente. No entanto, pelos critérios definidos para a busca das informações, esse conhecimento tornou-se possível.

A avaliação interna e externa não se esgota em um modelo que retrate estaticamente a IES. Tem-se que construir um molde, de forma a entender e explicar o que acontece na IES e porque, com o intuito de aprimorar a sua trajetória para que ela realize a sua missão. Para tanto, são colocadas, no centro do processo, a fluidez e a dinâmica que enfatizam a integração organizacional, com a interação de seus diferentes elementos, para a obtenção dos fins desejados. Sob essa ótica, consideram-se os macros elementos organizacionais: ensino, pesquisa, gestão e meios que lhes dão suporte. Insere-se aí um movimento constante, o qual provoca transformações que devem vir ao encontro dos interesses da sociedade, diante das alterações das práticas, em razão do próprio contexto da política de avaliação.

Belloni e Belloni (2003) confirmam que a avaliação é uma atividade contínua e sistemática, que envolve tanto o sujeito interno, possibilitando o autoconhecimento da

instituição, como o sujeito externo, o qual constitui importante subsídio para as tomadas de decisão por parte dos gestores, o que define as políticas públicas da educação superior. É importante destacar que o ponto de partida é a retomada da avaliação interna como o principal direcionamento da avaliação institucional. Para isso, observa-se como ocorre o uso dos seus resultados, visto que os processos externos geram resultados que são divulgados, provocando dúvidas, tensões e até o ranqueamento. Além disso, podem não espelhar a realidade institucional, lembrando que somente os indivíduos que dela fazem parte são capazes de perceber a diversidade e as especificidades ali contidas. Por essas questões, os processos internos realizados no âmbito da instituição devem ser divulgados e devem gerar mudanças, embora isso somente ocorra quando há o interesse por parte dos gestores.

Se a instituição de educação superior é dinâmica, seus processos avaliativos também precisam ser. O respeito às singularidades institucionais não recomenda a adoção de medidas ou procedimentos universais, incontestáveis ou absolutos. A instituição, por si só, possui especificidades e diversidade cultural, social, religiosa, oriundas da multiplicidade de sujeitos que lhe materializam. Se a avaliação permite uma aprendizagem institucional, sendo ela mesma um desses processos, deve conduzir o seu desenvolvimento pela própria ação, ou seja, precisa prever a sua meta-avaliação. Assim, a avaliação é entendida como “um processo de delinear, obter e utilizar informações descritivas e de julgamentos sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la a relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos” (GREGO, 1997, p. 99). Trata-se de uma concepção que aponta a superação da avaliação meramente descritiva da instituição, em busca da coerência interna entre seus princípios e finalidades, com o envolvimento dos atores. Almeja também as soluções, de forma a colaborar para o desenvolvimento humano da instituição e a qualidade acadêmica de seus processos.

Leite (2005) chama a atenção para alguns aspectos da avaliação institucional quanto ao seu formato e à participação da comunidade acadêmica. No tocante ao formato, uma das críticas tecidas pela autora é referente àquele modelo único e técnico para situações humanas e complexas, que impossibilita a adequação à diversidade e às especificidades da instituição.

O desenvolvimento da autoavaliação nada mais é do que a percepção do movimento que se constitui no interior da instituição. Essa oferece condições para uma interpretação dinâmica e total da realidade, situada no plano da história, com suas relações contraditórias, conflitantes, leis de construção, desenvolvimento e transformações de fatos, desde que desenvolvida de modo participativo. Quanto à participação da comunidade acadêmica, a autora cita sete características pertinentes à avaliação participativa:

- (i) exige sensibilização e pacto ou negociação política, que diz respeito ao momento de revelação dos interesses dos participantes e ao estabelecimento de uma agenda política. Essa pode ser a etapa mais importante para que haja o envolvimento da comunidade acadêmica, visto que daí decorre o desvelamento da instituição;
- (ii) constitui-se em um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público, podendo ou não contar com o apoio dos gestores da instituição. Nesse aspecto, sendo a instituição constituída de contradições e interesses políticos, a falta de apoio dos gestores poderá incidir em um processo cujos resultados ficarão somente no âmbito do conhecimento das potencialidades e fragilidades reveladas e talvez nem isso, sem ações que visem às transformações;
- (iii) envolve a criação de uma comunidade do bem público, sendo essa uma característica que aparece no campo das subjetividades individuais (sentidos e significados);
- (iv) tem exercício pela cogestão e pelo autogoverno de diferentes atores, destacando a importância da autoadesão como uma forma de democracia direta, inserida nos documentos de regulamentação da instituição. Depara-se com a resistência aos processos de avaliação presentes nas instituições, principalmente pela falta de clareza dos indicadores utilizados. A adesão voluntária não se enquadra na ótica do Estado avaliador, embora fosse um dos princípios do Paiub;
- (v) institui a autonomia dos sujeitos, dos coletivos e da instituição, permitindo a visibilidade nos procedimentos de avaliação, a fim de dar respostas à sociedade. O sentido e o significado da autonomia são questões frequentes nos debates internos;
- (vi) nutre-se de autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes, no sentido de que a própria unidade acadêmica deve ter o seu espaço com regras próprias, sem extrapolar os limites de cada instância. Mais uma vez, a autonomia entra em evidência;
- (vii) exige o seu tempo próprio com vistas a manter o interesse dos participantes, independente da gestão ou dos colegiados.

Diante desse conjunto de características, o Sinaes aponta para as avaliações emancipatórias ou participativas, no entanto, não deixam de emergir o controle e a supervisão, objetivos do Estado, além da provocação de contradições internas em seus propósitos, como já abordado em vários momentos. Essas contradições são oriundas de um contexto do espaço social em que se insere a educação superior, exigindo permanente mediação, pois envolve a comunidade acadêmica com a sociedade e com o desenvolvimento científico.

A primeira característica abordada por Leite (2005) faz referência à negociação política. Diante do universo de contradições que podem surgir, essa negociação deve ser interpretada como o princípio de solução de conflitos, não devendo, portanto, ser um instrumento de poder, ainda que, no caso da avaliação institucional inserida no Sinaes, estejam envolvidos o Estado e a organização educacional, que é a IES. Essa negociação política tem como foco principal a consciência que deve ser despertada em toda a comunidade acadêmica, iniciando-se pelos gestores e englobando alunos e técnicos administrativos, para que revelem suas percepções em relação à IES de maneira voluntária.

Processos de avaliação institucional participativos devem ser alimentados por diferentes dados, procedentes da realidade da instituição, de forma contínua e sistemática, para garantir as melhorias. Sobre essa temática, o Representante 15 da CPA se manifestou dizendo que

[...] a UEG deve continuar insistindo na mobilização de todos os segmentos da comunidade acadêmica para adesão ao processo e na análise dos resultados. Deve considerar esses resultados no planejamento e realizar estudos considerando os resultados da autoavaliação, do Sinaes [Enade] e das avaliações do Conselho Estadual de Educação. (Informação verbal, 2014).

Isso quer dizer que se trata de um processo que vai além de avaliações pontuais no cotidiano da vida institucional. Some-se a isso a adesão voluntária, que permite um processo intencional com “a troca de experiências, o intercâmbio de materiais úteis à avaliação e as atitudes de ajudas mútuas, segundo o conceito de que a educação é responsabilidade coletiva e compartilhada” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 100).

O entendimento de processo contínuo leva à necessidade do desenvolvimento da consciência em relação à autoavaliação ou avaliação interna, de forma a fazer parte da cultura acadêmica. Essa mesma significação deve estar arraigada no gestor, a fim de dar o apoio necessário e utilizar os resultados para o desenvolvimento de suas competências e habilidades nas atribuições que lhe são conferidas. Entretanto, na maioria das vezes não se reconhece a sua importância, por entender-se a realização da autoavaliação apenas pela regulação. A esse respeito, o Professor Filemom argumentou que

[...] a mentalidade de nossos dirigentes precisa mudar. Uma nova cultura sobre a importância da avaliação precisa ser implantada na UEG, disseminando-se por toda a comunidade acadêmica. Esta nova cultura inicia-se pelos dirigentes, envolve docentes e discentes, junto aos quais se incluem os técnicos administrativos e outros trabalhadores atuantes na UnU, indo até

a comunidade local externa, mas que também é atingida pelas ações e atividades da UEG. (Informação verbal, 2014).

Belloni (1999) chama a atenção para três aspectos que envolvem a educação e que, na avaliação institucional, jamais podem ser desconsiderados: (i) fatores e insumos: na educação, os insumos referem-se aos professores e alunos, que são diferentes entre si. São sujeitos únicos, com traços socioculturais e personalidades diferentes, expectativas diversificadas, experiências variadas. Cada um tem o seu olhar sobre a instituição. No entanto, todos são envolvidos e, por sua vez, os aspectos sinalizados por esses olhares diversificados permitem uma visão global da instituição; (ii) processos: podem ocorrer de maneira pessoal ou coletiva, envolvendo questionamentos sobre a própria instituição. A avaliação institucional deve ser um processo sistemático e contínuo, jamais desenvolvido de maneira pessoal, mas sim coletiva; (iii) resultados: têm-se os achados resultantes da pesquisa desenvolvida entre todo o universo acadêmico. Nesse direcionamento, surgem aspectos já conhecidos, mas também aqueles incógnitos, que passam despercebidos, principalmente pelos gestores. É o momento de se dar atenção a todos os pontos levantados para a correção de novos rumos, sendo, portanto, a oportunidade de tomadas de decisão. Embora a autora se refira à avaliação institucional, percebe-se que são aspectos pertinentes muito mais à avaliação interna, objeto deste estudo, do que externa.

Frente a dezenas de produções intelectuais publicadas, conquanto relatem as divergências que ocorrem durante o desenvolvimento e no uso dos resultados, percebe-se que a avaliação institucional já conquistou espaço como um processo que busca a identificação do seu perfil e o significado de sua atuação na sociedade. Distingue-se, portanto, dos processos de avaliação da aprendizagem ou da avaliação isolada dos cursos.

Sabe-se que a avaliação institucional tem como subdivisão a autoavaliação ou avaliação interna e a avaliação externa. Esta diz respeito ao conhecimento da instituição realizado por agentes externos, mas pertencentes à comunidade acadêmica e científica, e ocorre após o processo de autoavaliação. São comissões representantes dos órgãos reguladores e, logo, do Estado, compostas a critério da Conaes e de acordo com o perfil da instituição. Abre-se, então, um alerta para a necessidade de capacitação dos avaliadores, visto estar em suas mãos o julgamento de uma instituição. Assim como a autoavaliação, a avaliação externa tem que buscar a totalidade e a globalidade. Para isso, avalia-se

[...] o conjunto de análises, estudos, pesquisas, discussões, informações, instalações, recursos humanos e materiais, elementos quantitativos e

qualitativos de cada área, faculdade, departamento e curso em seus aspectos particulares e específicos, porém sempre relacionados com as estruturas acadêmico-científicas e administrativas mais amplas da IES. (BRASIL/MEC/INEP, 2007, p. 111).

A globalidade volta-se para o envolvimento de todas as atividades e instâncias da instituição, ou, no caso do Sinaes, todas as IES, seus sujeitos e seus resultados. Todavia, na reflexão de Dias Sobrinho (2008a, p. 201), “é impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feito através da articulação do entendimento das partes que vão sendo construídas”. Totalidade, aqui, deve ser entendida como a integração das atividades e estruturas de uma instituição.

Desse modo, para se desenvolver uma avaliação institucional, a sintonia entre a avaliação interna e externa deve ser clara e ter em vista que emitirão juízos de valor. A interna deve basear-se na globalidade da instituição e, ao mesmo tempo, nos olhares fragmentados da comunidade acadêmica, identificando situações que, internamente, já devem ser conhecidas. Considerando que a avaliação externa deixa explícita a intencionalidade de supervisão e de controle para a regulação do sistema, surge mais uma das tensões provocadas pelo Sinaes, diante da necessidade de ações combinadas entre uma e outra avaliação. Deve-se levar em conta que a avaliação interna não tem como objetivo produzir resultados a fim de atender à avaliação externa, mas sim para o autoconhecimento e para tomadas de decisões internas.

3.4.2 Autoavaliação como Uma das Direções da Avaliação Institucional na Educação Superior

A avaliação institucional se direciona em dois sentidos, que, ao final, convergem para os mesmos objetivos. A avaliação externa é realizada dentro da instituição, cujos olhares são de agentes externos, que utilizam informações obtidas internamente, bem como a base empírica da instituição. Necessariamente, são gerados relatórios que podem definir vários encaminhamentos pela IES. No entanto, não raro, os relatórios gerados são questionados. Como forma de oferecer mais subsídios à avaliação externa, foi inserida, no Sinaes, a avaliação interna ou autoavaliação, realizada pelos agentes internos da instituição, tornando-se, então, complementares. É nessa perspectiva que se conduz este estudo, a partir de todo o contexto desenvolvido até aqui, com o objetivo de aprofundar-se no conhecimento de um processo de autoavaliação institucional. Busca-se, então, o aprofundamento teórico nessa linha, como forma de auxílio às análises e à interpretação dos dados empíricos desta pesquisa.

De maneira geral, na IES, como ponto negativo, a aceitação dos processos de avaliação vem acompanhada pelo sentimento de punição ou de exclusão. Em se tratando de autoavaliação institucional, percebe-se que a falta de consciência para a valorização dos resultados, por parte da gestão, constitui um dos dificultadores para a complementaridade do processo avaliativo. Esse aspecto consiste na discussão e no alinhamento de conceitos no desenvolvimento da comunidade acadêmica, visando identificar a relevância dos instrumentos e o reconhecimento dos resultados como sinalizadores para a busca da qualidade. É possível incutir a cultura de avaliação a partir da compreensão da sua intencionalidade, do reconhecimento da sua grandeza, do uso de métodos adequados e, principalmente, pelo retorno dos resultados e da publicização das tomadas de decisão, partindo-se, daí, para o papel dos gestores. Ao fazer referência ao *locus* desta investigação, o Professor Hananias alerta que

[...] cultura e tradição, embora autoritativas, são sempre reacionárias. Fazer uma mudança de cultura institucional, isso leva determinado tempo. Penso que o modo como a Comissão Própria de Avaliação da UEG está trabalhando nos últimos anos, em mais alguns anos nós teremos rompido as resistências maiores no que tange aos processos avaliativos. (Informação verbal, 2014).

O fato de a avaliação interna se revelar como um processo de controle e supervisão por parte do Estado, por estar inserida no contexto de um sistema nacional, contribui para o mascaramento da sua essência como fundamental ao autoconhecimento da instituição para a busca de melhorias, exigindo que as mediações ocorram durante o pleito e contribuindo para a evolução da cultura de avaliação.

O desenvolvimento da avaliação foi abordado pela Andifes (1994), que enfatizou ser uma forma de autoconhecimento da missão e vocação da IES, devendo, portanto, “rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas” (p. 5). Trata-se de um posicionamento que chama a atenção das IES para que elas estejam cientes da necessidade de mudanças em seu cotidiano, cujo desenvolvimento deve ser um processo contínuo, ao mesmo tempo em que devem se preocupar com os seus compromissos sociais.

A autoavaliação, como uma vertente do Sinaes, induz ao desenvolvimento de sistemas próprios que, por sua vez, exigem ideias, metas, objetivos, concepções, metodologias e um conjunto articulado, coerente e consistente, simultaneamente teórico e prático. Pressupostos teórico-conceituais integrados podem ser apontados para descrever as ideias mestras que orientam a construção de um projeto de avaliação. Belloni (1999) já conceituava autoconhecimento como a identificação de potencialidades e dificuldades que precisam levar

a uma reflexão sobre as causas das situações detectadas, bem como a assunção de responsabilidade efetiva da gestão política e pedagógica da instituição como um todo.

Alerta-se, contudo, para a necessidade de mudanças, de forma a fazer o pensamento complexo romper com o temor do processo, despertando para a cultura avaliativa como possibilidade de compreensão da ação e da produção de conhecimentos sobre a realidade avaliada e vivida (DIAS SOBRINHO, 2002). Esse temor é sinalizado na maioria das produções acadêmicas consultadas para este estudo, demonstrando que ainda não existe consciência, especialmente por parte dos gestores, para a potencialidade da ferramenta como uma indutora das tomadas de decisão, corroborada pelos relatos obtidos nesta investigação. No entanto, muito mais do que temor, entendemos que há falta de conhecimento sobre os objetivos do processo. Na concepção da Professora Inês, “em geral, os gestores não percebem a importância da avaliação institucional para a ocorrência de mudanças positivas nas UnUs. Os que percebem essa importância são grandes parceiros e incentivadores da avaliação institucional” (Informação verbal, 2014). Vale ressaltar que, ao citar avaliação institucional, a citada professora referia-se à avaliação interna.

O sistema de avaliação interna que diz respeito à autoavaliação, segundo Dias Sobrinho (2002, p. 91), envolve “o contínuo movimento de sensibilização que compreende a busca de maior e mais significativa adesão da comunidade e um permanente trabalho de manutenção da motivação”. O envolvimento dos grupos que constituem a instituição, de forma participativa e voluntária, permite o conhecimento dos dados da sua realidade, além de reflexões e juízos de valor, priorizando, desse modo, as questões fundamentais para a compreensão mais ampla e articulada dela própria. Sob tal postura, será possível dotar a avaliação de requisitos da ciência e da técnica, aumentando o valor dos procedimentos que asseguram uma relativa confiabilidade aos trabalhos avaliativos, desde que “os processos de avaliação estejam desenvolvidos de forma autônoma, independente dos de supervisão e de regulação” (VERHINE, 2015, p. 614).

Avaliar uma IES implica lidar com as incertezas, com situações diversas e dinâmicas, sendo preciso considerar as contradições, a pluralidade de olhares, a diversidade da comunidade acadêmica, os elementos estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a avaliação caracteriza-se como prática social geradora de múltiplos sentidos (DIAS SOBRINHO, 2008b). Assim, na Lei do Sinaes, o sentido de autoavaliação volta-se para a formalização de um “instrumento básico e obrigatório, e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado” (INEP, 2007, p. 102).

Como prática social, detecta-se um fenômeno que se constitui como fato histórico, composto por momentos que formam o seu todo, sendo revelador da verdade da IES. Esse processo deve acontecer em vários momentos e ocasionar um movimento que se traduza em transformações no ambiente acadêmico, principalmente por envolver os diversos segmentos que dão vida à instituição e que, conseqüentemente, geram conflitos e mediações. Seus efeitos vão ocorrer a partir dos resultados que refletem diretamente na gestão da educação superior, os quais vão permitir ou viabilizar as mudanças esperadas, ou não. Sobre essas possíveis transformações, a Professora Inês argumentou que

[...] autoavaliação significa você olhar para si e encontrar ali todas as possibilidades de realização de uma avaliação, também detectar as possíveis lacunas, detectar as possíveis falhas administrativas da organização, dos gestores, da parte do ensino, da parte da pesquisa, cujos dados são riquíssimos para se fazer um processo interventivo na própria instituição se eles forem usados. (Informação verbal, 2014).

Pensar sobre a importância da avaliação não descarta pensar nos impactos que o seu mau uso pode causar, além da necessidade de estar alerta para os seus objetivos impregnados de conteúdos políticos. Percebe-se que a história tem evidenciado usos distorcidos, mormente quando envolvem as avaliações em larga escala. Sem embargo, não é o caso de uma avaliação interna, tendo em vista que esse processo é conduzido pela própria instituição, quando participativa e formativa. O ambiente avaliativo deve buscar a verdade por meio de informações valorativas, do diálogo, do direito de manifestação, da correção de rumos que permitam constatar formas mais eficazes de se atingir objetivos (RISTOFF, 1999), não sendo, portanto, uma avaliação laudatória.

A complexidade que envolve o tema não pode fugir à reflexão na qual o processo de produção do conhecimento, que caracteriza a ciência e a tecnologia, constitui uma atividade humana que, por isso, precisa ser apropriada e entendida. Logo, conhecer pressupõe uma determinação entre sujeito e objeto, surgida a partir da integração de ambos, o que pode implicar na construção, desconstrução e reconstrução de atividades recorrentes do meio, as quais, por sua vez, resultam na aprendizagem, focando a ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso (SANTOS, 2005). O processo autoavaliativo é considerado como a melhor oportunidade, senão a única, de garantir o conhecimento da instituição para a busca da qualidade, levando em conta a importância da continuidade.

Obviamente, sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois se trata de um fenômeno social e de uma construção histórica. Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223).

Ao refletir sobre as contradições detectadas no processo avaliativo, percebe-se que essas ocorrem em vários momentos, se traduzindo no positivo e no negativo, no sim e no não, originando elementos antagônicos e, desse modo, dando margem à antítese. Podem-se identificar contradições pertinentes, tais como centralização e descentralização da organização e desenvolvimento das ações, cultura e aculturação do processo avaliativo, autonomia e dominação dos gestores, adesão e resistência da comunidade acadêmica, uso e desuso dos resultados, consideração e descaso dos resultados obtidos, entre outras.

Nessa interação, constitui-se a dialética como um constante movimento, no qual o homem, em condições históricas e sociais, intervém, abrindo espaço às suas categorias metodológicas fundamentais. São situações concretas que ocorrem e permitem uma construção historicizada pelos próprios indivíduos que a organizam. O concreto aparece no pensamento como processo de síntese, tornando-se o resultado de mediações. Como asseverado por Marx (2008b, p. 133), “dois pensamentos contraditórios se fundem por sua vez em uma nova síntese”. Nessa perspectiva, temos, no processo de autoavaliação, uma ação a ser desenvolvida para a busca da qualidade (primeiro pensamento). No entanto, a não ação em razão do que se torna conhecimento por meio do processo ora empreendido, que são os resultados, torna-se uma contradição (segundo pensamento). Diante da ação inicial e da sua contradição, a qualidade, objetivo final da autoavaliação, só será conseguida a partir do uso dos resultados por parte dos gestores, tornando-se uma superação no processo avaliativo (síntese). Assim, tem-se o movimento dialético que une categorias, faz surgir grupos contraditórios, nascendo novo grupo de pensamentos, conforme descrito pelo filósofo.

A contradição apresenta-se como uma categoria base no pensamento dialético e é explicada por Marx (2005a, 2008a, 2008b) como presença no mundo material em constante movimento. O homem real, em condições históricas e sociais, intervém e provoca as mudanças a partir de antagonismos no processo de produção social. Entende-se então que nasce, de dois pensamentos contraditórios (positivo e negativo), um novo pensamento, que segue o movimento dialético; da continuidade desse movimento emergem novos pensamentos, até o surgimento de todo o sistema.

A subjetividade de um processo avaliativo é um fator que causa extrema preocupação naqueles que estão envolvidos diretamente. Contudo, a distribuição de responsabilidade de uma avaliação interna recai em todos os componentes da comunidade acadêmica, sustentando os novos pensamentos que surgem à medida que os apontamentos feitos pelos diversos segmentos vão sendo analisados. Deve-se levar em conta que existe autenticidade nas informações dos segmentos docentes, discentes e técnicos administrativos, que nada temem ao retratar uma realidade, pelo menos a princípio.

Para atendimento às exigências contidas na realização da avaliação institucional da educação superior, foi emitida a Portaria nº 1.264 (BRASIL/MEC, 2008), que aprovou o Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Este subsidia os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial), com ênfase em alguns princípios fundamentais do Sinaes, dentre eles: responsabilidade, diversidade, identidade, globalidade, continuidade, público e participação.

O instrumento anexo à Portaria anterior sugere a avaliação externa em dez dimensões, conforme previsto pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), que, por sua vez, é a base para a elaboração dos instrumentos de autoavaliação institucional, antes voluntária, mas agora obrigatória às IFES e instituições privadas. A Conaes orienta que cada dimensão se desenvolva observando três núcleos: (i) núcleo básico e comum, que deve ser contemplado em todos os processos de avaliação interna das IES; (ii) núcleo de temas optativos, contendo tópicos passíveis de inserção, observando a diversidade e a especificidade de cada instituição; (iii) núcleo de documentação, dados e indicadores, entendido como informações que possam vir a auxiliar as análises e interpretações (BRASIL/MEC, 2004). Esse documento direcionado, também orientado às avaliações externas, tem servido de base para a construção de instrumentos de avaliação interna, o que converge para o objetivo final da avaliação institucional, qual seja, a convergência dos olhares externos e internos.

Pela necessidade de abrangência do processo de avaliação e tendo em vista a busca de autoconhecimento da totalidade da instituição, a referida lei indica como sugestão as seguintes dimensões: (i) missão e PDI; (ii) política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; (iii) responsabilidade social da instituição, considerada, primordialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e

corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (vi) organização e gestão da instituição, especialmente, o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, bem como a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; (vii) infraestrutura física, particularmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; (viii) planejamento e avaliação, sobretudo no tocante aos processos, aos resultados e à eficácia da autoavaliação institucional; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; (x) sustentabilidade financeira, focalizando o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. A totalidade aqui pretendida volta-se para toda a abrangência da instituição de educação superior.

Uma década após a criação do Sinaes, a Portaria nº 92/2014 (BRASIL/MEC, 2014) revogou a Portaria nº 1.264 (BRASIL/MEC, 2008), acrescentando a Nota Técnica nº 14 (INEP, 2014), que agrupou as 10 dimensões referenciadas no marco legal do Sinaes, definindo a nova forma de avaliação institucional em cinco eixos, a saber: (i) Eixo 1: Planejamento e avaliação institucional que atende à dimensão 8 e inclui o Relato Institucional⁵¹; (ii) Eixo 2: Desenvolvimento institucional atendendo às dimensões 1 e 3; (iii) Eixo 3: Políticas acadêmicas, incluindo as dimensões 2, 4 e 9; (iv) Eixo 4: Políticas de gestão atendendo às dimensões 5, 6 e 10; (v) Eixo 5: Infraestrutura atendendo à dimensão 7. Ao citar o Relato Institucional, percebe-se a necessidade de comprometimento das IES com a sua autoavaliação, o que reforça o papel da CPA, responsável pelo desenvolvimento de todo o processo interno de avaliação. Assim, os resultados gerados podem ter outro olhar que não somente o cumprimento da regulação, dando mais ênfase à avaliação interna, visto que a partir daí os Relatórios da CPA devem ser levados em conta.

Outro aspecto que fortaleceu os objetivos da autoavaliação institucional foi o PNE, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que inseriu a Meta 13, estratégia 13.3:

Induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.

⁵¹ O Relato Institucional é considerado uma inovação no instrumento de Avaliação Institucional Externa, que passa a ser avaliado no Eixo 1 (Planejamento e Avaliação). Nele deverá conter um relato do PDI e, especialmente, uma síntese histórica dos processos de avaliação interna e externa da IES e de seu planejamento, bem como as ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações, conforme o inciso VIII, do artigo 3º, da Lei nº 10.861 (NOTA TÉCNICA nº 14/2014 – INEP/MEC).

Essa estratégia serve de alerta às IES para que percebam que a autoavaliação está para além da regulação. É, portanto, um processo que contribui para a compreensão, a crítica e a transformação institucional. Na visão de Marback Neto (2007, p. 15) os gestores devem estabelecer “a aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos, a organização e a operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico”. Entende-se que também devem agir dessa forma diante do processo de autoconhecimento.

As dimensões apresentadas para compor o processo de avaliação institucional exigem da comunidade acadêmica a sensibilização para a importância do momento do autoconhecimento, porque se trata de uma iniciativa que busca o aperfeiçoamento da IES.

O autoconhecimento significa identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolve um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências, implica assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e pedagógica da instituição e do sistema como um todo. (BELLONI, 1999, p. 41).

Os pontos abordados evidenciam que a concepção dinâmica de avaliação institucional apoia-se sobre um painel, tendo a integração como aspecto de relevância. Identificam-se as dimensões “imateriais” da instituição (ensino, pesquisa, extensão, gestão) com as dimensões relativas aos elementos concretos que lhes dão vida (gestores, docentes, discentes, técnico-administrativos) e com a materialidade (processos, recursos materiais e recursos financeiros). Todas essas dimensões focam uma dimensão maior, que pode ser denominada de missão, vocação e objetivos, tendo como base as diretrizes expressas no PDI, PPI e Projeto Estratégico de Gestão (PEG). Logo, a dinâmica de como se constrói a instituição, bem como as tensões e mediações que ocorrem em seu interior e as contradições que surgem no contexto da sua categoria administrativa emergem de forma a possibilitar o conhecimento da sua totalidade, contribuindo para a (re)construção de todos os seus projetos.

O uso dos resultados é uma das grandes questões que envolvem as ações internas de avaliação e que, neste estudo, torna-se uma categoria dentro de uma dimensão maior, que é o processo de autoavaliação. São evidências contraditórias aos objetivos do sistema avaliativo que, uma vez não superados, colocam em risco todo o procedimento. Torna-se necessária a atenção máxima: (i) ao reconhecimento dos resultados; (ii) à publicização dos resultados; (iii) aos efeitos em razão dos resultados. Esses três pontos exigem plena consciência, principalmente por parte dos dirigentes, visto que sua aceitação e a condução desses resultados

determinará as ações para a busca de melhoria da qualidade e, se não reconhecidos, toda a avaliação torna-se inócua. Com relação ao tópico “resultados”, a Representante 18 da CPA da UEG argumentou que

[...] os gestores podem definir melhor as suas ações e justificar as suas necessidades por meio do estabelecimento de prioridades. No entanto, as ações de divulgação devem ser intensificadas, como forma de tornar os resultados mais conhecidos e disponíveis para que a comunidade universitária, a partir deles, possa planejar as suas ações. (Informação verbal, 2014).

Dias Sobrinho (2010) destaca algumas preocupações em relação ao Sinaes, fundamentadas nos rumos que esse processo avaliativo tem tomado, tornando-se, assim, contraditório aos princípios desse sistema. Entre suas preocupações, destacam-se: (i) a não consolidação da avaliação institucional, de maneira especial em sua dimensão interna. Percebe-se que a avaliação interna sofre o descaso dos gestores, principalmente pela falta de incentivo para o desenvolvimento da cultura avaliativa, enfraquecendo e burocratizando o procedimento. A esse respeito, o Representante 5 da CPA relatou que “não [percebeu] um trabalho institucional além do de publicar os resultados” (Informação verbal, 2014); (ii) a burocracia tem tomado grande espaço, tornando inócua o papel das CPA. Conquanto desempenhem o seu papel de conduzir o processo avaliativo, por vezes as ações são realizadas em função do cumprimento da regulação existente, desconsiderando as reflexões emanadas da comunidade acadêmica. O Professor Hananias manifestou a esperança de que, “à medida que a gente [estabelecer] que os resultados das avaliações externas e os importantes trabalhos resultados da CPA sejam incorporados à dinâmica das atividades da instituição, com muito mais rapidez vamos solucionar as fragilidades” (Informação verbal, 2014); (iii) a dimensão que o processo adquire em função do Enade acaba por enviesar a autonomia tanto da instituição quanto dos docentes, que buscam mecanismos para obter melhores resultados para serem mostrados à sociedade; (iv) a qualidade dos cursos e instituições é representada em classificações e *rankings* numericamente. Dessa forma,

[...] a avaliação da Educação Superior no Brasil não vai se realizando como construção de significados a partir de questionamentos sobre a pertinência e a relevância científica e social da formação e dos conhecimentos, como esperado no paradigma do SINAES, tendendo a reduzir-se à medida, classificação e controle legal-burocrático. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 217).

A autoavaliação constitui-se em um processo que vai além do diagnóstico de como está o ensino ou de existir apenas com o objetivo de classificação. Para isso, tem-se em conta as especificidades de cada contexto interno da instituição, à medida que permite o conhecimento aprofundado da sua realidade. Os aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos, estruturais, além de outros, não podem ser desprezados. Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 26) afirmam que “avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada”. Assim, distingue-se que o desenvolvimento da autoavaliação institucional deve acontecer em momentos diferenciados, sendo respeitadas as especificidades e diversidades das IES, com a pretensão de se conseguir uma compreensão institucional abrangente, global, que vá além de uma visão diagnóstica da realidade. Quanto aos procedimentos metodológicos, o uso de instrumentos estandardizados não permite levantar a realidade diante da diversidade ora existente. Conta-se ainda com “as constantes mudanças no marco legal [que] podem, então, dificultar o acompanhamento das ações regulatórias pela IES e pelo Estado” (GRIBOSKI, 2014, p. 102). Esses aspectos influenciam diretamente nos resultados que emergem do processo avaliativo, permitindo ou não o seu uso para o encaminhamento de ações, por parte dos gestores, que visem à busca da qualidade de ensino.

3.4.3 Política de Avaliação da UEG Revelada pela Comunidade Acadêmica

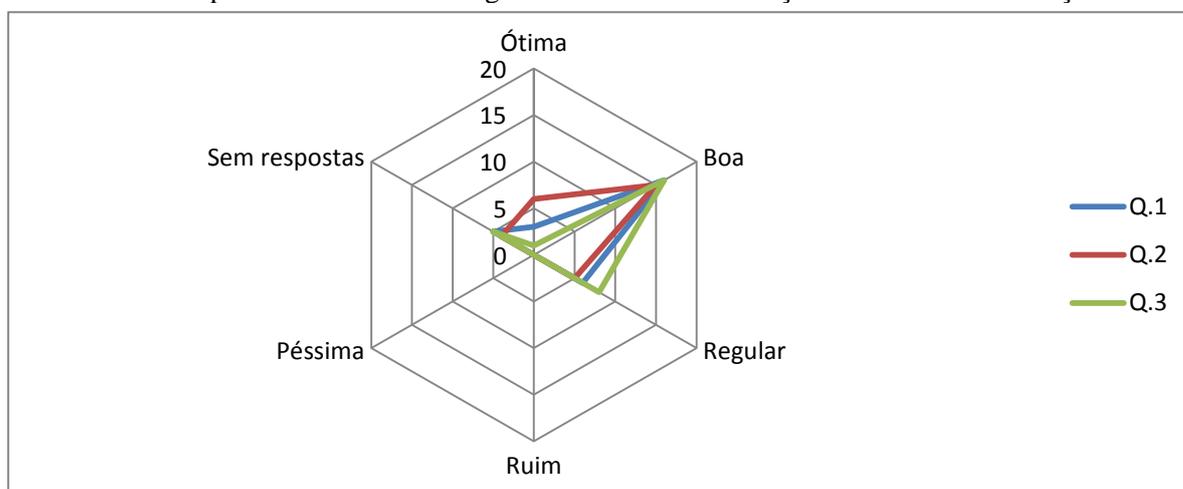
A abordagem sobre a política de avaliação institucional volta-se para o autoconhecimento da instituição, cuja iniciativa deve ser dos gestores, mas com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. A procura de informações nos onze *campi locus* da pesquisa envolveu opinião de todos os seus diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores de cursos, sendo este grupo os representantes dos gestores. No entanto, alguns desse grupo, estranhamente, deixaram de responder as questões a eles dirigidas sobre a política de avaliação para a qual a UEG proferiu a sua adesão, consideradas básicas. Esse fato causou certa preocupação, por deixar dúvidas quanto à compreensão em relação à temática ou até mesmo a possibilidade do não conhecimento sobre a política em questão. A omissão de respostas por parte de gestores pode ser considerada uma circunstância relevante, que pode interferir nos resultados, cujas análises não serão mais de momentos abstratos, mas de um pensamento concreto que se formará a partir de uma realidade.

O Gráfico 2 demonstra as impressões dos gestores de *campi*, obtidas mediante três questões, cujos conhecimentos se voltam para a política de avaliação. Para cada questão

foram disponibilizadas cinco alternativas, classificando-as por expressões que dizem respeito à qualidade.⁵²

O modelo de gráfico apresentado a seguir, conhecido como radar, foi utilizado como um mapa, demonstrando as opiniões mais relevantes considerando o total de gestores respondentes. Nesse bloco de questões buscamos a visão sobre: (i) o Sinaes; (ii) a avaliação institucional da UEG, como instrumento para auxiliar as tomadas de decisão e; (iii) as ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG. Entre as respostas obtidas sobre a política de avaliação da UEG, as três questões apresentam o predomínio de um “bom” nível de qualidade, seguida da opção considerada “regular”. Registra-se, também, embora minimamente, respostas cuja consideração seja uma ótima política. Tratando-se do grupo de gestores, consideramos elevada a ausência de respostas, suscitando questionamentos como: (i) descrédito para com as políticas de avaliação? (ii) pouco conhecimento sobre as políticas de avaliação? (iii) descaso como informante de um estudo?

Gráfico 2 – Mapeamento da visão dos gestores da UEG em relação à Política de Avaliação



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

Nota: Q.1, Q.2, Q.3 referem-se à sequência de questões feitas aos respondentes, dispostas na Tabela 9 a seguir.

⁵² Manifestação quanto ao nível de qualidade sobre cada um dos pontos abordados nas questões, cujas opções de respostas foram: “ótimo”, “bom”, “regular”, “ruim” e “pésimo”.

Para facilitar o entendimento das análises, inserimos tabelas logo após cada gráfico, em cima das quais analisamos os dados quantitativos detectados. Os percentuais obtidos em cada questão desse bloco são demonstrados na Tabela 9, por segmento informante.

Tabela 9 – Respostas obtidas de cada segmento dos gestores sobre política de avaliação

OPÇÕES	DIRETORES						COORDENADORES PEDAGÓGICOS						COORDENADORES DE CURSOS					
	Q.1		Q.2		Q.3		Q.1		Q.2		Q.3		Q.1		Q.2		Q.3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	0	0,0	3	27,3	0	0,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0	3	27,3	2	18,2	1	9,1
Boa	7	63,6	4	36,4	7	63,6	4	50,0	4	50,0	5	62,5	5	45,5	7	63,6	4	36,4
Regular	2	18,2	3	27,3	2	18,2	3	37,5	2	25,0	2	25,0	1	9,1	0	0,0	4	36,4
Ruim	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		0,0		0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sem respostas	2	18,2	1	9,1	2	18,2	1	12,5	1	12,5	1	12,5	2	18,2	2	18,2	2	18,2
TOTAIS	11						8						11					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

Nota: Aos diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores de cursos foram dirigidas as mesmas perguntas, considerando tratar-se da opinião sobre a política de avaliação de maneira geral.

Na primeira questão⁵³, os três segmentos veem como “boa” a política de avaliação. Entretanto, há um percentual maior com “ótima” conceituação entre os coordenadores de curso. Trata-se de um segmento que tem, no dia a dia, os enfrentamentos com as dificuldades acadêmicas, sofrendo pressão dos docentes e, paralelamente, dos acadêmicos. Supõe-se que conheçam os objetivos da política de avaliação e percebam que é uma oportunidade dos gestores agirem e resolverem os problemas que afetam diretamente a parte pedagógica.

O somatório de respostas obtidas entre os diretores de *campus*, classificando a política de avaliação como “regular” e “sem resposta”, na primeira questão, foi de 36,4%, representando quatro dos onze dirigentes participantes desta pesquisa. Esse percentual pode ter um reflexo direto nas análises sobre os resultados do processo avaliativo desenvolvido pela UEG, uma vez que compete a esse segmento, principalmente, as tomadas de decisão, respeitadas a autonomia de cada localidade. Se não valorizam o processo, pode significar o falta de clareza quanto à importância da avaliação interna. Consequentemente, as ações em função dos resultados obtidos podem não ocorrer. Esse fator conduz ao questionamento sobre o planejamento da instituição como um mediador entre a avaliação e a qualidade que ela determina. Leva-se em conta que o planejamento passa a ser um dos momentos resultantes da

⁵³ (Q.1) Manifestação quanto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

avaliação, cuja importância se equipara aos demais momentos. Logo, os dirigentes, bem como os demais gestores que não se envolvem em um processo avaliativo, por não concordarem que ele seja uma ferramenta auxiliar da gestão, induzem a crer que: ou possuem pouco conhecimento sobre o processo, ou não estão cumprindo suas responsabilidades enquanto condutores de um bem público, deixando de lado o objetivo principal, que é a busca da qualidade.

Todavia, ao verificar que dezessete dos trinta gestores consideram “boa” a política interna de avaliação da UEG, o sentido dado aos resultados parece incoerente se não usufruem da ferramenta que possuem. O coordenador de curso do *campus* 11 relatou que “os resultados são divulgados, no entanto, não há busca por melhorias, pois o que se nota, na prática, são as mesmas reivindicações e insatisfações, tanto de alunos quanto de professores”. Esse fato contradiz o princípio da autoavaliação para a busca da qualidade, que, para Dias Sobrinho (2003a, p. 47), é a identificação das “causalidades dos problemas e as potencialidades para tornar melhor a instituição”.

A opção política “regular”, somada à falta de respostas, chegou a 47% entre os coordenadores pedagógicos. Levando em conta a relevância da função como gestor, ainda que pedagógico, as preocupações perpassam pelas mesmas dimensões dos diretores de *campus*. Esse percentual leva a crer que não há conhecimento suficiente, também nesse segmento, sobre o sentido e o significado de uma avaliação interna. Entre os coordenadores de cursos, a avaliação tem melhor conceito, sendo o único desses três segmentos a considerar uma “ótima” avaliação, mesmo que por 27,3% dos respondentes, seguido da opção uma “boa” avaliação, para 45,5%. Contudo, também nesse grupo, 18,2% omitiram respostas, o que leva aos mesmos questionamentos sobre os motivos para tal atitude.

A segunda pergunta⁵⁴ buscou a opinião sobre a política adotada pela UEG na procura do autoconhecimento para as tomadas de decisão. Embora prevaleça uma “boa” política interna de avaliação para a tomada de decisão, a avaliação como uma política “regular” tem o segundo maior peso nos dois primeiros segmentos e, novamente, com melhor avaliação entre os coordenadores de cursos. Apesar disso, nota-se, pela oscilação dos percentuais obtidos, que podem estar faltando discussões sobre a concepção e as finalidades da avaliação, conforme relato de um professor ao afirmar que “por ser um processo tão importante, é necessário que haja mais sensibilização, divulgação do que é e quanto significa o resultado dessa pesquisa na

⁵⁴ (Q.2). Manifestação quanto à qualidade da avaliação institucional da UEG como instrumento para auxiliar as tomadas de decisão.

UnU” (Respondente do *Campus* 3). Novamente, o percentual da falta de resposta nos três segmentos chama a atenção.

A terceira questão⁵⁵ diz respeito às ações desenvolvidas, resultantes da política de avaliação na UEG. As respostas centralizam na opção “boa”, registrando, entre o grupo de dirigentes, um percentual de 63,6%, entre os coordenadores pedagógicos, 62,5%, e, entre os coordenadores de curso, 36,4%. Esses percentuais se invertem em relação às questões anteriores, caracterizando uma incoerência de pontos de vista dos segmentos de dirigentes e coordenações pedagógicas. Dias Sobrinho (2000b, p. 96) afirma que “cada procedimento avaliativo específico se inscreve numa ampla trama de significações, ainda que isso nem sempre se manifeste claramente”. No entanto, a pouca discussão sobre a política de avaliação na totalidade da UEG, quando considerados os resultados de todos os segmentos, é uma realidade que se manifesta com clareza. Esse fator leva a crer que as condições históricas do processo avaliativo da instituição, com todos os percalços detectados, ocupam um lugar evidente no desenvolvimento atual da temática.

Aos docentes foram direcionadas três questões, também para apontarem a opinião quanto à qualidade da política de avaliação, cujos resultados são demonstrados no Gráfico 3 e na Tabela 10. Foram aplicados questionários diretamente nos onze *campi*, de acordo com os cursos selecionados. Ademais, dos 88 questionários esperados, 78 retornaram.

No Gráfico 3, encontramos o predomínio de uma “boa” política de avaliação. Contraditoriamente ao grupo de gestores, entre os docentes a falta de respostas ocorreu somente nas questões dois (Q.2) e três (Q.3), ainda assim com um percentual ínfimo, sendo, portanto, considerado dentro da normalidade.

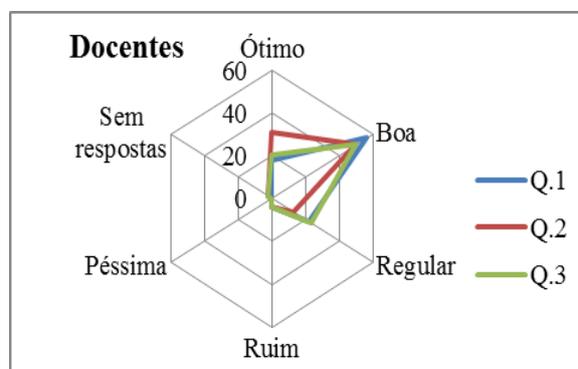
A Tabela 10 mostra os quantitativos e percentuais obtidos em cada questão. A primeira⁵⁶ volta-se para a opinião sobre a política de avaliação nos *campi* a que os professores pertencem. Se compararmos os resultados que indicam “regular” às opções “ótima” e “boa”, pode-se considerar que há potencialidade nessa política, na opinião dos docentes. No entanto, apesar de assim ser considerada, a Professora Miriã reconhece que “ainda tem uma boa parcela [de gestores] que faz por obrigação. Fazem porque têm que fazer, mas ainda não perceberam a dimensão e a importância. Não existe engajamento” (Informação verbal, 2014).

⁵⁵ (Q.3). Manifestação sobre as ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG.

⁵⁶ (Q.1) Manifestação sobre a política de avaliação institucional na sua UnU.

Tabela 10/Gráfico 3 – Visão dos docentes dos cursos selecionados sobre a política de avaliação da UEG

OPÇÕES	Q.1		Q.2		Q.3	
	N	%	N	%	N	%
Ótima	14	17,9	24	30,8	16	20,5
Boa	44	56,4	39	50,0	39	50,0
Regular	17	21,8	10	12,8	18	23,1
Ruim	3	3,8	3	3,8	3	3,8
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sem respostas	0	0,0	2	2,6	2	2,6
TOTAL			78			



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

A questão dois⁵⁷ foca a postura dos gestores em relação ao processo avaliativo. Para Marx (1979), a consciência é uma propriedade dos homens. Nesse aspecto, o reconhecimento quanto à importância da avaliação é o ponto de partida e a qualidade é o ponto final. Desse modo, o ponto médio são as múltiplas determinações, que correspondem a tudo que envolve o processo, ou seja, as mediações. Para 71 dos 78 docentes que contribuíram com respostas, o compromisso dos gestores está satisfatório, estando os demais com “regular” e “ruim” ou sem opinião. Essa visão será confirmada, ou não, pelos demais segmentos acadêmicos (discentes e técnicos administrativos). Entretanto, conforme argumenta o Professor Hananias “o papel do gestor é incorporar dentro da dinâmica da instituição essa ideia motriz de que a avaliação, apesar do estresse, é claro, é uma possibilidade enorme no avanço da qualidade da gestão e dos processos finalísticos da universidade” (Informação verbal, 2014).

Na terceira questão⁵⁸, os respondentes opinaram sobre as ações que buscam efetivar o processo de autoavaliação: dos 78 participantes, 39 afirmaram que continua como “boa”, estando “ótima” para 16 deles. Nesse aspecto, a avaliação “regular” subiu expressivamente, visto que atingiu o percentual de 23,1%, ultrapassando o total atribuído na primeira questão (Q.1), que dizia respeito à política de avaliação interna, apresentando-se como “ruim” para três docentes. Logo, as falas sobre a atuação dos gestores contrapõem-se à visão da maioria

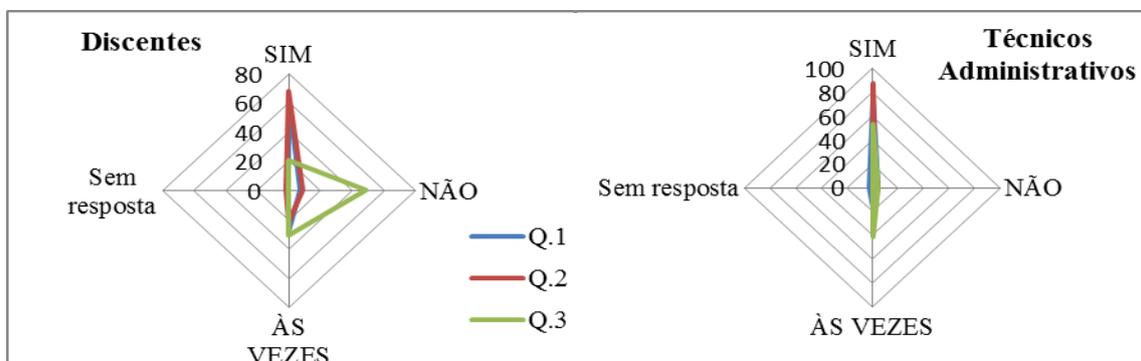
⁵⁷ (Q.2) Manifestação sobre a postura da direção e coordenações de curso da sua UnU durante o processo de autoavaliação.

⁵⁸ (Q.3) Manifestação sobre ações com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG.

dos docentes durante o processo avaliativo. Sobre essa temática, a Professora Jemima argumenta que “o silêncio de alguns gestores ainda me deixa reflexiva sobre as reais intenções de apoio ao processo de avaliação interna” (Informação verbal, 2014).

De igual forma, tem-se o Gráfico 4 a seguir, referente aos segmentos discentes e técnicos administrativos, para os quais também houve a preocupação de manter a proximidade das questões a serem realizadas, a fim de comparar as respostas obtidas. Os referidos gráficos mostram opiniões opostas entre os dois segmentos. Interessante observar as linhas construídas nos dois gráficos, considerando tratar-se das mesmas questões. Nos dois segmentos, as opiniões sobre as questões 1 e 2 se distribuíram entre o “sim” e “às vezes”. Sem embargo, ambas se contrapõem na questão 3, com o predomínio da opção “não” entre os discentes, o que pode ter um significado marcante. Os discentes não se intimidam em expressar a sua insatisfação dentro do campo acadêmico, ao passo que os técnicos administrativos já se posicionam de maneira diferente, principalmente pelas condições de vínculo em que se encontram na instituição, assunto a ser estudado.

Gráfico 4 – Demonstrativo- das opiniões sobre a política de avaliação, nos segmentos discentes e técnicos administrativos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014

Os resultados individualizados, por segmento, se apresentam na Tabela 11, de maneira a permitir melhor visualização sobre as opiniões desses dois segmentos.

A primeira pergunta⁵⁹ busca conhecer a validade da política de avaliação institucional desenvolvida na UEG, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

⁵⁹ (Q.1) Considera válida a política de autoavaliação institucional desenvolvida na UEG?

Tabela 11 – Resultados obtidos sobre a política de avaliação nos segmentos discentes e técnicos administrativos

OPÇÕES	Discentes						Técnicos Administrativos					
	Q.1		Q.2		Q.3		Q.1		Q.2		Q.3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	335	64,2	355	68	110	21,1	31	75,6	36	87,8	22	53,6
Não	37	7,1	45	8,6	251	48,1	2	4,9	1	2,4	2	4,9
Às vezes	149	28,5	114	21,5	161	30,8	7	17,1	4	9,8	17	41,5
Sem resposta	1	0,2	10	1,9	0	0,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0
TOTAL	522						41					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

Os dois segmentos (discente e técnico administrativo) mantêm o indicativo positivo de que consideram válida a política de autoavaliação, com um percentual elevado, embora, entre os discentes, a opção “às vezes” tenha aparecido em 28,5%, correspondendo a 149 respondentes desse grupo. Todavia, a resposta negativa é de apenas 7,1% no primeiro grupo e de 4,9% no segundo. Interessante observar que, enquanto entre os gestores a omissão de resposta foi marcante, nesses grupos foi de apenas um aluno e um técnico administrativo. A falta de concepção sobre autoavaliação institucional pode não ser tão acentuada quanto aparece nos relatos, pelos menos para esses dois segmentos.

Na segunda questão⁶⁰, ambos os segmentos assinalam como “positivo” o conhecimento da política de avaliação pelos seus pares. Os percentuais registrados como “positivos”, correspondentes a 355 alunos e 36 técnicos administrativos, podem ser um indicativo de conhecimento real sobre a política de avaliação adotada pela UEG. Os relatos sinalizam a existência de campanhas de sensibilização para o processo de autoavaliação, cujo trabalho é realizado, principalmente, pelos representantes da CPA em todos os *campi*. Na visão da Professora Jemima, muitas pessoas estão compreendendo o real significado da autoavaliação, mas ainda há muito por fazer devido à dimensão e à estrutura geográfica da UEG. No entanto, nota existirem aspectos pontuais que lhe permitem dizer que “uma parte da comunidade universitária ainda continua desacreditada sobre as reais decisões que os gestores tomam, a partir dos resultados/recomendações da autoavaliação apresentados pela CPA nos relatórios de autoavaliação” (Informação verbal, 2014). Essa afirmativa contrapõe-se a outras que afirmam a inexistência de cultura avaliativa por parte da comunidade acadêmica. Aparentemente, o problema está entre os gestores pela falta de uso dos resultados, e não nos demais segmentos. Em relação à opinião dos discentes, realmente pode haver esse descrédito,

⁶⁰ (Q.2) A política de autoavaliação é do conhecimento do seu segmento?

levando em conta que o percentual de 21,5% demonstra incerteza. Já na opinião dos técnicos administrativos, a percentagem reduz para apenas 9,8% dos respondentes. Essa taxa, somada aos 2,4% que responderam negativamente, pode ser proveniente daqueles *campi* cujos dirigentes demonstraram baixo comprometimento para com o processo avaliativo, conforme demonstrado no Gráfico 1 (seção 1.4).

A terceira pergunta⁶¹ investiga a opinião desses dois segmentos acadêmicos sobre o reflexo da política de avaliação nos *campi*, sendo as respostas totalmente divergentes entre os dois grupos. Enquanto 48,1% dos alunos sinalizam uma resposta negativa, apenas 4,9% dos técnicos concordam com essa opção, estabelecendo uma posição totalmente contrária entre os dois grupos. Um percentual de 21,1% de resposta positiva é identificado entre os discentes, enquanto 53,6% dos técnicos administrativos afirmam que “sim”. Contudo, a opção que indica eventualmente foi sinalizada por 41,5% dos técnicos administrativos e por 30,8% dos discentes. Esse alto percentual negativo, somado às eventualidades, é uma realidade que começa a se tornar o concreto do pensamento, pelos elementos que emergem a partir de determinações mais simples, a exemplo da postura dos gestores em vários momentos do processo, além do descaso para com o uso dos resultados.

Diante de vários depoimentos oriundos de todos os segmentos acadêmicos envolvidos nesta pesquisa, o apoio dos gestores, após o processo, ainda está a desejar. Esse fato sinaliza que as recomendações para o planejamento da universidade, apresentadas pela CPA, estão sendo pouco consideradas com vistas às melhorias dos processos acadêmicos e de gestão. Observa-se que as opiniões não ocorrem isoladamente, mas no todo. “Fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (KOSIK, 1976, p. 41).

A autoavaliação possui, em sua trajetória histórica, características e determinações diversas. A própria avaliação é uma abstração que tem sentido e suas ações são assumidas como mediações entre a própria avaliação e os seus resultados. Assim, concordamos com Coêlho (2000, p. 65) ao afirmar que

[...] a avaliação nas universidades não pode se referir apenas aos resultados, mas envolve necessariamente os processos, as competências, os compromissos e os comportamentos, todos permeados pelas diferenças no plano da teoria, da epistemologia e dos métodos de investigação, pelos juízos de valor e pela ideologia.

⁶¹ (Q.3) A política de autoavaliação reflete em melhorias para a sua UnU?

Nesse sentido, o Representante 15 da CPA concorda que a universidade, em relação à autoavaliação, “deve dar tempo ao tempo e acreditar que as adequações que têm sido feitas ao longo de sua história têm contribuído para o seu aprimoramento constante. Embora se devam seguir normas gerais, ela é um processo que deve ser renovado constantemente nas suas especificidades” (Informação verbal, 2014).

Os resultados da avaliação interna como uma política pública geram recomendações, que são inseridas em um relatório e comprovam a realização de um processo válido e legal. Por trás desses relatórios está a CPA, responsável pela condução da avaliação. Para Ristoff (2000, p. 113), o relatório “deve produzir inferências e juízos que sejam claramente sustentados por relatos ou descrições que permitem que o leitor veja e ouça o que gerou as inferências e os juízos”. No sentido de conhecer a legitimidade, a legalidade, as concepções, a constituição e as competências da CPA, desenvolvemos a seção a seguir.

3.5 COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: CONSTITUIÇÃO E REFLEXÕES PARA A CONDUÇÃO DO AUTOCONHECIMENTO INSTITUCIONAL

A criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) está amparada pelo artigo 11 da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), cujas atribuições dizem respeito à “condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” para que o processo avaliativo ocorra de maneira autônoma. Os incisos I e II do referido artigo preveem a:

Art. 11 [...]

- I. Constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II. Atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Por sua vez, as ações da CPA são regulamentadas pela Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004), dando-lhes autonomia para os encaminhamentos do processo de avaliação interna, conforme previsto no artigo 7º:

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos

processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

Dois aspectos chamam a atenção para a composição da CPA: (i) assegurar a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, vedando o privilégio de maioria absoluta de um dos segmentos; (ii) autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados da instituição. Tenta-se, com esses dois pontos, manter a autonomia da comissão responsável, de maneira a evitar interferências que permitam distorções nos resultados finais de cada etapa da avaliação.

A política interna da UEG estabelece que os representantes da CPA sejam os responsáveis pelas ações de apoio administrativo e técnico para a execução do programa de avaliação institucional em cada *campus*. Assim, docentes e/ou servidores da UEG qualificados para o desenvolvimento das atividades avaliativas compõem essa representatividade da CPA nos *campi*, indicados pelos gestores/diretores. Para tal função é concedida carga horária específica, que permita aos nomeados cumprirem as atribuições e tarefas relacionadas às ações contidas no projeto de avaliação institucional. O quantitativo de representantes da CPA em cada *campus* varia segundo o número de matrículas, em conformidade com o descrito na Portaria/GAB. nº 2.150/2011, Parágrafo Único do Artigo 1º: “As Unidades Universitárias terão um professor/pesquisador/avaliador para cada 700 (setecentas) matrículas/ano/período para atuarem na Avaliação Institucional” (UEG, 2011).

A UEG traz, em sua história, dois momentos distintos de atuação da CPA, desde o ano de 2004, quando optou por aderir ao Sinaes. Essa adesão ocorreu pelo fato de, anteriormente ao Sinaes, a UEG já vir desenvolvendo o Programa de Avaliação Institucional que, “configurado naquele momento (2002-2003) começou muito antes que seu delineamento estivesse esboçado, seus instrumentos avaliativos elaborados e os primeiros dados da realidade fossem coletados” (UEG, 2003, p. 11). Além da referência à Estatuinte que discutiu os documentos fundantes (Estatuto e Regimento Geral) da nova universidade, não localizamos registros de discussões, nos seus *campi*, sobre a autoavaliação institucional.

No primeiro período, considerado até o ano de 2011, também não se tem registro da atuação da CPA na trajetória da avaliação institucional, segundo relatos da base empírica. Foi um período em que o processo avaliativo era desenvolvido no formato de pesquisa-ação, cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG e no CNPQ, por comissão contratada especificamente para tal finalidade, identificada pela Assessoria de Avaliação

Institucional (CAAI⁶²). Trata-se de uma contradição, visto que a CPA, conforme regulamentação, é a responsável direta pelo processo avaliativo. A Representante 12 da CPA disse ter participado de movimentos de avaliação institucional desde 1998, anteriormente, então, à avaliação instituída pelo Sinaes. Afirmou, ainda, que acompanha a avaliação institucional na UEG “desde o seu início, com o curso de especialização em Avaliação Institucional em 2005 e quando surgiu a oportunidade, [se colocou] à disposição para ser representante da CPA e [foi] aceita pelos colegas” (Informação verbal, 2014). No entanto, pelo que se verifica no movimento histórico da avaliação institucional da IES pesquisada, sua argumentação refere-se ao Núcleo de Avaliação Institucional (NAI), responsável pela condução do processo nas então Unidades Universitárias, onde cada uma tinha o seu representante, não se identificando, portanto, como CPA.

Na prática, a CPA, na UEG, foi constituída à luz das diretrizes que vieram do Sinaes. No entanto, somente em 2011, assumiu o formato e as competências inseridas na Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004). Esse é um ponto controverso diante da regulação, visto existirem orientações que devem ser seguidas a partir do momento em que a IES se insere no sistema de avaliação. A constituição da equipe ficava a critério do Reitor. Contudo, não se pode alegar que não houvesse regulamentação para o funcionamento da CPA, uma vez que a Resolução CsU/UEG nº 31 já previa a sua constituição, conforme o artigo a seguir:

Art. 1º - Constituir Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG com o objetivo de assegurar o processo de avaliação desta instituição, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º incisos VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (UEG, 2004).

Na análise desse movimento entre CPA e CAAI, no período de 2004 a 2011, percebe-se uma contradição que perpassa a regulação, tendo em vista existir uma regulamentação interna e mesmo assim persistir, de maneira declarada, o descumprimento das normas legais. Resta-nos o questionamento: que motivos levariam a Reitoria a aceitar essa recusa da CPA em assumir as suas atribuições ou, inversamente, a CAAI a se recusar a assumir as atribuições da CPA por tantos anos?

As designações da CPA estão expressas nos documentos oficiais e regem sua atuação. Assim, no segundo período do processo, considerado aqui a partir de meados do ano de 2011, foram resgatadas as atribuições previstas na Resolução/GAB nº 31 (UEG, 2004). Esperava-se

⁶² Apesar da sigla se apresentar como CAAI, referindo-se à uma Comissão, os documentos oficiais referem-se à assessoria.

que ocorresse um desenvolvimento que cumprisse a regulação existente, uma vez que fora efetivada a opção de adesão ao Sinaes, devendo, para tanto, realizar o processo de autoavaliação. O artigo 2º descrevia as atribuições da CPA:

Art. 2º - Conferir à CPA/UEG as atribuições de:

I – planejar e conduzir o processo de avaliação da instituição;

II – organizar e capacitar comissões de avaliação nas Unidades Universitárias;

III – analisar relatórios e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

IV – caracterizar o perfil da UEG e o significado de suas atividades, cursos, programas e projetos;

V – formular propostas para o desenvolvimento institucional, com base nos resultados do processo de avaliação;

VI - sistematizar a prestação das informações solicitadas pelo INEP e por outras instâncias governamentais de execução e de supervisão;

VII – acompanhar as atividades da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, no que lhe couber;

VIII – promover a participação e acompanhar o desempenho da UEG no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

IX – elaborar o seu regimento interno, a ser aprovado em ato do Reitor da Universidade Estadual de Goiás.

[...]

Art. 5º - A atuação da CPA/UEG, no âmbito institucional, terá por finalidades a melhoria da qualidade do ensino, a orientação para a expansão da sua oferta, a eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, valorizando sua missão pública, ressaltando valores democráticos, afirmando a autonomia e a identidade institucionais. (UEG, 2004)

Em cumprimento às atribuições elencadas no artigo 2º, especificamente no Inciso I, a CPA não era vista pela CAAI como responsável pela condução do processo. Os relatórios consultados mostram que a interpretação da comissão era a de que o pesquisador deveria estar isento de relações políticas, entendendo que cada um tem o seu papel. Com isso, os seus membros declaravam-se isentos do pertencimento à CPA.

Essa abordagem da trajetória do primeiro período faz-se necessária, principalmente, para visualizar as contradições, tensões, resistências e rejeições detectadas nesse movimento histórico, mas, ao mesmo tempo, a vontade e o esforço para a implantação da cultura avaliativa, com o objetivo de conduzir a instituição ao seu autoconhecimento.

Existe o reconhecimento de que a CPA da UEG “tem papel fundamental na formulação da política de avaliação institucional e também um papel importante na operacionalização de todo o processo, bem como na sistematização dos dados e devolutivos, para os respectivos níveis da universidade” (Informação verbal, 2014), conforme declara o Professor Hananias. Ressalta-se, aqui, que, pelos avanços ocorridos em 2011, a terminologia

“NAI” foi abolida, passando a citar “Representantes da CPA” ao fazer referência aos partícipes diretos do processo, atuantes nos *campi*.

A CPA, responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP/MEC, possui a seguinte composição, conforme consta da Instrução Normativa nº 07/2011 (UEG, 2011):

- I. O gerente de avaliação institucional, como presidente da CPA;
 - II. 1 (um) representante do corpo docente da UEG, designado pelos pares;
 - III. 1 (um) representante indicado pelos gestores das UnUs da UEG;
 - IV. 1 (um) representante do corpo técnico administrativo, designado pelos pares;
 - V. 1 (um) representante do corpo discente, designado pelos pares;
 - VI. 1 (um) representante da Sociedade Civil;
 - VII. 1 (um) representante da SECTEC.
- § 1º Cada segmento da CPA/UEG terá um suplente por ele designado.

Nessa estrutura de CPA, observa-se a previsão do representante da sociedade civil organizada. No entanto, a Portaria/GAB nº 3.938 (UEG, 2010), embora anterior à instrução normativa citada, nomeou como representante da sociedade civil um membro do Conselho Estadual de Educação, e, como seu suplente, um docente da UEG, também membro daquele Conselho, o que sinaliza a ilegitimidade dessa representação. Essa é uma das contradições que marcam o processo avaliativo da UEG, uma vez que o representante da sociedade civil organizada deve ser por ela indicado e por ela se manifestar, não cabendo esse papel, por isso, a um membro de órgão do Estado ou a um docente da própria instituição. Em relação à representatividade dos discentes, na visão do acadêmico Parmenas, a participação do seu segmento é “imprescindível, pois o aluno, mesmo que de forma limitada ao seu *campus* e ao seu conhecimento, dá a dimensão do discente para a elaboração e aplicação dos questionários” (Informação verbal, 2014).

A composição da CPA está prevista pela Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004), artigo 7º:

§ 2º [...]

- I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada a existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;
- II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

A Portaria/GAB nº 3.938 (UEG, 2010) nomeou mais 22 membros para compor a CPA, sendo onze titulares e os demais suplentes, sob a presidência de um assessor da

Reitoria. Ressalta-se que essa nomeação teria, de acordo com o próprio documento, mandato até 31 de dezembro de 2011. Porém, em 25 de agosto de 2011, foi emitida a Portaria/GAB nº 1.675 (UEG, 2011), revogando o documento anterior e, dessa feita, mudando toda a equipe, à exceção da então titular representante dos docentes, que passou à presidência da CPA. A omissão do representante da sociedade civil chama a atenção nessa última Portaria citada, passando esse a não ter assento na CPA. Isso demonstra, novamente, mais uma incoerência na constituição da referida comissão. Essa representatividade voltou somente na Portaria/GAB nº 392, de 14 de março de 2014 (UEG, 2014), posterior ao nosso recorte temporal de pesquisa. Dessa forma, em 2011, deu-se início a outra fase do processo avaliativo da UEG.

Observa-se que o ano de 2011 foi o divisor de uma e outra CPA, agora fortalecida por sua composição e assunção das responsabilidades que lhe são pertinentes. A Professora Jemima declarou que “a UEG não tem, ainda, a CPA ideal, mas tem a CPA de acordo com a estrutura atual e que está fazendo um bom trabalho” (Informação verbal, 2014). Entendemos que a declaração de não ter, até o momento, a CPA ideal vem de alguns aspectos que pudemos captar durante a coleta de informações. Dentre eles, detectamos o pouco conhecimento dos respondentes da importância do processo avaliativo, desconhecimento da regulação e até mesmo falta de interesse, motivos sobrepostos por interesses pessoais ou financeiros por parte de alguns representantes, cujas falas de comprovação abordamos à frente. Em contrapartida, o Professor Hananias reconhece que “a Comissão Própria de Avaliação é uma comissão ocupada e constituída por membros que apresentam as devidas credenciais para o desempenho da função” (Informação verbal, 2014).

O trabalho desenvolvido pela CPA é movido por muito esforço, levado principalmente pelos paradigmas que envolvem a avaliação, tendo a resistência do meio acadêmico como um dificultador, do ponto de vista de Carvalho (2009), Souza, Botelho e Lemos (2013), Silva e Gomes (2011), dentre outros. Nesse aspecto, o Representante 15 da CPA declarou que a avaliação interna, a princípio, foi recebida com receio e preocupação, pois “os objetivos do processo não eram conhecidos pela comunidade acadêmica. Acreditavam que a autoavaliação tinha características de ser um processo investigativo com finalidade punitiva e para subsidiar ações como demissões” (Informação verbal, 2014).

Esse receio caracterizou o pouco conhecimento sobre o processo avaliativo. Dias Sobrinho (2000a) já citava nove postulados mais importantes utilizados na Unicamp, os quais permanecem atuais, se trabalhados em qualquer IES, com o objetivo de facilitar a compreensão para a importância da avaliação institucional, sendo eles:

- (i) integração e totalidade, cuja finalidade é mostrar “um processo que ultrapasse amplamente as iniciativas fragmentadas e tópicas de avaliação” (p. 211);
- (ii) qualidade como objetivo, a partir da integração e das relações de conjunto;
- (iii) cultura avaliativa, devendo este ser um processo permanente, de caráter diversificado e multifuncional, envolvendo múltiplos processos;
- (iv) institucionalidade, sinalizada por dois sentidos. Primeiro, pelo fato de abranger o conjunto da universidade e, depois, pelo ir e vir, nos diversos campos da comunidade acadêmica, para a consolidação do processo e das ações propostas;
- (v) avaliação como um processo pedagógico, carregada de sentido formativo, além do mecanismo de produção de conhecimento e elaboração crítica;
- (vi) ênfase qualitativa para além do quantitativo, interferindo na qualidade dos processos institucionais;
- (vii) credibilidade requerendo uma “decisão política dos atores administrativos, cuja vontade seja compartilhada pelo conjunto da comunidade” (p. 215);
- (viii) o projeto da própria instituição, para esclarecer alguns aspectos que passem despercebidos;
- (ix) principais momentos do processo, cujos detalhes de procedimentos e dimensões sejam claros à comunidade acadêmica.

Apesar de os nove postulados citados não terem sido trabalhados pela CPA da UEG da forma como estão expostos, com o passar do tempo e com as ações de esclarecimento, realizadas principalmente por seus representantes influentes na instituição pesquisada, a comunidade acadêmica está gradativamente entendendo que se trata de um processo. A partir daí, a compreensão do objetivo principal de retratar a realidade dos *campi* e, conseqüentemente, da instituição em sua totalidade poderá se tornar mais clara. A Professora Vasti argumentou que “a CPA tem uma regulamentação que a favorece, para promover discussões. Mas não [sabe] se os representantes da CPA nas Unidades se sentem empoderados o suficiente para chamar para essa discussão” (Informação verbal, 2014). Embora a citada professora tenha feito referência à formatação atual da CPA, relembremos que esta já existia desde o ano de 2004, regulamentada pela Resolução anteriormente citada, sendo, portanto, uma contradição entre a regulamentação e a práxis. Para Marx (2011) e Marx e Engels (2005a), a práxis é entendida como a oposição à teoria, cujo conhecimento adquirido resulta em novas reflexões, garantindo um permanente processo de evolução, entendido como dialética. “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento”. (2005a, p. 120).

As competências da CPA são reconhecidas pelos membros que compõem a comissão. Com a constituição da nova equipe, em 2011, foram acrescentadas atribuições específicas pela existência de representatividade de todos os *campi*, podendo variar o quantitativo de acordo com o número de matrículas. Conforme previsto na regulação, a constituição da CPA deve ser decidida no âmbito de cada instituição de educação superior, como previsto pela Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004), no artigo 7º:

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes.

A representatividade é uma preocupação na formação da CPA, visto que nem todos apresentam o perfil necessário ao desenvolvimento das atribuições que a eles são inerentes. A Professora Miriã expressou uma inquietação ao citar que é preciso, na questão da representatividade, ter a consciência de que “o papel dela não se limita a essa de fazer preencher o questionário, fazer aquela motivação, fazer o relatório e entregar. Porque se for nesse processo só: [vai] motivar aqui, [vai] fazer o relatório e entregar, e não [cria] a cultura da avaliação” (Informação verbal, 2014). Percebe-se, então, o reflexo do perfil dos envolvidos no desenvolvimento da cultura de avaliação. A preocupação com a cultura está presente em todos os segmentos, tornando-se uma categoria importante, levando em conta a emancipação a ser adquirida pela mediação da avaliação formativa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento da cultura de avaliação, que será um auxiliar para a participação da comunidade acadêmica no processo de autoconhecimento institucional, caracterizando, assim, a avaliação participativa defendida por Leite (2005).

A condução do processo de autoavaliação na UEG se dá por parte da GerAi, que, por sua vez, preside a CPA. Tanto a terminologia “gerência” como o critério meritocrático de escolha foram motivos de crítica pela anterior coordenação da avaliação institucional.

Eu louvo a UEG que até hoje mantém a autoavaliação, embora tenha havido uma ruptura por questões de matrizes de conhecimento, e por questões também de que o próprio Estado adotou na sua política de avaliação a meritocracia. É gerencialismo que eu condeno porque é submetido aos ditames das pedagogias das competências. (Professora Inês, informação verbal, 2014).

Contraditoriamente, não foi uma mudança de nomenclatura e nem o ano de 2011, conforme alegação, motivo das alterações ocorridas na estrutura da equipe responsável pelo processo avaliativo, porque gerencialismo e meritocracia fazem parte da prática da nova administração, defendida por Bresser-Pereira (1997), conforme já explorado na seção 2.2.1.

Na formação da gerência, há uma equipe de assessoria cujos membros foram escolhidos independente da CPA ou da própria gerente, tendo garantida a autonomia, embora hierarquicamente esteja vinculada diretamente à Reitoria, conforme descreve a Lei nº 17.257 (GOIÁS, 2011).

Diante dos relatos dos membros da CPA envolvidos nesta pesquisa, o único segmento que sinaliza a existência de uma eleição entre os seus pares para a representação junto à CPA é o discente. Isso é comprovado pelo acadêmico Parmenas que, participando do processo, acreditou “que poderia cumprir ou desempenhar algo importante para os estudantes” (Informação verbal, 2014).

Os critérios de escolha dos membros lotados nos *campi* são os mais diversos possíveis, sendo detectadas algumas justificativas que chamam a atenção. Ressalta-se que esta pesquisa teve acesso a dezenove membros da CPA, levando em conta os onze representantes dos *campi* selecionados como *locus* da pesquisa. Segundo relatos dos respondentes, as escolhas, em sua maioria, passam pela aprovação da Congregação mediante critérios como: indicação do diretor; titulação de mestre ou doutor; conhecimento sobre avaliação institucional; experiência; envolvimento com as pessoas; ser docente efetivo; ter afinidade com pesquisas, gráficos e análise de dados; indicação dos colegiados dos cursos; ter disponibilidade para viagens, tendo em vista que, com frequência, acontecem reuniões da CPA em Anápolis; ter compromisso com a instituição; ter habilidade na produção de texto; cumprir os prazos e ter aproximação com o planejamento e com a avaliação institucional. Contrariamente a esses critérios, entre os informantes, cinco citaram que o principal motivo foi e ainda é a complementação de carga horária com vistas à melhoria salarial. Essa afirmativa leva ao questionamento: que compromisso teria um profissional que assume atribuições inerentes ao processo de avaliação institucional simplesmente para melhoria salarial?

Belloni et al. (2001, p. 48-49) justificam que, na avaliação interna, os partícipes são responsáveis pela própria formulação e execução, sendo também beneficiários das atividades/ações educacionais desenvolvidas na instituição. Algumas falas relacionadas ao critério de escolha dos membros da CPA merecem destaque:

- a) A nomeação dos membros que constituem a CPA considerou, em minha opinião, a experiência e o envolvimento das pessoas com o processo de avaliação institucional nos últimos anos. Também respeita a relação de confiança entre os membros. (Representante 18 da CPA. Informação verbal, 2014).
- b) Para a maioria dos membros da CPA, o critério adotado foi o da meritocracia, já que se formou uma gerência subordinada à Reitoria, em que os membros foram convocados e indicados e, no caso discente, foi feita uma eleição. Não tinha uma representação central dos estudantes, então, creio que a escolha de um aluno foi pela proximidade do campus com a Reitoria. (Representante 5 da CPA. Informação verbal, 2014).
- c) Em acordo com a Reitoria, a CPA e a Gerência de Avaliação Institucional passaram a recomendar aos diretores o atendimento de um perfil de avaliador, na escolha do membro local da CPA. (Representante 17 da CPA. Informação verbal, 2014)
- d) No primeiro momento, foi para completar a carga horária no *campus*. Depois fui me envolvendo com as atividades da avaliação institucional, porque consistia em um processo que englobava os diferentes aspectos de ensino, pesquisa, extensão e gestão da instituição e foi se tornando um desafio. (Representante 4 da CPA. Informação verbal, 2014).
- e) O que sempre me motivou a participar como membro da CPA foi o encantamento que sempre tive pelo processo de avaliação da Instituição, principalmente a autoavaliação. Acredito que ela se constitui em uma ferramenta muito importante no processo de construção e consolidação da Instituição. Considero que a autoavaliação tem como prerrogativa a capacidade de apontar os pontos positivos e negativos de uma instituição e, dessa forma, subsidiar ações que levem a melhorias da Instituição em todos os aspectos a ela inerentes, apontados como fragilidades. (Representante 15 da CPA. Informação verbal, 2014).

Esse conjunto de falas revela várias intencionalidades, desde tensas e contraditórias até coerentes com os princípios da autoavaliação. As falas “a”, “c” e “e” demonstram maturidade para o conhecimento do processo, principalmente pela necessidade de argumentar sobre a conscientização da comunidade acadêmica. Para isso, o esforço exigido precisa parecer leve, pelo domínio de conteúdo existente e, acima de tudo, pela vontade de fazê-lo. A fala “b” vem carregada de crítica ao modelo gerencial e meritocrático, sendo esse um aspecto discutível no meio acadêmico. Porém, o respondente insere conhecimentos sobre uma forma de administração pública, e, ao mesmo tempo, mostra desconhecer a legislação sobre a avaliação institucional e, em específico, quanto à formação da CPA, visto considerar a inserção de um aluno como uma casualidade. A fala “d” voltou-se para o interesse individual em detrimento do coletivo. A voluntariedade de participação na avaliação institucional é fundamental para os indivíduos, para o desenvolvimento da cultura avaliativa. O interesse pessoal não possibilita esse desenvolvimento, visto que qualquer outra atividade que ofereça melhor remuneração será motivo para o corte de vínculo com o processo de avaliação.

Ristoff (2000) refere-se ao grupo responsável pela avaliação como principais titulares que coordenam a avaliação e “cujas necessidades, curiosidades e interesses pelos resultados são sempre muito grandes” (p. 114). Paralelamente, Dias Sobrinho (2000a) entende que a constituição de grupos responsáveis pelo processo de avaliação institucional é um importante momento, por entender que é um período de:

a) constituição dos agentes ou sujeitos sociais comprometidos com o processo de (b) constituição do objeto e correlativamente dos objetivos, (c) estabelecimento dos critérios, normas, metodologias e instrumentos que implicam na (d) produção dos juízos de valor e dos dispositivos para a transformação das realidades avaliadas. (p. 114).

Sobre a escolha dos membros da CPA, a GerAI afirma não ter critérios normatizados, deixando por conta dos gestores de cada *campus*. Sem embargo, existe o reconhecimento de que a função exige um perfil adequado a um avaliador, que tenha experiência com a atividade, envolvimento em pesquisa acadêmica e seja, acima de tudo, motivado para o trabalho avaliativo por afinidade pessoal com a própria temática. Na visão do Professor Hananias, “as pessoas que compõem a comissão são pessoas indicadas pela gerência, levando em consideração o perfil acadêmico e a expertise que essas pessoas já têm em atividades vinculadas aos processos avaliativos” (Informação verbal, 2014). Ao questionar sobre “pessoas indicadas pela gerência”, a explicação é a de que os dirigentes de *campus* encaminham à GerAI os nomes aprovados naquela comunidade e esta, por sua vez, encaminha à Reitoria para a elaboração de portaria de nomeação.

Enfim, pelas manifestações dos respondentes, percebemos que a CAAI não se portava como uma CPA até o ano de 2010, embora a adesão da UEG ao Sinaes tenha se efetivado em 2004. Portanto, e ainda contradizendo a regulamentação estadual, mas cumprindo a regulamentação interna da UEG, somente a partir do ano de 2011 a CPA se concretizou como coordenadora do processo avaliativo, assumindo todas as competências e atribuições inerentes aos seus objetivos. São profissionais que conduzem um processo e que garantirão o alcance dos objetivos e o desenvolvimento da cultura de avaliação, o que tem ocorrido lentamente.

3.6 SÍNTESE PARCIAL

Apesar dos vários discursos que rodeiam a avaliação em relação à iniciativa própria, ao envolvimento da comunidade e à autonomia, fica evidente a vinculação das funções de controle do Poder Público com a sua função. Por isso, o Estado e as políticas regulatórias se

fazem presentes, sendo necessário o aprofundamento no tocante à sua concepção e ao seu papel perante a educação superior. Assim, o processo de avaliação institucional está imbuído do direcionamento realizado pelo Estado, de onde emanam as normas para a regulação e o controle.

Por ser uma lei voltada para IFES e instituições privadas, deixando as IES estaduais e municipais por conta das decisões dos Conselhos Estaduais, o Sinaes descaracteriza-se como sistema nacional. Como um sistema de avaliação da educação superior, em âmbito nacional, nenhuma IES deveria ser excluída da regulação emanada pelo Estado. Por sua dimensão, os riscos de não cumprir o seu caráter processual e global permeiam o dia a dia da regulação. Nesse sentido, a avaliação interna é o componente que traz mais segurança e possibilita mais concreticidade em relação à realidade institucional. Independente da categoria administrativa, o processo avaliativo permite à IES atingir a totalidade da instituição, principalmente pela necessidade de ser um processo que envolve toda a coletividade acadêmica. Uma vez fragmentada ou realizada de forma isolada, pode trazer resultados divergentes da realidade diante da totalidade, perdendo, então, a sua função.

Todas as evidências sinalizadas pelos estudos existentes, a exemplo de Carvalho (2009), Cunha (2010), Lima (2008) e Menezes (2012), apontam para a necessidade de uma investigação sobre os efeitos decorrentes da política de avaliação institucional, em especial sobre o processo de autoavaliação, principalmente se desenvolvido com interesses internos. Deve-se levar em conta que o desenvolvimento da cultura avaliativa pode e deve ocorrer, mesmo que gradativamente.

Conquanto haja o entendimento da avaliação como fundamental na direção de um processo emancipatório, as grandes controvérsias que a permeiam dizem respeito à regulação e ao controle. No entanto, diante de todo o conhecimento possibilitado, parecia improvável que os gestores não tomassem iniciativas que pudessem contribuir para a qualidade dos cursos. Apesar disso, os estudos existentes sobre a temática revelam a falta de sensibilização para a participação da comunidade acadêmica, a inexistência de divulgação no ambiente interno da instituição, a omissão dos gestores e o descaso para o uso dos resultados entre outros aspectos, não sendo diferente neste estudo. Desse modo, nota-se que a instituição precisa investir no processo de avaliação interna como a única forma de realizar seu autoconhecimento.

Outro aspecto relevante é a constituição das CPA para a realização do processo de autoconhecimento, cujos componentes devem agir de forma articulada, prezando, acima de tudo, pela racionalidade, uma vez que a burocracia e a involuntariedade não coadunam com o

papel que terão de desempenhar no desenvolvimento do processo. Trata-se, portanto, de sujeitos aceitos e legitimados de acordo com normas e critérios pré-estabelecidos.

Diante das concepções sobre avaliação institucional, entendemos que a autoavaliação só se tornará eficiente e eficaz a partir do momento em que houver conscientização para a sua importância e, principalmente, da necessidade de se dar por iniciativa da própria IES. Dessa forma, o objetivo do Estado de controlar em busca da qualidade tem que estar inserido também nos propósitos da comunidade acadêmica.

No caso específico da UEG, *locus* desta investigação, as opiniões sobre a política de avaliação convergem para a importância do processo. Contudo, ao questionar-se a política avaliativa interna, as divergências de opiniões são evidenciadas, principalmente nos aspectos que competem aos gestores em relação às tomadas de decisão. Até aqui, foram várias as evidências de que os resultados da autoavaliação pouco têm refletido em melhorias para a instituição.

Os próximos capítulos adentram um pouco mais no processo de avaliação interna, na prática da UEG, cujo objetivo é compreender como os resultados da autoavaliação, orientada pelas dimensões definidas pelo Sinaes, subsidiam a gestão acadêmica para as tomadas de decisão, visando melhorias na instituição.

4 TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO FORMATO DO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA UEG: MOMENTO DE AVANÇOS

Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. (BAKHTIN, 2011, p. 378)

4.1 INTRODUÇÃO

A autoavaliação é o processo em que a instituição tem a oportunidade de voltar-se para si por meio dos olhares dos diversos sujeitos que a compõem. Trata-se, portanto, de uma oportunidade não só para o conhecimento de si mesma, mas também para subsidiar as tomadas de decisão necessárias a todo o momento na vida institucional.

A experiência que a comunidade acadêmica vai adquirindo por meio de um processo de avaliação interna abre, aos poucos, a visão dos participantes sobre a importância desse autoconhecimento, chamando para si a noção de abrangência e integração institucional. Diante desse contexto, surgem vários aspectos que se tornam relevantes e que devem ser reconhecidos em uma dinâmica ampla que, embora complexa, deve permear a visão dos integrantes.

A dinâmica de como será o desenvolvimento da autoavaliação institucional é um aspecto que tem de estar claro, a fim de não deixar dúvidas quanto ao seu rumo como autoconhecimento. São várias as dificuldades que surgem, exigindo maturidade para o que se propõe e compreensão para a sua evolução. Conseqüentemente, requerem tempo, engajamento e sensibilidade da comunidade acadêmica por sua importância e implicações na vida da instituição.

Nessa perspectiva, buscamos a trajetória do processo avaliativo em dois triênios, perpassando por duas gestões, cujas análises permitiram detectar os percalços pelos quais passa a política de avaliação interna na UEG. O movimento histórico da fase embrionária, bem como do período proposto para estudo do processo de autoavaliação, pauta-se em documentos institucionais e relatórios do período compreendido entre o ano de 2000 e 2013, acrescidos de comentários dos colaboradores desta pesquisa.

Este capítulo e o próximo abordam mais detidamente a prática de avaliação interna da Universidade Estadual de Goiás (UEG), de maneira a compreender os efeitos decorrentes da

adesão à política do Sinaes. Para tanto, foram considerados o processo de autoavaliação desenvolvido por essa instituição e as implicações no planejamento de suas ações como mediação para a busca da qualidade. Para se chegar a essa compreensão, foram necessárias algumas etapas durante a pesquisa, dentre elas: (i) a análise do processo de autoavaliação da UEG, considerando o contexto de uma instituição estadual, no qual as políticas de avaliação do Sinaes tem se materializado; (ii) a análise dos sentidos atribuídos pela comunidade acadêmica dos *campi* investigados ao processo de autoavaliação institucional proposto pelo Sinaes; (iii) a investigação de como ocorreram as tomadas de decisão frente ao planejamento da instituição pesquisada e os resultados obtidos na avaliação interna, considerando a sua diversidade e peculiaridades; e (iv) a averiguação das mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas, que contribuíram para a qualidade da instituição, decorrentes dos resultados apontados nos relatórios dos processos avaliativos.

Durante a sistematização e a organização dos dados, foram identificadas várias dimensões que definiram as categorias abordadas, estabelecendo, portanto, a organização deste capítulo. A primeira parte detém-se sobre o percurso dos procedimentos avaliativos, então declarados como uma pesquisa-ação, cujos encaminhamentos foram permeados de tensões e conflitos, resultando em sua interrupção, seguida da implantação de novo formato por outra equipe responsável por sua condução. A segunda parte volta-se para os contrapontos identificados na política de autoavaliação institucional da UEG e para o olhar de toda a comunidade acadêmica em relação à gestão frente ao processo.

4.2 PERCURSO DO PROCESSO AVALIATIVO NA UEG DECLARADO COMO PESQUISA-AÇÃO: TENSÕES E CONTRADIÇÕES

A Universidade Estadual de Goiás aderiu ao Sinaes e implantou o processo de autoavaliação, a partir de uma decisão da Reitoria, tendo em vista que necessitava ter total conhecimento da instituição que acabava de surgir pela junção de treze faculdades autárquicas isoladas, conforme já descrito sobre a trajetória da UEG (Capítulo 1). No entanto, não se tem registros de encaminhamentos nas UnU, no sentido de ouvir a comunidade acadêmica sobre a proposta de adesão ao sistema de avaliação recém implantado no país, e ainda voltado para as IFES e instituições privadas.

Embora este estudo tenha proposto verificar o contexto histórico do período de 2008 a 2013, tornou-se fundamental conhecer o período inicial do processo de autoconhecimento da UEG, para saber como ele se construiu e entender as tensões e contradições até o momento

em que ocorreram, no início do ano de 2011, alterações fundamentais de estrutura, trazendo um novo perfil à autoavaliação da instituição. “Os fatos históricos acontecem, porque antes de existirem enquanto acontecimento, muitos pensamentos e ações – os homens mesmo – no seu dia a dia, no cotidiano, estiveram presentes para que aquele acontecimento ocorresse” (GASPAR, 2003, p. 72).

Os registros sobre o início das atividades voltadas para o processo de autoavaliação da UEG são confusos sobre a sua origem, visto que documentos diferentes referem-se a ações diferentes, em períodos diferenciados, como sendo a primeira.

A sua trajetória histórica da autoavaliação institucional, segundo relatos extraoficiais, teve origem ainda na mais antiga Unidade Universitária, então Universidade Estadual de Anápolis (Uniana). Essa foi uma das treze faculdades autárquicas isoladas em Goiás que, aglutinadas, vieram a constituir a UEG, em mais um dos vários movimentos históricos da educação superior goiana. Entretanto, localizamos registros documentais de que

[...] as práticas institucionais de avaliação institucional na UEG iniciaram-se em 1999, com a instalação da Comissão de Avaliação Institucional, que deu início ao processo de avaliação institucional na UEG. Dadas às circunstâncias e o contexto político e gerencial do período, caracterizado por ser a UEG uma instituição embrionária e por uma fragilidade muito grande de representação institucional da comunidade acadêmica, bem como pelo fato da cultura da avaliação não ter sido ainda disseminada nem normatizada no Brasil, a concepção e a prática ocorrida na UEG carecia de maiores fundamentos, discussões e encaminhamentos. (UEG, 2012, p. 34).

Como providência inicial, a Diretoria de Planejamento (Dirplan), por solicitação do Reitor, elaborou um levantamento, no início do ano 2000, seguindo o modelo de um censo universitário, quando inúmeros grupos da comunidade acadêmica foram ouvidos. A partir das informações obtidas, estatisticamente tratadas, elaborou-se o primeiro relatório censitário da embrionária universidade, considerado um instrumento de avaliação institucional que trouxe um espelho da sua totalidade. Ali, evidenciaram-se tanto as qualidades quanto os problemas.

Brzezinski et al. (2003) relatam que, numa fase embrionária⁶³, uma comissão vinculada à Pró-reitoria de Graduação foi instituída com fins específicos de conduzir o processo de implantação da avaliação institucional no âmbito da UEG. Os autores referem-se, nesse momento, à primeira etapa da avaliação institucional, que se revela um pouco mais

⁶³ Ao se referir a uma fase embrionária supõe-se que eles estejam se referindo ao ano 2000. Em 15 de março de 2000, foi emitida a Portaria nº 11, que constituiu a primeira Comissão de Avaliação Institucional, composta por sete servidores da UEG, sendo eles: Clodoveu Reis Pereira, Maria do Carmo Ribeiro de Abreu, Eliane Aparecida Sersócima, Jandernaide Resende Lemos, Brandina Fátima Mendonça de Castro Andrade, Augusto Fleury Veloso da Silveira e Sônia Maria Martins Carvalho.

sistematizada em duas versões. Entretanto, apesar desses registros se fazerem presentes, não dão detalhes dessa fase. Além disso, nada localizamos sobre essa etapa além desta referência:

A primeira apresenta um esboço do anteprojeto de avaliação institucional da UEG, e conforme sua organizadora Maria do Carmo Ribeiro Abreu, ex-Pró-Reitora de Graduação foi "elaborado de forma solitária". A segunda versão, também organizada pela ex Pró-Reitora (sem data definida), ainda como anteprojeto, deixou de ser versão solitária, uma vez que, de acordo com os créditos atribuídos, contou com a colaboração e os subsídios enviados por 14 das 31 Unidades Universitárias e por um Polo. (p. 14).

Conforme consta no relatório de 2008, o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional teve como ponto de partida, ainda que de modo incipiente, o ano de 2003. Porém, no mesmo relatório consta que a UEG instituiu a Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI), vinculada ao Gabinete da Reitoria, formada por especialistas em educação, políticas educacionais e avaliação institucional, em novembro de 2002, com o objetivo de promover ampla discussão sobre avaliação das IES. Contudo, tratava-se de uma comissão externa à comunidade acadêmica da UEG, embora composta por docentes de educação superior. Dias Sobrinho (2000a) argumenta sobre a importância dos agentes participantes de um processo avaliativo pertencerem à instituição, visto que, quando controle e administração do processo cabem a grupos previamente constituídos, sobressaem algumas tendências que sinalizam para uma “avaliação previamente fixada cujo desenvolvimento será tutelado até o fim” (p. 117), com ênfase, portanto, nos resultados, e não no processo.

Conforme consta no documento intitulado “Criação e Trajetória da Coordenação de Avaliação Institucional”, elaborado em março de 2011 pela própria equipe, a CAAI foi criada em 2005, sendo inicialmente organizada como Comissão, em novembro de 2002 (CAAI, 2011, s/p), permanecendo até o início de 2011. Pelos relatos de Brzezinski et al. (2003), a falta de registros sobre as experiências anteriores tornou-se uma limitação para a equipe, dando ênfase à falta de cultura da avaliação institucional como um dificultador, considerando a inexistência de documentos que, por vezes, podem ter se tornado arquivos pessoais.

A elaboração de um Programa de Avaliação Institucional ficou a cargo dessa comissão, a fim de colaborar na construção de uma nova mentalidade universitária. Com esse objetivo, foram levados em conta os vieses que o conceito de avaliação inseriu, historicamente, no meio educacional brasileiro. Sabe-se que um movimento dialético

permite a construção de novos paradigmas e que, uma vez coletivamente construídos, novas concepções e novos valores podem surgir.

Queiroz (2011) apresenta algumas razões pelas quais a UEG aderiu ao Sinaes, ainda que uma instituição estadual e, portanto, sem essa obrigatoriedade. Dentre elas: “receio de que não aderindo ao sistema pudesse sofrer alguma medida repressiva ao desenvolvimento de universidade; estímulo à construção da identidade institucional; necessidade de se submeter aos processos regulatórios, como o de credenciamento da universidade” (p. 102). O primeiro motivo conduz ao entendimento da punição, que não condiz com os princípios básicos do Sinaes. Os demais estão coerentes com a missão social da instituição.

Uma universidade em fase de implantação, sabedora das fragilidades que pudessem dificultar o seu credenciamento como tal, teria motivos suficientes para se preocupar. Todavia, pelos documentos emanados do CEE naquele período, dificilmente a sua não adesão a prejudicaria diante da regulação do Sinaes por parte do Estado. Esse é um aspecto que desperta a atenção em todos os levantamentos realizados neste estudo, pela inexistência de documentos provindos do CEE que induzissem as IES sob a sua jurisdição a cumprir o componente da avaliação institucional preconizado pelo Sinaes. Nesse contexto, entendemos que a autonomia universitária é um aspecto levado em conta pelo CEE. Até o período da coleta de informações desta investigação, os relatórios produzidos pela CPA sequer eram considerados pelo CEE, fato este confirmado por falas já registradas anteriormente.

Em paralelo, são perceptíveis as tentativas de mobilização por parte da CAAI, a fim de ampliar a cultura de autoavaliação em suas múltiplas dimensões. Porém, pela trajetória construída, pode não ter sido realizada da melhor forma, tendo em vista a implantação de um Programa de Avaliação Institucional, ainda em 2003, declarado como um projeto de pesquisa, utilizando como delineamento a pesquisa-ação, cuja abordagem será feita posteriormente.

No primeiro momento, para a construção de um programa de avaliação que permitisse contar com representantes de todos os segmentos, foi realizada a Estatuinte, como um mecanismo de criação da universidade. Os relatórios sinalizam que partiu daí o maior auxílio, em termos de organização sistêmica do processo considerado como um grande espaço, com funcionamento e dinâmica diferentes do Conselho Universitário. Na fala da Professora Inês, “o Conselho Universitário tem uma representação muito de governo, que são os diretores. Os diretores são de governo. Não têm uma política de Estado” (Informação verbal, 2014). No entanto, tem-se que ter em mente que os dirigentes devem ser os maiores indutores do processo de autoavaliação. Deles dependem as tomadas de decisão em cada *campus*, embora

no decorrer da pesquisa tenha sido nítida a falta de comprometimento para com a autoavaliação institucional pela maioria desse segmento.

Com a finalidade de dar início ao processo, conforme relato da Professora Inês, foi realizada uma “consulta ao arcabouço legislativo que criou a universidade. Então foi a revisão toda dos dispositivos legais”. Na continuidade, declara terem encontrado um espaço mais democrático na universidade, por meio da Estatuinte. Assim, a CAAI elaborou a primeira versão do Programa de Autoavaliação Institucional, que se tornou público e foi debatido e aprovado na Estatuinte Universitária de Caldas Novas. Esse evento ocorreu nos dias 25 e 26 de maio de 2003, sendo apresentado, naquele mesmo ano, ao INEP e ao CEE (GO), marcando, desse modo, um ponto de partida anterior ao Sinaes.

Nos anos de 2003 e 2004, de acordo com os relatórios consultados, foi efetivada a Autoavaliação da UEG, selecionando quatro dimensões a serem pesquisadas e avaliadas, a saber: (i) Dimensão Ensino – foi escolhido o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação ou Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP). Ressalta-se que ele fugia totalmente às peculiaridades da instituição, pois se tratava de licenciaturas cujas aulas aconteciam somente nos finais de semana ou intensivamente nos meses de julho, dezembro e janeiro, além de ocorrer, em grande parte, fora do *campus*, o que não dava parâmetros para uma autoavaliação da instituição em sua totalidade; (ii) Dimensão Pós-Graduação – optou-se pelo Programa de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* tendo em vista não existir, à época, nenhuma pós-graduação *stricto sensu*. Pode-se considerar que se tratavam dos primeiros cursos nesse nível de formação, não espelhando a realidade da UEG; (iii) Dimensão Extensão – decidiu-se pelo Programa Vagalume de Alfabetização de Adultos⁶⁴, um projeto de extensão, que acontecia fora das unidades universitárias; (iv) Interface do Programa de Avaliação Institucional: com os resultados do ENC, atualmente Enade (UEG, 2008). Enfim, diante das dimensões que envolvem uma IES, essas escolhas não representaram a totalidade da UEG, levando em conta a designação de programas específicos e até temporários, cujas características eram totalmente diferentes, como o caso da LPP e do Projeto Vagalume.

As referências à construção daquele programa salientaram o seu estabelecimento, em consonância com “as resoluções” aprovadas pelo CEE. Entretanto, durante a pesquisa documental, somente a Resolução CEE/GO n° 277 (CEE, 2003) foi localizada e confirmada

⁶⁴ O Programa Vagalume originou-se de um projeto de alfabetização de adultos, criado em 1986 pela então Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad (FECLISF), atualmente *campus* de Formosa, apoiado pela Caixa Econômica. Em 2004, foi lançado como Programa de Alfabetização pela Universidade Estadual de Goiás, vindo, com sua expansão, a ser reconhecido pelo Estado com a denominação de Programa “Escreve Goiás”, abrangendo 41 municípios (UEG, 2005).

como única existente à época. Ainda em vigor, ela faz referência à avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão, apresentando, para a comissão de especialistas avaliadores, um roteiro de verificação *in loco*. Ressalta-se que, emitidas pelo CEE, existem apenas duas resoluções. A já referenciada anteriormente e a Resolução CEE/GO nº 02, de junho de 2006, que “estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás” sobre a regulamentação estadual.

Ainda referindo-se à primeira versão do Programa de Autoavaliação Institucional, ela contou com elementos que constituíram os indicadores para a avaliação, provindo do Decreto nº 6.006 (GOIÁS, 2004), que estabelecia ações mínimas a serem implementadas pela Administração Pública Estadual, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás (PQG), já abordado anteriormente. Essa iniciativa não partia da comunidade acadêmica ou dos gestores da própria instituição, mas do governo estadual, que exercia, assim, a dominação. Weber (2012b) discute que – uma autoridade exerce um poder e domina a instituição. Logo, vê-se a dominação “no sentido muito geral de poder, isto é, de possibilidade de impor ao comportamento de terceiros, à vontade própria, [que] pode apresentar-se nas formas mais diversas” (p. 188).

Uma vez legitimada, sendo esse outro fator da dominação, restava aos órgãos do governo executar ações que viessem a atender às metas ora estabelecidas. O referido Decreto determinava uma avaliação de gestão, conforme descrito no artigo a seguir:

Art. 2º No cumprimento das disposições do art. 1º, fica instituída a obrigatoriedade do desenvolvimento das seguintes ações:

I - de auto-avaliação da gestão:

- a) conduzindo internamente o processo de avaliação da gestão;
- b) designando técnicos com conhecimento em organização, para procederem à avaliação a que se refere à alínea "a";
- c) conduzindo a avaliação por facilitadores internos da própria organização, treinados pelo Programa Qualidade Goiás - PQG;

II - de elaboração do Plano de Melhoria da Gestão:

- a) realizando estudo completo dos resultados da auto-avaliação da gestão;
- b) utilizando critérios para aproveitamento das oportunidades de melhoria;
- c) utilizando metas de melhoria para atingir o seu melhor desempenho;
- d) utilizando indicadores de desempenho;

III - de desburocratização e simplificação dos procedimentos administrativos, segundo o Programa de Desburocratização do Governo de Goiás;

IV - de melhoria dos processos críticos sob orientação do Programa Qualidade Goiás.

Parágrafo único - Deverá ser apresentada à Gerência Executiva de Qualidade da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento, anualmente, na conformidade de cronograma a ser publicado pelo PQG / SEPLAN / AGANP, detalhado Relatório de Gestão.

Percebe-se que se tratava de um Programa que não condizia com uma avaliação institucional, cujo foco voltava-se somente para a gestão dos órgãos que compõem o estado goiano, caracterizando, portanto, o governo gerencialista. Desde então, a UEG passou a ser tratada como uma organização, e não como uma instituição social, priorizando a gestão. Sobre a diferenciação entre a organização e a instituição, no olhar de Chauí (2003, p. 69),

[...] uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

Essa é uma contradição que vem deixando marcas na história da educação superior, pelo fato de as IES serem forçadas, cada vez mais, a traçar metas, voltando suas ações os perfis e as habilidades desejadas, além de focar no mercado, como se fosse uma organização. Essa visão do governo goiano em relação à UEG é confirmada pela fala da Professora Isabel, ao argumentar que “o estado [Goiás] considera a UEG como mais um Órgão, e não como uma instituição educacional ” (Informação verbal, 2014). Desconhece-se, desse modo, que a avaliação institucional deve considerar a sua história, estabelecer princípios, ter objetivos claros, definir dimensões a serem avaliadas, além de se criar uma metodologia advinda de uma instituição com valores coletivamente aceitos.

A segunda versão do Programa de Avaliação da UEG foi mais ampla, tendo sido aprovada pelo Conselho Universitário no mês de março de 2005 e adaptada às exigências derivadas da Medida Provisória nº 147/2003 convertida na Lei nº 10.861 e da Portaria nº 2.051 (BRASIL, 2004), bem como do Decreto nº 6.006 (GOIÁS, 2004).

A CAAI criou uma concepção de que a avaliação institucional é desenvolvida por meio de pesquisa-ação, conforme declarado: “procedemos a uma investigação de cunho quanti-qualitativo, na modalidade de pesquisa-ação, com análise de conteúdo” (UEG, 2008, p. 84). Por essa razão, uma das metas do Programa foi a formação de especialistas em Avaliação Institucional, com a oferta do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Avaliação Institucional. Essa iniciativa visava permitir a criação das condições acadêmico-administrativas, a fim de tornar possível o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação na Universidade Estadual de Goiás e promover o seu autoconhecimento, estabelecendo subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas da instituição. Dessa maneira, o objetivo era preparar um

grupo de avaliadores, lotados nos *campi* existentes, cuja responsabilidade seria conduzir todo o processo avaliativo naquelas localidades e apresentar um relatório ao final (UEG, 2008). Por esses avaliadores serem alunos de um curso de especialização, tiveram direito ao certificado de especialistas em nível *lato sensu*, mediante a apresentação do Relatório de Avaliação de cada *campus* onde atuavam, ao invés da elaboração de uma monografia individualizada. Sem embargo, parece contraditório, sob o olhar pedagógico, a apresentação de um mesmo documento com duas finalidades distintas. Questiona-se: qual a validade do relatório, como atividade de um curso de formação, proveniente de atividades direcionadas e auxiliadas por uma comissão, e, também, como um documento resultante de um processo avaliativo, cujos instrumentos devem ser discutidos e construídos coletivamente? Na fala da Representante 18 da CPA,

[...] o projeto de autoavaliação iniciou-se com a capacitação dos membros representantes das unidades universitárias em 2005/2006 no formato de curso de especialização. Nessa oportunidade, desenvolveu-se o primeiro instrumento de coleta de dados no formato de questionários, para cada segmento e desenvolvimento de sistema para o registro das respostas. (Informação verbal, 2014).

Buscamos informações, junto à GerAi, sobre a permanência daqueles servidores (docentes e técnicos administrativos) que fizeram a especialização, cujas atribuições seriam pertinentes ao processo de autoavaliação na CPA. Em resposta ao questionamento, foi-nos informado que apenas dois dos 56 docentes e técnicos administrativos certificados permaneciam na equipe. Justificou-se que a maioria não era concursada, e sim contratada temporariamente, não permanecendo, portanto, na instituição. Aqui cabe a crítica de que, se o objetivo era formar pesquisadores para atender às necessidades institucionais, a prioridade deveria ser os servidores efetivos. Certamente houve um alto investimento para se realizar a capacitação ora citada, sem a certeza de que haveria um retorno por parte dos pesquisadores beneficiados com o conhecimento da temática, o que não condiz com os princípios de gestão no tocante ao custo-benefício. Por outro lado, os critérios de escolha dos membros da CPA também são diversificados, indo da pretensão de aumento de carga horária ou aproximação com o dirigente da IES a interesse por conhecimento na área. No caso do curso então ofertado, este foi um atrativo, segundo informações verbais, porque grande parte dos cursistas tinha apenas a graduação. Ademais, foram acrescidas dez horas remuneradas em sua jornada de trabalho para atender à finalidade de formação em nível *lato sensu*, e, ao mesmo tempo, realizar o relatório, fato no mínimo questionável.

No período relatado até 2011, pouco ou nada se fez de referência à CPA, conforme já discutido na seção anterior. Esse é o principal motivo pelo qual caracterizamos avanços no processo de autoavaliação da UEG, por tratar-se de um fato que fugia à regulação, no que diz respeito à coordenação do processo. A atenção voltava-se para os Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), denominação dada aos 56 pesquisadores participantes do curso de formação *lato sensu* então oferecido. A especialização contava com um participante de cada *campus*, admitindo-se até dois, de acordo com a dimensão da localidade em número de matrículas.

O curso ancorou-se na convicção de que, à medida que se formam pesquisadores em avaliação institucional e autoavaliação, capacitam-se os gestores para planejar a avaliação institucional e se criam e revitalizam os Núcleos de Avaliação Institucional (NAIs) em todas as Unidades Universitárias que objetivam desenvolver práticas avaliativas quotidianas, à medida que vai se construindo, de forma coletiva, democrática e participativa, a cultura de Avaliação Institucional da UEG. (UEG, 2008, p. 81).

O Relatório 2008 faz referência às atividades avaliativas como um acontecimento contínuo desde 2003, permitindo a organização de um sistema articulado entre a CAAI e os NAI, que funcionavam nas Unidades Universitárias. Diante da ausência de documentos alusivos a alguns períodos, torna-se difícil perceber a que se refere a citada continuidade, visto não terem sido localizados os relatórios referentes aos anos-base 2003 e 2004, bem como 2009 e 2010.

O primeiro Relatório de Autoavaliação⁶⁵ disponibilizado ao público diz respeito ao ano de 2005, porém, sua apresentação data de 2007, com uma carta de apresentação assinada pelo então Reitor em efetivo exercício naquele período. Causa surpresa a defasagem temporal para a apresentação do referido relatório, ainda mais pela ausência, naquela exposição, da assunção de responsabilidade pelos responsáveis quanto à elaboração daquele documento, sabendo-se que a autoridade maior da instituição jamais o faria. Entende-se, portanto, que um relatório deve ser assinado por quem o elabora.

Em relação aos participantes da comunidade acadêmica, no Relatório de Avaliação 2005 encontramos os seguintes esclarecimentos: (i) a autoavaliação envolveu sujeitos aleatórios, observando, no mínimo, 10% de cada segmento, devido ao elevado número de alunos e professores. Apesar disso, “atingiu 36% do universo da comunidade acadêmica”

⁶⁵ Os Relatórios de Autoavaliação já realizados pela UEG, desde o ano de 2005, estão disponíveis no endereço eletrônico <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 15 abr. 2015.

(UEG, 2005, p. 73). De acordo com o relato da Professora Inês, nunca foi aceito “menos de 25% da clientela” (Informação verbal, 2014). Nesse sentido, percebe-se que houve pressão da CAAI sobre os gestores; (ii) em relação à condução do processo no decorrer do curso, “após a discussão teórica sustentada por disciplinas como “Políticas Educacionais e Avaliação”, “Trabalho, Gestão e Qualidade”, entre outras, foi iniciado o processo de construção dos instrumentos que possibilitaram a coleta dos dados nas respectivas UnU” (p. 74); (iii) “As dimensões avaliadas foram discutidas e construídas coletivamente pelos alunos do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Avaliação Institucional, sob a coordenação da CAAI, representando, assim, outro avanço na coleta de dados” (p. 74). Os indicativos dessa construção fugiram aos propósitos do envolvimento coletivo dos segmentos acadêmicos; (iv) “A densidade do trabalho [construção dos questionários] exigiu a destinação de 45 horas do curso de Avaliação Institucional”. Essa citação comprova a não participação da comunidade acadêmica na elaboração dos instrumentos, corroborando os relatos durante a coleta de informações; (v) “Fomos surpreendidos com a suspensão do pagamento das horas/pesquisa atribuídas aos representantes dos NAI”, conforme expresso no texto enviado ao Magnífico Reitor, à Senhora Vice-reitora da UEG e à Comissão Coordenadora do processo de Recredenciamento da UEG (s/d, p. 2). Percebe-se, aqui, que o interesse institucional foi colocado em segundo plano, pelo fato de tratar-se de um processo que cada vez mais se confirma não ser de iniciativa da comunidade acadêmica; (vi) a inclusão de um bloco de perguntas, no qual o sujeito se autoavalia, resultando na dimensão melhor avaliada. A avaliação institucional não deve ser confundida com a avaliação pessoal. Por isso, esse bloco no qual o sujeito (todos os segmentos) se autoavalia desvirtua os princípios do Sinaes.

Ainda sobre o curso ofertado, parece um tanto contraditório que as atividades cujos resultados do trabalho garantiriam uma certificação fossem, ao mesmo tempo, remuneradas e validadas como um processo avaliativo. Resta, também, a dúvida quanto à escolha aleatória dos respondentes, visto que o processo de autoavaliação não deve prever o quantitativo, apesar de haver o mínimo de respostas, e muito menos escolher os respondentes. Necessita, no entanto, trabalhar a conscientização para a participação da comunidade acadêmica, o que leva a questionar como teria ocorrido a coleta de dados. Torna-se válido lembrar que as atividades eram conduzidas pelos alunos do curso de especialização e que era uma tarefa a ser avaliada para sua certificação. A respeito do último quesito, dentre as dimensões que avaliam uma instituição, é notório que a autoavaliação do próprio sujeito vai interferir nos resultados.

O relatório de 2005 apresentou quatro categorias de análises: (a) interiorização da universidade pública, por tratar-se de uma universidade interiorizada, pública, multicampi; (b)

acesso ao ensino superior público, conquista da cidadania e da profissionalização, levando em conta as mudanças que vinham ocorrendo, naquele período, na política educacional no Brasil; (c) qualidade da educação no ensino superior, por se tratar de um campo ambíguo e impreciso, além do reconhecimento de que a instituição de educação superior está relacionada à concepção de qualidade; (d) atividades-meio (administrativo-financeiro) *versus* atividades-fim (ensino-pesquisa-extensão). As atividades-meio se realizam ou se concretizam com a execução da gestão administrativa e de pessoal (carreira e profissionalização), do plano de desenvolvimento, do projeto político-pedagógico, do planejamento estratégico, da sustentabilidade financeira, das políticas internas estudantis, das condições físico-estruturais, entre outras. As atividades-fins voltam-se para os objetivos principais da instituição, que se referem às ações que a UEG desenvolve com o objetivo de dar sentido à sua existência (UEG, 2005). Mais detalhes sobre essas categorias aparecem nas análises do Relatório de 2008, adiante.

Ao analisar o Relatório de Autoavaliação de 2006, deparamo-nos com a sua carta de apresentação também com data de 2007, como no relatório de 2005, conforme já relatado anteriormente, e, novamente, assinada pelo Reitor, tendo alterações mínimas em seu teor. Pergunta-se: porque ambos os relatórios foram entregues à comunidade acadêmica na mesma época? Nota-se um intervalo temporal bastante expressivo para a apresentação dos resultados referentes ao processo de 2005. O objetivo principal da autoavaliação institucional é conhecer as fragilidades existentes na IES e, conseqüentemente, buscar novos rumos no planejamento para as melhorias a que se aspira. A falta de ações em torno dos resultados incide em paralisia da instituição, não justificando, portanto, a realização do processo avaliativo.

Outra observação foi a manutenção da dimensão em que cada respondente se autoavalia, sabendo-se que os dados podem enviesar os resultados e, ainda, que se trata de autoconhecimento da instituição, e não do participante do processo. Essa suposição foi confirmada pela elevação das médias gerais, quer das UnUs, quer dos Cursos da UEG, em relação aos gestores, docentes e técnicos administrativos (UEG, 2006). Esses resultados induziram à análise de uma supervalorização do seu trabalho. A força do trabalho é discutida por Marx (1973, 2008a, 2011), justificando-se a situação quando alguém se coloca como realizando um trabalho superior ao de outro, considerado mais simples. Logo, as questões dirigidas a cada segmento da comunidade acadêmica podem levar à supervalorização da força do trabalho pelo próprio sujeito, considerando que o conjunto de suas faculdades físicas e mentais, como ser humano, leva à mais-valia. Há de se atentar para o movimento histórico

que ocorre na universidade e que toda a riqueza produzida é conquistada graças aos profissionais que ali estão.

Assim como o relatório do ano de 2005, o de 2006 relata as mesmas categorias consideradas de análise, nas mesmas perspectivas, retratando também a mesma realidade apresentada em ambos os relatórios.

O Relatório de Autoavaliação 2007 tem a sua apresentação datada de abril de 2008 e assinatura da Coordenadora da CAAI. Percebe-se a continuidade das dimensões e a permanência da pesquisa-ação. Nesse documento, foi possível captar detalhes e analisar a evolução da pesquisa em autoavaliação, levantar o nível de interdependência dos *campi*, na globalidade da UEG, bem como desvelar as contradições presentes nas diferentes dimensões institucionais que se manifestam na complexidade da universidade (UEG, 2007). Outro fator detectado foi a continuidade da dimensão autoavaliação dos próprios sujeitos. Conseqüentemente, as “potencialidades levantadas decorreram muito mais da avaliação dos sujeitos (professores, alunos, técnico-administrativos e gestores) que invariavelmente atribuíram médias elevadas na sua Autoavaliação” (p. 681).

Como se pode perceber, a fase inicial da política de autoavaliação da UEG fugiu às orientações previstas no Sinaes, além de não apresentar efeitos que justificassem a realização do processo. Logo, essa inserção foi necessária como forma de mostrar o panorama em que emergiram as ações para o autoconhecimento da instituição pesquisada, a fim de facilitar o entendimento de vários fatores que ocorreram posteriormente em torno do mesmo processo.

4.2.1 Percalços do Triênio 2008-2011 no Processo de Avaliação Interna da UEG

O recorte temporal deste estudo inicia-se em 2008, embora não tenha deixado de abeirar-se de todo o período, desde a criação da UEG. Marx e Engels (2005b) esclarece que real é o que é histórico. Esse filósofo utiliza o movimento histórico que ocorre no encadeamento dos fenômenos. Kosik (1976), Cury (1995), Frigotto (2008) e Kuenzer (2011) também chamam a atenção para a necessidade de se trabalhar as categorias concretamente, visto que elas nunca são as mesmas, considerando a trajetória histórica de um processo. Quando isso não acontece, “as categorias não são historicizadas, ou seja, construídas, e, por isso, tornam-se vazias de historicidade, abstratas, especulativas” (FRIGOTTO, 2008, p. 83), parecendo forçadas como uma “camisa de força”. Desse modo, o conhecimento do percurso histórico tem grande relevância, a fim de possibilitar a concreticidade do processo avaliativo no período atual.

Sabe-se que os relatórios são os instrumentos mais indicados para se conhecer um passado, tendo em vista que podem dar rumos a um futuro. Nesse passo, ao fazer referência ao biênio 2007-2008, o Relatório de Autoavaliação 2008, da UEG, trouxe a seguinte informação:

No biênio 2007-2008, as múltiplas fragilidades da UEG, apontadas pelos quatro segmentos participantes da pesquisa, sobretudo nas condições físicas e instrumentais da instituição, indicam a necessidade de aumento e administração corresponsável e racional de aportes financeiros que sustentem e aperfeiçoem qualitativamente todas as dimensões que integram a Universidade. Acrescentamos que, tendo como referência os objetivos do Programa de Autoavaliação Institucional da UEG e os resultados das pesquisas apontados nos relatórios de AI 2007-2008, é fundamental que a comunidade *uegeana* continue em busca da cultura de avaliação institucional, bem como da qualidade científica, social e política da UEG. (UEG, 2008, p. 669).

Vê-se, aí, uma recomendação relevante em um processo avaliativo, considerando que atenta para as fragilidades existentes na UEG. Essa recomendação torna-se recorrente em todos os processos, gerando um questionamento no sentido de saber como serão utilizados os resultados decorrentes de cada processo avaliativo e que ações deles advêm.

Na primeira fase de aprofundamento desta investigação, aqui considerado o período compreendido entre 2008 e 2011, de acordo com a Professora Inês, “não houve uma sistematização da utilização dos dados para o objetivo que a CAAI tinha” (Informação verbal, 2014). O programa desenvolvido tinha como meta o redimensionamento do planejamento institucional e a solidificação das potencialidades. A sua fala sinaliza admitir que devesse ter uma distribuição sistemática dos dados e uma discussão que interferisse na própria ação pedagógica da universidade, a fim de consolidar as potencialidades consideradas como conquistas e superação das limitações. A referida professora afirmou, ainda, que os resultados “eram utilizados esparsamente, e a ação dos diretores era muito de cunho pessoal, a partir da gestão dele. Aquele que tinha afinidade com a avaliação levava à frente. Aquele que não tinha, sequer mencionava com os alunos que tinha processo de avaliação” (Informação verbal, 2014). Essa foi uma fala que nos levou, com clareza, à conclusão da não ação da maioria dos gestores diante da realidade detectada pela autoavaliação realizada pela UEG. Se oferecidos elementos necessários para as tomada de decisão, com grande grau de confiabilidade, o que levaria um gestor a desconsiderar esses dados, ainda mais tendo em mente que “a avaliação não se cumpre apenas enquanto desenvolvimento técnico de ações específicas, mas, sobretudo, como uma cultura avaliativa” (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 130).

Vários indicadores foram levantados naquele período e ainda permanecem identificados como fragilidades ou potencialidades, de acordo com todos os relatórios analisados (UEG, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013). O primeiro, considerado grande indicador, foi a veracidade das respostas advindas dos alunos. Essa verdade pode ser justificada pelo não temor de apontar a realidade, considerando que os discentes não correm riscos diante de tal atitude. No entanto, a verdade desse segmento não foi a mesma advinda de gestores e técnicos administrativos que, por sua vez, não revelavam determinadas situações com as quais se deparavam nas Unidades Universitárias. Exatamente por isso, nas primeiras avaliações, segundo os relatórios, os resultados desses dois segmentos foram descartados.

Na fala da Representante 3 da CPA, eram “o aluno e o professor que ainda se encorajavam um pouco para dizer a verdade” (Informação verbal, 2014). Assim, conforme detectado durante as análises, nos indicadores em que o aluno avaliava o gestor esse segmento era insuficiente, contrapondo-se ao que aquele segmento achava de si próprio. Na dimensão “autoavaliação” do próprio respondente, e não da instituição, disposta no quadro 7, na seção 4.2.2 adiante, o gestor se autoavaliava como “excelente”. Aliás, essa dimensão, pelas observações identificadas, foi igual em todos os segmentos, chegando-se à conclusão de que, uma vez atribuída uma média de pontuação, havia interferência nos resultados, elevando as médias concedidas na totalidade das dimensões. Marx (1973, p. 32) discorre sobre a força de trabalho tida como uma mercadoria, que é o “valor de uma determinada quantidade de meios de subsistência”. Um trabalhador tende a valorizar o seu trabalho ao máximo, na busca do reconhecimento. Logo, qualquer profissional jamais desmereceria o seu trabalho, perdendo campo a contestação a essa valorização pela subjetividade que a envolve.

O instrumento aplicado foi desdobrado em questões de ordem pedagógico-didática, política, de pesquisa e de extensão, o que, segundo o relato, facilitou bastante as análises daquela autoavaliação. Ressalta-se que essas categorias eram as mesmas que constavam nos Relatórios de Autoavaliação de 2006 e 2007 da UEG.

O Relatório de 2008 apresentou as quatro categorias em que os dados coletados permitiram a classificação, conforme já prescrito na seção anterior. A categoria “interiorização da universidade pública” se revelou pela característica *multicampi*, com a instalação da UEG em cidades do interior de Goiás, apesar de precárias, tendo inclusive a sua sede fora de capital. Esse aspecto revela o comprometimento da instituição com o desenvolvimento regional/local e com as aspirações intelectuais de jovens egressos do Ensino Médio, mas não demonstra preocupação com a infraestrutura para a oferta dos cursos. Entende-se que existe a constituição de um espaço privilegiado de democratização de ensino,

produção científica, produção cultural e artística e disseminação do conhecimento. De acordo com o relatório, ainda “em 2005, a interiorização emergiu como uma categoria chave, que se manteve na autoavaliação institucional de 2008, pois permitiu a compreensão e interpretação do processo da UEG em constituir-se como instituição multicampi” (UEG, 2008, p. 625).

A categoria “acesso ao ensino superior público, conquista da cidadania e da profissionalização”, complementando a primeira categoria de interiorização, revela o comprometimento da instituição com a educação superior em Goiás e com a valorização do magistério, pelo fato de que 70% dos seus cursos, à época, estavam voltados às licenciaturas. Ao final da coleta de informações para este estudo, em 2015, conforme divulgado em seu site (PrG), a UEG ofertou 55,2% deles às licenciaturas presenciais. Os demais se distribuíram em: 2,9% de cursos não presenciais e os presenciais em: 27,2% para o bacharelado e 14,7% para os cursos superiores de tecnologia. Dessa forma, a UEG chamou para si outra finalidade, que passou a ser atendida de modo prioritário, qual seja: “Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados à formação continuada dos profissionais da educação”. (UEG, 2008, p. 626).

Destaca-se, aqui, que essa foi uma iniciativa que, diante da conjuntura política desde a década de 1970, tinha subjacente a condução das IES para o atendimento do mercado de trabalho, vindo daí a preocupação com a profissionalização. Por consequência, a avaliação passou a entrar, nesse contexto, como instrumento de controle por meio dos resultados obtidos, inserindo a melhoria da qualidade como um fator de justificativa. Queiroz (2011) chama a atenção para as críticas direcionadas às universidades públicas pelas interferências do Estado avaliador, devido a esse objetivo de controle, fiscalização e intervenção.

Um dado revelador, indicado naquele relatório, foi o fato de que um expressivo percentual do quadro de professores era composto por profissionais formados pela própria UEG, seja em cursos de graduação, seja de pós-graduação *lato sensu*. Esse fato revelou, principalmente nas cidades do interior, o fortalecimento da profissionalização na área da educação, ocorrida por meio do Programa de Licenciatura Plena Parcelada e dos Cursos Sequenciais, ambos já abordados no Capítulo 1.

Na categoria “qualidade da educação no ensino superior”, as fragilidades que emergiram na autoavaliação do ano base de 2008 foram as mesmas da avaliação do ano de 2007. Porém, se comparadas às médias de 2006 e 2007, observaram-se melhorias. O desconhecimento do PDI foi detectado naquele período avaliativo, o que causa bastante preocupação, uma vez que esse documento é o indutor da qualidade de ensino em uma

instituição de educação superior. Ressalta-se que, no último período desta pesquisa, esse desconhecimento também foi registrado no relatório final.

A complexidade da categoria de análise da *qualidade da educação no ensino superior* aponta para a necessidade da comunidade universitária não se render frente aos obstáculos institucionais, mas buscar cada vez mais a qualidade social adequada à realidade de Universidade pública e multicampi. (UEG, 2008, p. 635).

A qualidade surge quando, apoiando-se nas reflexões marxistas, existe referência ao valor de uso, quando se avalia o objeto por aquilo a que ele serve. Assim, a avaliação ganha espaço na identificação da qualidade dos meios utilizados para garantir a força de trabalho. Na área da educação, apesar de a qualidade ser uma questão emblemática por sua indefinição de conceito, ela é o objeto central da avaliação institucional. Na concepção de Dias Sobrinho (2008b, p. 67), “na comunidade acadêmica, consegue-se um razoável acordo quanto às esferas técnicas e científicas [da qualidade]”. No entanto, chama a atenção para as dificuldades de concepção, quando se entra nos campos filosófico, ético, cultural e político.

A categoria “atividades-meio (administrativo-financeiro) *versus* atividades-fim (ensino-pesquisa- extensão)” mostra o maior índice de fragilidades pela submissão da UEG ao governo estadual, quanto aos repasses de recursos, muito aquém de suas necessidades reais, dificultando o exercício da autonomia, que se constitui em característica primordial de toda universidade. Esse é o contexto em que as IES mais se desgastam, tendo em vista que todos os seus planejamentos (PDI, PPI) são “documentos propositivos para transformar fragilidades em potencialidades institucionais” (UEG, 2008, p. 638). Ademais, existe influência direta das atividades-meio sobre as atividades-fins, podendo estas ser desqualificadas se não houver incremento suficiente para que se estruturem. Os indicadores que mais demonstram fragilidades estão diretamente ligados a elas.

Desde a década de 1990, com as intervenções dos organismos internacionais voltadas para a educação superior, o conhecimento deixou de ser uma mediação na formação do ser humano, transformando-se em mercadoria e assumindo o papel de troca, característica da sociedade capitalista. Desse modo, as instituições deram novos rumos aos seus objetivos e prioridades, a fim de atender as demandas do campo econômico e de mercado (FONSECA; OLIVEIRA, 2007).

Essa é uma categoria discutida por Marx (2008a, 2008b), advertindo para as múltiplas determinações das quais surgem as contradições e os conflitos sociais. No Brasil, a (des)responsabilização do financiamento para a educação superior teve início na década de

1980, acentuando-se, principalmente, no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). Como descrito por Dias Sobrinho (2002, p. 49), a palavra de ordem era estabelecer “o gerenciamento eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim, um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura da empresa [... atuando no] quase mercado”. Pelo quantitativo de matrículas registradas na UEG, considerando os 70% de seus cursos na modalidade licenciaturas no final da década de 2000 e os 55,2% em 2015, a instituição tem desempenhado a missão de formar docentes, cumprindo o artigo 62 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Contudo, não deixa de atender aos interesses do mercado de trabalho.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em relação ao financiamento da educação superior em Goiás, a Professora Inês argumentou que “o estado [governo goiano] parece ter ficado um pouco afastado do desejo de fomentar a UEG com recursos que eram extremamente necessários” (Informação verbal, 2014). As análises realizadas pelos avaliadores, expressas no Relatório de Autoavaliação de 2008, sinalizavam fragilidades como: questões estruturais consideradas péssimas em determinadas localidades; falta de política estudantil tanto da universidade quanto dos estudantes da UEG; pesquisa fluída, individualmente e do interesse pessoal, pela inexistência de planos estruturais de capacitação de mestres e doutores; titulação dos professores e poucos programas de pós-graduação, aliados à fragilidade da execução do orçamento. Alguns desses pontos continuam sendo citados em relatórios posteriores, permanecendo até o último analisado, referente ao ano de 2013. No entanto, várias potencialidades foram reafirmadas no processo avaliativo, a saber: a interiorização do ensino superior; a informatização das bibliotecas; a instalação de 22 e a reativação de sete Núcleos de Avaliação (NAI).

O relatório conclui que os resultados do processo de autoavaliação da UEG, ano-base 2008, permitem afirmar que os objetivos foram alcançados. Todavia, sabe-se que os objetivos não são meramente ter resultados a partir das informações da comunidade acadêmica, mas fazer uso deles para a busca de qualidade, como relata a seguir. Em relação à publicização dos resultados, depara-se com uma série de documentos e falas que negam o fato, o que foi reafirmado pelo relato da Professora Inês ao dizer que “quer queira, quer não, os resultados

não foram totalmente divulgados a contento, não por impedimento da CAAI, mas pelos problemas que fomos enfrentando” (Informação verbal, 2014).

Ainda assim, deparamo-nos com afirmações da equipe responsável pela condução do processo de que todos os relatórios foram encaminhados ao Reitor, inclusive com a produção de CD. Não obstante, nós não conseguimos localizar nenhum relatório referente aos anos de 2009 e 2010. Em relação ao cumprimento da regulação, após o fechamento do processo de cada ano-base, a CAAI não se sentia responsável pelos encaminhamentos ao Inep, reconhecendo a obrigatoriedade da CPA. Todavia, ao mesmo tempo, sustentava que a CPA não funcionava, embora tivesse uma portaria de nomeação com as respectivas atribuições.

Os documentos orientadores do Sinaes são claros ao fazer referência ao componente da avaliação institucional, no que diz respeito aos seus propósitos, cabendo à CPA todas as responsabilidades para a condução do processo, de forma autônoma. Portanto, aqui, detecta-se uma das diversas contradições, visto que a equipe responsável se negava a assumir as atribuições como coordenadora do processo avaliativo, conforme regulamentação descrita na Portaria nº 2.051 (BRASIL, 2004), e, mesmo existindo a referida comissão, esta não atuava como tal na assessoria ora existente.

A publicização dos resultados, diante de todas as análises realizadas, foi o ponto mais contraditório. As afirmações de promoção imediata de todos os relatórios, de divulgação perfeita dos dados – mesmo que não utilizados –, de repasses à Reitoria e aos assessores institucionais pela CAAI foram negadas pelas vozes da comunidade acadêmica. Uma das alegações foi a de que a responsabilidade de reprodução cabia à Reitoria. Ao mesmo tempo, existe o reconhecimento, por parte daquela coordenação, de que, observando o espaço temporal entre 2005 e 2011, seriam sete processos avaliativos, apesar de não contemplarem todas as dimensões. Conforme já citado, a carta de apresentação do Relatório de 2008 data de abril de 2011. Portanto, se houve a divulgação necessária, considerando que em 2011 revelou-se o resultado de 2008, que efeito isso traria para a comunidade acadêmica e como poderia auxiliar nos novos rumos do planejamento diante dessa defasagem temporal? Poderíamos considerar aí uma falsa abstração? Certamente, pois a realidade vivida naquele momento já se mostrava diferenciada em diversos aspectos, considerando o movimento dialético que envolve a produção de novas necessidades.

Ao buscar as reflexões sobre a produção realizadas por Marx (1979) e transferindo-as para o campo da avaliação, podemos afirmar que esta é permeada por traços e determinações existentes em todas as épocas, entendendo-a como uma abstração que possui um sentido e realça elementos comuns. As dimensões da avaliação se encaixam nesse contexto, por serem

gerais e pertencentes a todas as épocas, outras tidas como comuns em determinadas épocas. No entanto, sabe-se que “certas determinações serão comuns às épocas mais recentes e mais antigas. São determinações sem as quais não se poderia conceber nenhuma espécie de [avaliação]” (p. 41, tradução nossa).

Afinal, trata-se de um contexto que vive uma relação dinâmica e no qual a cada momento os fenômenos ocorrem, ainda que pertençam a uma trajetória histórica ou ao mesmo sistema em desenvolvimento. O Representante 16 da CPA relatou acreditar “que a não utilização ou utilização deficiente dos resultados obtidos frustra a expectativa de todos os atores envolvidos (professores, alunos, servidores e sociedade)” (Informação verbal, 2014). Além do mais, o descrédito no processo avaliativo foi fala constante entre os respondentes, devido à falta de retorno dos resultados, contrapondo-se à afirmativa constante no Relatório de 2008.

Compreendemos, portanto, que a publicização dos resultados de autoavaliação institucional do ano-base 2008, ancorada nos pressupostos, concepção e princípios deste processo avaliativo que encerra uma série histórica, objetiva tornar transparente o conjunto de ações dos vários setores que constituem a Universidade, visando qualificar cada vez mais as atividades universitárias. Esperamos que as análises aqui apresentadas possam ser indicativas para tomada de decisões, por parte de todos os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento de nossa UEG. (UEG, 2008⁶⁶, p. 31)

Admite-se que a publicização dos relatórios da avaliação institucional, de maneira detalhada e objetiva, é fundamental para que os resultados sejam compreendidos por todos os sujeitos envolvidos, entendendo-se que torná-los públicos é necessário para a busca do aperfeiçoamento da instituição em todas as suas dimensões. Ademais, o debate interno se faz necessário para o reconhecimento das fragilidades e potencialidades existentes. Angulo Rasco (2000, p. 89) argumenta que

[...] tornar público um relatório para além da instituição à qual vai ser destinado é tão problemático como sua própria realização. Não podemos publicá-lo sem que antes seja objeto de debate interno; porém, não podemos deixar de publicá-lo se pretendemos que materialize nossa assunção de responsabilidade pública e a possibilidade que o relatório possa oferecer a outras instâncias nesta direção.

⁶⁶ Embora o referido documento seja de 2008, a apresentação data de abril de 2011, conforme já exposto.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pela CAAI e que, de certa forma, fugiam da sua alçada, o maior agravamento ficou por conta da decisão administrativa de instâncias superiores que, segundo seus próprios relatos, impediu o fortalecimento da cultura em avaliação institucional por dois anos consecutivos. Os motivos apresentados foram o afastamento e a desmobilização de um número significativo de docentes e pesquisadores, além do desmanche de departamentos e diretorias que vinham contribuindo para a melhoria da qualidade acadêmica e científica da pesquisa (UEG, 2008). Entretanto, na visão da Professora Inês, “hoje a realidade é bastante diferente porque investiram bastante nessa área, e a realidade pós-2010 na UEG começou a ser mais perceptível no sentido de certa qualidade” (Informação verbal, 2014).

As seções seguintes passam às análises das informações que, subjetivamente, anunciavam uma alteração no processo avaliativo da UEG, pelo formato em que vinha ocorrendo e, principalmente, pela descontinuidade dos relatórios decorrentes da aplicação dos instrumentos de avaliação.

4.2.2 Prenúncios de Avanços no Processo Avaliativo da UEG

As concepções de avaliação no universo acadêmico da UEG eram as mais diversas, pela cultura existente para o desenvolvimento de um autoconhecimento. No entanto, diante das condições em que iniciaram os primeiros passos, havia o entendimento, conforme relato da Professora Inês, de que teriam de fazer uma avaliação por adesão, e não por imposição, para que se tornasse um processo contínuo. Seria respeitado aquilo que o sujeito participante da pesquisa dissesse, a partir dos referenciais que tivesse e, sobretudo, que esses dados fossem divulgados. Nesse aspecto, a intencionalidade convergiu para os princípios fundamentais do Paiub, no que diz respeito à adesão voluntária. Todavia, o relato anterior comprova, nitidamente, que a avaliação interna não emergiu dos seus atores, mas de uma assessoria cujos membros não pertenciam à UEG e que foi contratada para tal fim.

Diante dos dados analisados, alguns entendimentos sobre o período compreendido até o ano de 2011 são contraditórios no processo de autoconhecimento da UEG, de acordo com os relatórios ou depoimentos. Dentre eles, destacam-se: (i) não tinham como objetivo fazer uma divulgação sistêmica de dados para o Sinaes; (ii) os membros da coordenação sempre se negaram a assumir as atribuições da CPA; (iii) a equipe trabalhava como assessoria ou consultoria, a exemplo de falas dos Representantes 15 e 17 da CPA; (iv) não se sentiam na obrigação de fazer essa relação administrativa ou burocrática com o Inep; (v) consideravam-

se um grupo de pesquisa, com projeto de cadastrado na PrP e no CNPq; (vi) tinham como delineamento a pesquisa-ação com análise de conteúdo; (vii) a CPA não participava da gestão do processo e sequer tinha alguma atuação em qualquer lugar que fosse, tornando-se uma comissão fictícia; (viii) a concepção de que o pesquisador tem que estar isento de relações políticas (ao se referir à CPA); (ix) consideravam-se pesquisadores, e não burocratas. Salienta-se que essa é uma relação de tópicos levantados durante a coleta de informações, que se tornam, sem exceção, contraditórios ao processo de autoavaliação institucional.

A avaliação institucional é regulada, e nela está inserida a autoavaliação como parte componente do Sinaes. A adesão das IES estaduais para participarem do processo é garantida. Portanto, uma vez feita a opção, entende-se que todas as formalidades devem ser cumpridas e estão afetas à CPA, e não a uma assessoria, como a própria equipe declara, ou consultoria na instituição, conforme a visão de alguns sujeitos respondentes. O artigo 11, da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004) do Sinaes, é claro ao colocar como atribuição da CPA “a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP [...]”. Sobre esse quesito, não se pode nem tomar por base o artigo citado na Resolução nº 02/2006 (CEE-GO, 2006) que prevê a supervisão, e não a condução dos processos, como competência da CPA, porque em momento algum os dados nos permitiram essa percepção.

O olhar exclusivo para a pesquisa pode impedir que encaminhamentos necessários à melhoria da instituição sejam realizados, seja pela neutralidade que deve ter um pesquisador, seja pelo não reconhecimento dos resultados pela comunidade acadêmica. Retomando a pesquisa-ação, Barbier (2007, p. 19) afirma que:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. [...] a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política.

Ao afirmar que essa classificação de pesquisa é eminentemente pedagógica e política, sabendo que existe uma intervenção do sujeito na instituição, ele se torna participante e militante, tendo a oportunidade de suscitar, nos envolvidos, mais conscientização. Com esse olhar, a escolha do delineamento da pesquisa é contraditória, visto que a CAAI se considerava apolítica e que em um processo de autoavaliação não deve haver interferência nas

informações, permitindo que a participação seja voluntária. Sobre a relação pesquisa-ação e autoavaliação, Angulo Rasco (2000) afirma:

Não podemos, nem devemos confundir autoavaliação com pesquisa-ação. A autoavaliação trabalha em e a partir de uma perspectiva institucional na qual a ação docente é um dos elementos, nos ajuda a identificar seus problemas e seus sucessos. A pesquisa-ação nos convida a mudar e a transformar nossa realidade docente em particular. (p. 91).

Ainda que o autor se refira à docência, os diversos sujeitos envolvidos são aqueles que dão vida à instituição educacional. Assim, são educadores e educandos os responsáveis pelo processo, dispostos, a partir da aceitação em participar da autoavaliação, a assumir as fragilidades, potencialidades e tudo que os resultados demonstrarem, em nome da instituição, e não em nome de si mesmo.

Como reforço ao projeto de pesquisa, o mesmo relatório cita a escolha do materialismo histórico-dialético como opção de método a ser utilizado pelos pesquisadores da CAAI. Nesse campo de pesquisa, como forma de se pensar as contradições da realidade, informam que “como prevê a metodologia de pesquisa-ação, tem havido acompanhamento dos pesquisadores quanto à aplicabilidade dos questionários enquanto instrumento de coleta de dados em cada um dos segmentos pesquisados” (p. 84). Outro fato que chama a atenção é a participação dos pesquisadores ao aplicar o questionário. É sabido que, de certa forma, a presença de estranhos ao ambiente pode interferir em uma pesquisa, causando vieses que mudam totalmente os resultados.

No caso da autoavaliação, trabalha-se com o princípio da conscientização, havendo, inclusive, a preocupação da inexistência de pressão de quem quer que seja sobre os participantes, para que, voluntariamente, deixem transparecer, com a maior autenticidade possível, a forma como enxergam a instituição. Lembramos que, anteriormente, foi inserida uma fala da CAAI na qual exigiam um percentual mínimo de participantes, o que caracteriza uma forma de pressão. A presença de pesquisadores pode desvirtuar respostas ou calar os anseios. Nesse sentido, Leite (2003, p. 108) acresce que

[...] a produção e a circulação dos sentidos em uma dada sociedade não ocorrem de forma linear nem contínua, uma vez que esses são históricos. Por isso, para fazer a interpretação textual é preciso extrapolar o que é dito no texto, na superfície de evidências (nível lingüístico), e buscar a exterioridade (nível histórico) que também constitui um texto, a fim de mostrar o jogo discursivo, em que ora se revelam, ora se calam as vozes que o determinam.

Várias outras atividades eram desenvolvidas no intuito de dar apoio àqueles que se dispuseram a assumir a responsabilidade de condução do projeto de pesquisa. Iniciada a operacionalização da autoavaliação, houve a integração de todos os participantes do curso, tendo aí a sua dinâmica inicial com o entendimento de que, como afirma a Professora Inês, a “autoavaliação se constrói em processo” (Informação verbal, 2014). Como trabalho de finalização do já referido curso de pós-graduação *lato sensu*, foram elaborados os primeiros relatórios de autoavaliação de cada *campus*, tendo por base o ano de 2005, os quais geraram um grande relatório da instituição como um todo.

A terceira versão foi elaborada em 2008 e, finalmente, para 2011, uma nova versão do Programa de Avaliação Institucional estava sendo construída, com o intuito de abranger o quadriênio 2011-2014. Esse planejamento não ocorreu por causa das mudanças de ações do governo de Goiás⁶⁷ e, conseqüentemente da reitoria, atingindo todo o processo de avaliação institucional da UEG.

Para o ano-base 2007 e para o de 2008, houve uma exigência de participação de no mínimo 10% de cada segmento da comunidade acadêmica, como descrito no documento divulgado. Em decorrência do censo feito pela CAAI, esse percentual deveria responder a um questionário. No entanto, a Professora Inês declarou que “a CAAI não aceitava menos que 25% de participantes de cada Unidade Universitária” (Informação verbal, 2014). Para isso, os membros dos NAI teriam que conduzir o processo de forma a atingir a meta determinada, contrapondo-se aos princípios da autoavaliação institucional. O envolvimento da comunidade acadêmica deve ocorrer pela conscientização para a participação como avaliadores, uma vez que esse é um princípio do próprio programa de avaliação da UEG, e não por obrigatoriedade.

É interessante observar que, naquele ano de 2008, as dimensões avaliadas foram diferentes para os segmentos acadêmicos, à exceção de três dimensões sombreadas, que buscaram a avaliação do coletivo, conforme demonstrado no Quadro 7.

⁶⁷ As mudanças a que se referem esse contexto decorreram de alterações na organização administrativa do estado de Goiás, em função da Lei nº 17.257 de 25 de janeiro de 2011, com a criação dos cargos de Gerência no interior da UEG, ocupados por meio do processo meritocrático (GOIÁS, 2011)

Quadro 7 – Dimensões avaliadas no ano de 2008, por segmento acadêmico

GESTORES	DOCENTES E ALUNOS	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS
Condições físicas e estruturais	Condições físicas e estruturais	Condições físicas e estruturais
Biblioteca	Biblioteca	-
Serviços	Serviços	Serviços
Informatização da Câmpus/Polo	-	-
-	Laboratório de Informática	-
-	Laboratório de Aulas-Práticas	-
-	Dimensão Pedagógica Ensino	-
-	Dimensão Pedagógica Pesquisa	-
-	Dimensão Pedagógica Extensão	-
-	Profissional Docente Avaliação Discente	-
Autoavaliação (pessoal)	Autoavaliação (pessoal)	Autoavaliação (pessoal)
	Gestão: Coordenação do Curso	-
Direção e Gestão	Direção	Direção e Gestão
-	-	Profissionalismo e Profissionalização
UEG e a Sociedade	-	-
Procedimentos de Gestão	-	-
Inter-Relacionamento com a FUEG, Reitoria e as Pró-reitorias	-	-

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do Relatório de Autoavaliação 2008.

Segundo consta no relatório de autoavaliação de 2008, as dimensões avaliadas foram discutidas e construídas pelos pesquisadores, sob a coordenação da CAAI, que considera tratar-se de um processo avaliativo institucional democrático e com transparência (UEG, 2008). Todavia, a divergência de dimensões avaliadas, por segmento acadêmico, pode não contribuir para o princípio da globalidade. Dias Sobrinho (2000b, p. 194) alerta que “a avaliação deve procurar estender uma visão de compreensão de toda a universidade em sua multidimensionalidade, evitando sempre que possível as visões pontuais e fragmentadas”. É nítido que determinada dimensão, a exemplo de “UEG e a sociedade”, bem como “Procedimentos de Gestão”, se avaliada somente pelos gestores, não trará a compreensão do conjunto pela unilateralidade de olhares. Na dimensão “Autoavaliação”, cada indivíduo se autoavaliava, como já expusemos. Esse ponto diz respeito à força de trabalho e mais-valia, tomando por base a teoria marxista. Buscando os olhares do coletivo, sugeridos pelas orientações para a avaliação institucional, consideramos, aqui, somente as dimensões “condições físicas e estruturais” e “serviços”, que não tendem a apresentar vieses para a análise e a interpretação da totalidade por apresentar o olhar de todos os segmentos.

Diante dos fatos ocorridos em 2011, retomamos o Relatório de 2008, cuja data de apresentação foi em março daquele ano. Ao procurar justificativas para esse atraso,

localizamos um documento endereçado ao Reitor, à Vice-reitora e à Comissão do Processo de Recredenciamento da UEG, intitulado “Contexto atual do processo de avaliação institucional da UEG: Colaboração ao processo de credenciamento”⁶⁸, sem data, que relatava algumas situações como: (i) justificativa para a defasagem do Programa, embora proposto que ocorresse continuamente. As razões seriam a suspensão de pagamento de horas/pesquisa, que provocou lentidão. Esse esclarecimento teve o objetivo de informar que “a recolha dos dados de 2008 teve início em 30 de outubro, arrastando-se até 12 de novembro de 2009, o que deveria ser concluído até o final de dezembro de 2008” (s/d, p. 1), tendo sido apresentado somente em 2011; (ii) informação de que a retomada do processo havia começado a ser repensada a partir de dezembro de 2010. Contudo, informava, paralelamente, que “desde janeiro de 2011 foram realizados esforços, no sentido de capacitar emergencialmente os novos docentes pesquisadores para a coleta de dados do ano-base 2009” (s/d, p. 2); (iii) verificando a citação anterior, torna-se difícil compreender o que estava ocorrendo, uma vez que ainda se falava em capacitação emergencial de pesquisadores e se afirmava que “os dados referentes ao ano-base de 2009 [estavam] em fase de totalização no que concerne à pesquisa de cunho quantitativo/extensivo” (s/d p. 3); (iv) enquanto explicava que as análises e a interpretação de dados referentes ao período 2009 ainda não estavam concluídas, acrescentou que “o processo de autoavaliação ano-base 2010 se iniciou pela coleta via *on line*, em 18 de abril de 2011, e sua conclusão está prevista para o final de junho/2011” (s/d, p. 4); (v) informou, também, que todos os fatos citados, além de outros detalhes inseridos no referido documento, estavam sendo mostrados “no sentido de registrar, mais uma vez, que eles são de ciência da comunidade uegeana” (s/d, p. 7); (vi) por último, justificou os motivos que ocasionaram o atraso na entrega dos relatórios dos anos anteriores, afirmando que “o prolongamento da coleta dos dados dos anos 2008, 2009 e 2010 impossibilitou a realização dos trabalhos no tempo aprazado, inviabilizando a apresentação do Relatório de Autoavaliação da UEG relativo aos anos de 2009 e 2010” (s/d, p. 7). Salientamos que os documentos referentes a esses dois anos-base não foram localizados na nossa busca de informações.

⁶⁸ Da forma como o documento se apresenta pode ser caracterizado como um relato de encaminhamentos. Todavia, por sua indefinição, destacamos aqui o primeiro e o último parágrafo de um total de sete páginas: “Neste momento em que a UEG concentra esforços no Processo de seu Recredenciamento junto ao Conselho Estadual de Goiás (CEE/GO) e à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás, apresentamos ao Magnífico Reitor, à Senhora Vice-reitora da UEG e à Comissão Coordenadora desse processo a contribuição pela qual a Coordenação de Avaliação Institucional é responsável. [...] Renovamos nossos cumprimentos a Vossa Magnificência e Vossas Senhorias colocando-nos como colaboradores do processo de Recredenciamento da Universidade Estadual de Goiás. Coordenação da Assessoria de Avaliação Institucional da UEG”.

O relatório de 2008 exige certo esforço para se entender o que estava ocorrendo em relação ao processo de avaliação da UEG. Sem embargo, lendo-o na íntegra, fica claro que, ao verificar que a cada ano de avaliação (2005, 2006, 2007, 2008) eram atribuídas médias por *campus* e por cursos, tratava-se de uma pesquisa quantitativa. Sobre esta questão, Dias Sobrinho (2003a) argumenta que estudos quantitativos constituem base sólida para a avaliação. Entretanto, “esta abordagem é insuficiente e incapaz de trazer toda a riqueza de significados, se a ela não se aplicam reflexões e produções de sentidos através de procedimentos qualitativos” (p. 45).

Diante dos conflitos na relação ano-base e período em que ocorria o levantamento de dados, resta-nos questionar: como a comunidade acadêmica reagia, em 2011, quando os questionários buscavam a realidade de 2009 e 2010? Minimamente, se considerarmos os ingressantes e concluintes do segmento discente, os ingressantes de 2010 e 2011 não tinham condições de participar do levantamento relativo ao ano de 2009. Consequentemente, os ingressantes de 2011 não participariam do levantamento de 2010. E mais, os concluintes de 2009 e 2010 deixaram de participar de dois processos, cujas contribuições poderiam ser de extrema importância. Por fim, foram relatórios não entregues, conforme consta no endereço eletrônico da avaliação institucional, depositado no site da UEG, ficando essa lacuna no movimento histórico do processo avaliativo da UEG, tornando-se não permanente e não internalizando uma cultura avaliativa. “Nas avaliações permanentes e internalizadas como cultura de melhoramento e emancipação, a comunidade educativa assume de modo ativo as suas responsabilidades na construção da educação comprometida com os interesses e valores da sociedade” (INEP, 2007, p. 97).

Apesar do Relatório de Autoavaliação 2008 estar sem data, tudo indica que foi posterior a abril de 2011, levando em conta as referências alusivas ao processo de avaliação, principalmente o citado no item (iv). Por mais que se tente explicar os motivos da interrupção, está comprovada a descontinuidade do processo, não tendo clareza de como a comunidade acadêmica respondia a questionários que buscavam informações referentes a um ou dois anos atrás. Essa descontinuidade contrapõe, nesse sentido, todas as falas e publicações relativas àquele período. Sobre esses fatos, a Representante 15 da CPA afirmou que, “em 2011, o acolhimento foi de descrença, pois coletamos dados do ano de 2009, cujos resultados não foram apresentados” (Informação verbal, 2014). Certamente, essa interrupção na continuidade do processo avaliativo da UEG trouxe grandes perdas para a instituição, especialmente em termos de revelação das fragilidades existentes, para o seu (re)planejamento. Vários respondentes afirmaram estar descrentes do processo pela falta de retorno dos resultados, a

exemplo da Professora Adália, ao declarar que “em 2010 já passava por um período de descrédito em relação à avaliação institucional. Não havia resultado do processo e é uma comunidade acadêmica muito exigente e participativa” (Informação verbal, 2014).

Como política institucional da época pouco se tem a dizer, uma vez que, conforme os próprios relatórios e declarações existentes, o citado programa se declarava como um projeto de pesquisa. Assim, esse processo, delineado como pesquisa-ação, em nosso entender descaracteriza-a como política de avaliação. Outro fator pode ser confirmado na declaração da Professora Inês, ao expor que “no Conselho [a CAAI] não tinha ressonância, porque a ressonância vinha via Assessor Institucional, que era ele que fazia parte do Conselho. [A CAAI] pedia voz no Conselho [Universitário], mas nunca teve uma voz garantida sistematicamente” (Informação verbal, 2014). Caso fosse entendido como uma política de avaliação, certamente haveria espaço para exposição sobre o processo sempre que necessário, até porque deveria envolver a comunidade acadêmica.

A partir de 2011, percebe-se que a autoavaliação institucional na UEG tomou novos rumos, ocorrendo continuamente em termos de coleta de dados, cujas dimensões eram aquelas definidas pelo Sinaes. Com outro perfil, o processo avaliativo passou a ser conduzido por nova equipe, mas persiste o não uso dos resultados, ano a ano, em se tratando de ações para resolução dos problemas, motivando a continuidade do descrédito. Existe, acentuadamente, um reforço nos argumentos da comunidade acadêmica em relação a essa questão. Ristoff (2008, p. 50) argumenta que “a continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados obtidos”. Entretanto, se não há tomadas de decisão para mudanças no planejamento institucional, a continuidade do processo perde o seu sentido.

Além da interrupção do processo avaliativo, aconteceu, no início de 2011, uma mudança na estrutura organizacional da UEG, com a criação da GerAI, decorrente da reforma administrativa de Goiás, regulamentada pela Lei nº 17.257 (GOIÁS, 2011). A criação da vaga para a Gerência deu-se no âmbito do critério de meritocracia, regulado pelo Decreto nº 7.275 (GOIÁS, 2011), como já exposto nas seções 1.4 e 3.5. Vale ressaltar que tal criação não foi ato exclusivo para a UEG, mas para todos os órgãos estaduais. Dessa forma, a GerAI passou a ser regulamentada também pelo artigo 30 do Estatuto da Instituição, conforme Decreto nº 7.441 (GOIÁS, 2011), a seguir:

Art. 30. A Reitoria é constituída pelo Reitor, Vice-Reitor, Chefia de Gabinete, Pró-Reitores e Diretor do Núcleo de Seleção, nomeados pelo

Governador do Estado, na forma da lei, cujas atribuições e competências serão estabelecidas no Regimento Geral da UEG, sendo o Reitor o seu ordenador de despesas.

Parágrafo único. Compõe ainda a Reitoria três **Gerências**, destinadas ao atendimento das áreas jurídicas, **avaliação institucional** e inovação tecnológica. (GOIÁS, 2011, grifo nosso).

Sobre essa implantação, a Gerente de Avaliação Institucional da UEG se manifestou argumentando que

[...] a proposta que pude absorver, nos vários “Encontros de Gerentes do Estado de Goiás” que participei era no sentido de tentar modificar a organização institucional, no caso da UEG, imprimindo outra lógica no seu funcionamento, na operacionalização, visando uma transformação na subjetividade das pessoas envolvidas por meio da implantação de mecanismos com vistas à melhoria da instituição. (Informação verbal, 2014).

A abordagem gerencial foi uma nova prática para a administração pública, em substituição à perspectiva burocrática anterior ao governo FHC, conforme já abordado anteriormente. Todavia, apesar da existência do gerencialismo na prática da instituição pública, o fato de o governo de Goiás dar transparência, por meio do uso da terminologia “gerência”, soou como algo novo para grande parte da comunidade acadêmica. Naquele momento, tratou-se, tão somente da implantação de um termo. Assim, surgiram momentos de tensão diante das muitas divergências que permeiam a temática, principalmente com a implantação da meritocracia para a ocupação dos novos cargos de gerentes.

Retomando as abordagens sobre essa fase transitória do processo avaliativo, na visão do Professor Calebe, “a implantação do projeto de autoavaliação no período em que [participou], apresentou duas fases distintas” (Informação verbal, 2014). Segundo ele, a primeira fase, de 2005 a 2011, foi caracterizada pela realização do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em avaliação institucional, já abordado anteriormente. Quanto à segunda fase, que se iniciou em 2011, foi marcada pela implantação efetiva de “uma nova CPA, com uma metodologia um pouco diferenciada e que se desenvolveu dentro dos parâmetros estabelecidos pela própria CPA na fase de planejamento” (Informação verbal, 2014). Em suma, esse é mais um dos vários depoimentos que confirmam a mudança de rumos do processo de avaliação. É citado, contraditoriamente, um curso ofertado como marca principal de um processo avaliativo, e não o objetivo precípua de “identificar o perfil e o significado da atuação das instituições [de educação superior]” (BRASIL/MEC/INEP, 2007, p. 152) e comprovar a autonomia da CPA, como prescrito nas orientações do Sinaes.

Diante dos relatos e documentos analisados, não há como negar a transformação tanto processual quanto organizacional ocorrida a partir do ano de 2011, dando início, então, a uma nova fase, regulamentada por vários documentos, cujos acompanhamentos são viabilizados pelos relatórios publicados sistematicamente. Dentre os avanços ocorridos são possíveis observar: (i) assunção das responsabilidades de coordenação do processo avaliativo pela CPA; (ii) equipe formada por servidores da instituição; (iii) reuniões frequentes com todos os componentes da CPA, aí incluídos os representantes de cada *campus*; (iv) construção dos instrumentos envolvendo todos os membros da comissão e discutidos em cada *campus*; (v) elaboração de instrumentos contemplando todas as dimensões sugeridas pelo Sinaes; (vi) continuidade das ações que dizem respeito à coleta de informações; (vii) disponibilização dos resultados no site da UEG, com link para avaliação institucional; (viii) disseminação das informações educacionais e avaliativas/visibilidade dos resultados das avaliações da instituição à sociedade de forma geral. Sem embargo, ainda que tenha havido avanços para a realização de uma avaliação formativa, não se alcançou o principal aspecto, o uso dos resultados. As ações passaram a ser decorrentes de uma política de avaliação e avanços no formato apresentado. Respalda-se, aqui, em Bakhtin (2011, p. 378), ao afirmar que “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. Desse modo, percebe-se o momento de esclarecer o verdadeiro sentido de um processo, no caso, a autoavaliação.

O Representante 15 da CPA fez referência ao processo anterior desenvolvido e ao atual, afirmando que o novo formato tem trazido importantes contribuições para o desenvolvimento da instituição. Considera que, conduzido anualmente, “retrata a realidade da instituição dentro de seus aspectos de potencialidades e fragilidades, inseridos nos âmbitos que compõem a instituição” (Informação verbal, 2014). Em relação ao processo anterior, é contraditório afirmar que foi conduzido anualmente, tendo em vista as lacunas temporais e as condições em que ocorreram as avaliações, além da ausência de resultados, conforme vários relatos já descritos. Contudo, o Professor Horebe chamou a atenção para o fato de que

[...] de 1999 a 2011, as avaliações institucionais da UEG, realizadas por consultoria contratada, adotaram a metodologia de avaliações tópicas ou especiais. A partir de 2012, as normatizações legais e as orientações nacionais e estaduais sobre avaliação institucional foram adotadas metodologicamente nas autoavaliações da UEG. (Informação verbal, 2014).

As ocorrências detectadas até então sobre a gestão do processo avaliativo nos permitem constatar que o ano de 2011 foi de transição, provocado por uma mudança expressiva em sua organização, voltando-se, portanto, para os parâmetros orientados pelo Sinaes. Ficou evidenciado que um dos pontos marcantes dessa transição foi o caráter gerencialista e meritocrático, ora entendido como uma inovação na concepção dos gestores da época (até 2010), quando, na realidade, foi a assunção do tipo de administração pública do governo de Goiás, adotada e manifestada. Insistindo, ainda, na questão da meritocracia, nos deparamos com a afirmação da Professora Inês de que “a ruptura com a questão do processo meritocrático é que foi, de fato, a falência de um processo de avaliação instituído, sobre a visão marxista da educação, que é o concreto pensado” (Informação verbal, 2014).

Há, na fala apresentada, duas questões que merecem destaque. A primeira refere-se ao processo meritório, entendido pela coordenação anterior como causa da ruptura e falência do processo de avaliação instituído, que foi apenas regulamentado, visto já existir uma forma específica de seleção para a ocupação de cargos em todos os órgãos estaduais, apesar de obscuros, a exemplo da própria CAAI. Bem antes da adoção desse processo, as análises mostram a falência iniciada com a descontinuidade da autoavaliação, em 2009 e 2010, além do atraso na divulgação dos resultados dos anos anteriores em um projeto instituído e, ademais, pelo formato em que transcorreu em todo o período até o ano de 2011.

A segunda questão volta-se para o concreto pensado. Marx (2008a) e Kosik (1976) abordam o pensamento do concreto, que difere do concreto pensado no sentido de não imaginar uma realidade. Para Marx (2008a, p. 258), “o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”. Enquanto tomado como ponto de partida, entendemos que estamos pensando em algo concreto, mas no sentido abstrato, pela falta da compreensão pautada na realidade dos fatos. Tem-se a mediação, que é a interpretação dialética da unidade, da diversidade e de sua relação. Inicialmente, nota-se que a UEG, desde o ano de 2005, vem desenvolvendo o processo de avaliação. No entanto, tínhamos um conhecimento abstrato do caso. À medida em que fomos buscando a realidade dos fatos, conhecendo as tensões, os conflitos, as contradições e a dialética da unidade, chegamos ao conhecimento concreto de como aconteceu e acontece o desenvolvimento da autoavaliação na UEG. Só a partir daí foi possível expressar o concreto do pensamento. Atingimos, portanto, a interpretação de uma totalidade das várias possibilidades de existência do objeto, que são o processo de autoavaliação e o uso dos seus resultados.

A trajetória histórica desse período, considerado como primeira fase, foi o olhar inicial para o nosso objeto de investigação. Aqui já foi possível reconhecer que não se pode negar a sua grande importância, pelo menos para a existência de uma cultura de avaliação que precisa ser desenvolvida concretamente. Assim, os passos iniciais já introduziram noções de autoavaliação institucional. É possível reconhecer as contribuições para o desenvolvimento da cultura avaliativa, permitindo, além disso, uma “meta-avaliação”, para dar novos rumos ao processo avaliativo. Entretanto, em relação aos resultados da “pesquisa-ação” de cunho quanti-qualitativo, os resultados foram poucos diante de todo o aparato que envolveu o processo durante tantos anos. O uso dos resultados será discutido no próximo capítulo.

A responsabilidade pública reflete diretamente na atuação dos gestores, apesar de existirem políticas institucionais bem definidas e claras. A próxima seção dedica-se a conhecer como se dá a compreensão dos gestores sobre a avaliação institucional e como procedem diante do processo de avaliação que vem se definindo na UEG. Para tanto, não deixará de atentar para o caminho historicamente seguido, na tentativa de descobrir as relações determinantes gerais e abstratas, tais como a sensibilização, a prática da avaliação, a recepção dos resultados e as ações resultantes do conhecimento das fragilidades e potencialidades apontadas pelo processo.

4.3 CONTRAPONTO NA ATUAÇÃO DOS GESTORES DIANTE DA POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO DA UEG

A gestão na educação superior é uma dimensão que, tendo em vista os seus propósitos, é levada em conta e, considerando a condução de todo o processo da autoavaliação, bem como a aplicabilidade dos resultados, eles estarão nas mãos dos gestores para que aconteçam. Portanto, não se podem desprezar os desdobramentos das políticas de gestão, regulação e regulamentação da educação superior em sua relação com o governo estadual.

O olhar sobre a atuação dos gestores vem de diferentes direções. Porém, no caso das IES, a maior pressão vem da própria comunidade acadêmica. Nos levantamentos obtidos, foram detectadas 81 referências dos gestores e, ao mesmo tempo, sobre eles próprios. Conseqüentemente, essas referências não incluem as opiniões de discentes e de técnicos administrativos, pois esses segmentos participaram da pesquisa respondendo a questionários fechados, cujas análises estão diluídas nas demais seções. Aos docentes, de igual forma, foi dirigido o questionário fechado. No entanto, houve abertura para a inserção de comentários, caso achassem viável.

A conscientização da importância do processo avaliativo tem que estar presente em todos os segmentos da comunidade acadêmica, porém, com muito mais intensidade entre os gestores, que devem permitir a realização e a continuidade do processo para que se definam novos rumos a partir dos resultados obtidos. Concordando com Oliveira e Fonseca (2007), para os gestores, o sentido mais amplo da autoavaliação na educação superior “deveria implicar mudanças no processo de planejamento, na organização curricular, na infraestrutura, no quadro de pessoal, no sistema normativo e no processo de mudança organizacional e pedagógica” (p. 8).

Porém, sabendo que a UEG se propôs ao cumprimento das propostas ditadas pelo Sinaes, a manifestação dos componentes da instituição aponta a postura dos gestores como uma fragilidade bastante marcante. Em geral, as falas que mais se sobressaem são aquelas que dizem respeito à falta de consciência, à falta de comprometimento, à resistência ao processo, à participação por obrigação, ao silêncio diante dos resultados, à indiferença, enfim, quando os gestores não dão o devido valor às ações desenvolvidas pela CPA e, menos ainda, aos princípios da autoavaliação. Vale ressaltar que, ao citar a gestão, refere-se aqui não somente à administração central, mas, principalmente, aos dirigentes e às coordenações dos *campi*, tendo em vista que os dados finais de cada etapa do processo avaliativo demonstram a grande luta da CPA que se encontra na administração central.

Algumas falas destacam essa característica que evidencia o (des)comprometimento dos gestores. Dentre elas, citamos:

(a) Percebi que a principal atitude dos gestores para com o processo se caracterizou como atitude de "indiferença". Desta forma, avalio como atitude de insensibilidade, principalmente dos diretores de Unidades, em relação à importância do processo para adoção de ações de melhoria nos pontos negativos da instituição, que são visíveis e confirmados pela autoavaliação, bem como para aqueles que estão ocultos e que surgem com os resultados. Infelizmente, mesmo no âmbito da gestão maior da instituição, ainda existe insensibilidade para com o potencial do processo avaliativo no que se refere à possibilidade de melhoria da instituição. (Representante 15 da CPA. Informação verbal, 2014).

(b) A atuação dos gestores ainda acontece de forma tímida, não havendo uma dedicação para o aprimoramento do processo e realização da autoavaliação, pois atribuem à CPA a responsabilidade das ações referentes à autoavaliação. (Representante 18 da CPA. Informação verbal, 2014).

(c) Temos relatos bastante interessantes de apoio de alguns gestores e distanciamento de outros. O silêncio de alguns gestores ainda me deixa reflexiva sobre as reais intenções de apoio. (Professora Jemima. Informação verbal, 2014).

(d) De modo geral, não temos respostas satisfatórias por parte dos gestores para a solução de problemas que impedem um avanço mais efetivo e rápido da qualidade dos processos e dos produtos desenvolvidos nas ações e atividades da UEG. (Representante 16 da CPA. Informação verbal, 2014).

(e) Na aplicação do questionário, alguns dirigentes não respondem, mesmo afirmando terem respondido. (Representante 4 da CPA. Informação verbal, 2014).

(f) Acho que ainda tem uma boa parcela de gestores que faz avaliação por obrigação. Fazem porque têm que fazer, mas ainda não perceberam a dimensão e a importância. Não existe engajamento. (Professora Miriã. Informação verbal, 2014).

Por si só, as falas destacadas já dão margem para diversas interpretações sobre o perfil de grande parte dos gestores da UEG. No entanto, tem-se que levar em conta as abstrações que ocorrem para essa visão dos respondentes. Em nossa análise, essas declarações transitam pelo campo do descaso, do pouco conhecimento, da falta de empoderamento e pela falta de consciência para a importância do processo avaliativo, não generalizando a todos os gestores. As citações “a” e “e” indicam claramente o descaso por parte dos gestores ao citar indiferenças, insensibilidade e até falsidade, fatos que chegam a causar indignação, principalmente ao se referir a um dirigente. As citações “b” e “f” indicam a limitação de conhecimento. Ainda que sejam gestores, cabe à CPA o desenvolvimento da sensibilização, e, à administração central, as chamadas para a importância de cada gestor se envolver com a avaliação interna no seu *campus*, visto que somente por meio do conhecimento das suas fragilidades poderá haver encaminhamentos para a busca da qualidade. A fala “d” pode sinalizar falta de poder dos dirigentes locais quanto à possibilidade de resolução de problemas que podem fugir à sua alçada. Nesse caso, induz a um questionamento que se volta à centralização/descentralização de poder, culminando com a autonomia de cada *campus*. A fala “c” transita pela conscientização que o gestor detém sobre a importância do autoconhecimento e também pela incógnita de outros, que pode indicar descaso e até descrédito.

Dias Sobrinho (2008, p. 15) sinaliza que “a Universidade é compreendida como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano”. No dia a dia, ocorrem processos diferentes que, porém, convergem para um mesmo fim, voltados para a totalidade que sustenta a universidade, embora cheia de contradições. A avaliação interna nada mais é do que uma radiografia da instituição, atentando para os seus aspectos acadêmicos e organizacionais. A postura dos gestores, contrária ou indiferente ao processo avaliativo, é uma

contradição marcante em relação aos princípios de uma avaliação formativa e emancipatória, levando em conta a responsabilidade social que lhes atribui o cargo em questão.

O engajamento ao processo é a característica principal da adesão voluntária tão esperada no Paiub, devendo, para tanto, buscar-se a compreensão da necessidade de instalação de uma cultura de avaliação na universidade, aqui entendida como “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (RISTOFF, 2008, p. 49). Assim, resta-nos a pergunta relativa aos gestores de uma instituição pública: que noção de gestão esses detentores do cargo têm que os levam a se posicionarem de acordo com os depoimentos anteriormente relatados? Ressalta-se que não se tratam de depoimentos somente da administração central, mas também de docentes, discentes e técnicos administrativos dos próprios *campi*.

Há de se considerar que não são as pessoas a serem avaliadas, mas a instituição. Nesse sentido, percebe-se um desencontro real sobre a concepção dessa avaliação. Foram citadas informações consideradas comprometedoras à instituição, a exemplo de uma, do Professor Hananias, ao afirmar que “alguns dados que se verificaram, *a posteriore* [da avaliação externa], eram maquiados pelos gestores locais a fim de apresentarem os seus cursos em uma performance melhor do que eles realmente têm” (Informação verbal, 2014). Outro agravante foi a declaração de que, em alguns *campi*, principalmente na fase inicial de implantação da autoavaliação, ocorreram interferências da direção, “com intenções de desestabilizar ou até mesmo de impedir a realização do processo” (Representante 15 da CPA). Diante de tais posturas, pergunta-se: que condições podem ser esperadas de uma instituição cujos gestores não assumem o seu compromisso público mediante o cargo que ocupam?

Os resultados, por vezes negativos, demonstram também a falta de consciência para a importância do processo, pelas reações que denotam a intenção de jogar a responsabilidade para outros, como disse a Professora Miriã. Há, sim, responsabilidades do governo estadual, da Reitoria, mas muitas ações dependem do dirigente do *campus*, observadas as distintas determinações. Algumas pertencem a todas as épocas, outras apenas a algumas, outras são comuns a qualquer uma. Trata-se, aqui, de determinações que não fogem ao processo de autoavaliação. Marx (1979, p. 42) afirma que “a produção constitui sempre um corpo social, um sujeito social que atua num conjunto de produção”, permitindo-nos afirmar que a avaliação não é apenas uma avaliação particular, mas um conjunto de aspectos que permitem a visão do todo.

Várias são as recomendações inseridas nos relatórios de avaliação interna, anualmente, conforme relatos dos respondentes, pertencentes à CPA. Logo, para o gestor, independente de onde esteja, há responsabilidades afetas que, se não cumpridas, certamente refletirão no processo de autoavaliação. Complementando os inúmeros depoimentos que comprometem o papel dos gestores, a Professora Jemima expôs que, após o processo, “o apoio dos gestores ainda está a desejar, pois pouco se vê as recomendações apresentadas pela CPA no planejamento da Universidade/Unidades sendo implantadas” (Informação verbal, 2014).

Quanto à continuidade de participação no processo de autoavaliação, é sabido que ele se dá por parte de alguns, e não de todos. Sabe-se, também, que grande parte, inclusive dos gestores, não possui vínculo efetivo com a UEG, estando à mercê de rompimento de contrato⁶⁹ a qualquer momento. Poderia ser essa uma razão para a falta de comprometimento com a instituição? Os três concursos realizados ainda não conseguiram garantir um quadro estável de docentes, estando com o percentual de efetivos aquém dos contratos temporários. Quanto aos técnicos administrativos, os poucos efetivos existentes no quadro de pessoal da instituição são por força da Constituição de 1988, como já discutido no capítulo 1.

Sendo a Professora Inês uma das precursoras da avaliação institucional na UEG, ela declara que “a participação dos gestores no processo de autoavaliação da UEG, naquele período, era de alguns com adesão total, outros com irritação, outros com rejeição” (Informação verbal, 2014). Tais atitudes são interpretadas, por grande parte dos segmentos acadêmicos, como falta da cultura de avaliação, pela incompreensão de que se está avaliando a instituição, e não as pessoas que a compõe. Nesse sentido, a Professora Miriã argumentou que “esta instituição é construída a várias mãos, e que eu também sou responsável. Eu estou como um gestor”. Faz referência, ademais, às atitudes evidenciadas pela falta de consciência de que os resultados atingem diretamente a instituição, a vida das pessoas que por ali circulam e, principalmente, os profissionais que ali ofertam o seu trabalho. Dias Sobrinho (2008b) afirma que a exigência da avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumenta a crise das universidades. Uma das causas atribuídas a esse fator é exatamente a “crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que lhes são cumulativamente postas” (p. 54). Portanto, sabe-se que

⁶⁹ A Lei nº 13.664 (GOIÁS, 2000) dispõe sobre a contratação de servidores por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do artigo 92, inciso X, da Constituição do estado de Goiás, estendendo-se aos docentes e técnicos administrativos da UEG. O artigo 1º prevê contratações nos órgãos da administração estadual direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo, por tempo determinado, pelo prazo máximo de 3 (três) anos e nas condições previstas nessa Lei. Apesar da limitação de tempo, conforme dados dos respondentes, existem servidores nessa condição há mais de vinte anos, mas, sem possuir a estabilidade ou os direitos dos servidores efetivos.

estão aí algumas das fragilidades presentes em uma IES, detectadas pela incompetência e irresponsabilidade de membros da comunidade acadêmica, embora não entendidas como exclusivas.

Por outro lado, existem algumas falas positivas, dando a entender que, apesar de prevalecerem gestores alheios ao processo, alguns não interferem e outros dão total apoio no sentido de abrir espaço para as discussões, a organização e a realização da avaliação, mesmo que em menor número. Em síntese, aqueles que percebem a importância do processo são considerados grandes parceiros e incentivadores para a ocorrência de avanços positivos, sendo favoráveis à conscientização para a importância dos indicadores gerados, com vistas à melhoria da instituição, conforme declara a Representante 6 da CPA ao argumentar que, em seu *campus*, “vários problemas foram evidenciados por meio da Avaliação Institucional. A direção observou aqueles problemas cuja solução estava ao seu alcance e tomou as medidas necessárias” (Informação verbal, 2014). Essa é, no mínimo, uma atitude coerente com o cargo assumido. Existe, portanto, a percepção de que alguns gestores são profissionais, acreditam na UEG e esperam ansiosamente por mudanças, para que ela se torne uma Universidade com autonomia e tenha as condições necessárias para oferecer qualidade, conforme relata o Professor Filemom.

Ao analisar o papel do gestor diante dos participantes desta pesquisa, o Planejamento Institucional foi abordado em vários momentos, sendo a falta dele evidenciada por vários respondentes. A sua ausência é justificada pela falta de consciência, por parte de dirigentes dos *campi*, caracterizando a transferência de responsabilidades, em grande parte, para a administração central. Portanto, a falta de planejamento torna-se inconcebível em uma IES. Coêlho (2000, p. 71) afirma que a avaliação significa “pensar e recriar seus projetos, a produção acadêmica, o ensino de graduação e de pós-graduação, os cursos, os currículos, a pesquisa, a chamada extensão e a administração universitária, a prestação de serviços, a assistência, o sentido mesmo do público”. Há a percepção de que somente se forem utilizados os resultados da autoavaliação será possível fluir a construção de um planejamento em curto, médio e longo prazo, principalmente atacando as fragilidades evidenciadas. Nessa perspectiva, a Professora Isabel acrescentou que “há falta de cultura de planejamento. Você acode os incêndios e o planejamento fica de fora. Falta essa cultura. A gente não tem essa cultura de planejar, de se preparar para as crises, de organização e isso reflete em todos os setores” (Informação verbal, 2014).

Interessante observar que a questão do planejamento é preocupação de alguns gestores. Contudo, o fato de não existir uma gerência específica para esse fim não justifica a

inexistência de planejamento, visto que, no organograma da UEG, havia a Diretoria de Planejamento, passando, no ano de 2011, à Gerência de Planejamento, Gestão e Finanças e, finalmente, à Gerência de Planejamento, a partir do início de 2015.

Obter informações sobre o planejamento, durante o nosso levantamento de dados para este estudo, foi uma tarefa difícil, pelos motivos a seguir:

- a) Fomos ignorados pelo ocupante do cargo de Diretor de Planejamento anterior ao ano de 2011. Por mais que insistíssemos nos nossos objetivos, não conseguimos retorno. Vale ressaltar que o gestor à época havia sido cedido por outro órgão, não fazendo, desse modo, parte do quadro da UEG, tendo retornado ao seu órgão de origem em 2011;
- b) Consciente da importância das informações para as nossas análises, recorremos à assessora da Diretoria de Planejamento (anterior a 2011) para que ela contribuísse com a nossa pesquisa. Sem embargo, embora tenha respondido às questões a ela enviadas em formato de questionário aberto, não conseguiu responder às perguntas básicas a seguir: (i) Como se deu a articulação da Diretoria de Planejamento com a Comissão de autoavaliação? (ii) Que ações foram propostas que interferissem no Planejamento, em função do processo avaliativo da UEG? (iii) Que recomendações surgiram por parte da Reitoria com vistas a rever o Planejamento para melhorar a qualidade? Entendemos que essas questões são fundamentais em uma nova pesquisa, a fim de verificar como e que ações ocorriam naquele setor na relação planejamento e avaliação institucional e como estão ocorrendo após a criação da Gerência de Planejamento, agora específica para tal fim;
- c) Recorremos à Gerência de Planejamento Gestão e Finanças (pós-2011) e tivemos a confirmação, por parte de um dos respondentes, de que “as atividades de Planejamento naquela época [2011 a 2013], ficaram mais restritas ao planejamento orçamentário e algumas atividades obrigatórias da SEGPLAN. [...] como atividade financeira do órgão, é uma atividade que exige muito, que ocupa muito tempo.” (Informação verbal, 2014).

Nesse sentido, a Professora Isabel argumentou sobre duas vertentes do planejamento em uma universidade. Cita a vertente acadêmica, que é pensar o que a universidade quer e aonde quer chegar, e a vertente administrativo-financeira. Conforme já citado, essa segunda vertente consumia o tempo do gestor responsável por essa área, embora ele tivesse consciência de que as suas atribuições não se restringissem a questões desse segmento. Assim, ainda que conhecesse os resultados da autoavaliação, as dificuldades pelo acúmulo de função eram patentes. No entanto, abrimos parênteses aqui para questionar o planejamento de cada *campus*. Como ele será realizado, uma vez que as abordagens até aqui se referem ao planejamento institucional em sua totalidade? Consequentemente, trata-se de mais uma

contradição no interior da UEG, que ainda persiste pelo fato do não rompimento da barreira que está colocada para o uso dos resultados da autoavaliação no planejamento institucional.

Outro aspecto que tomou proporção nas falas foi a relação resultado da avaliação e tomadas de decisão por parte dos dirigentes. Essa abordagem, de maneira geral, fortalece a visão do processo que, segundo a Professora Miriã afirma: “se não servir para tomada de ações ele não serve pra nada” (Informação verbal, 2014). Pode-se sustentar que as decisões administrativas devem tomar por base os relatórios construídos pela CPA e que esse instrumento tem peso preponderante para a universidade, conforme Belloni (2000, p. 52) nos relata: “concebe-se a avaliação da educação superior como um processo sistêmico e institucional que tem dois objetivos básicos: o autoconhecimento e a tomada de decisão”. Na visão do Representante 2 da CPA,

[...] o gestor de autoavaliação transforma-se, por assim dizer, em um “legislador” do campus, fiscalizando, assessorando os processos e viabilizando a discussão por melhorias e até promovendo discussões com os segmentos com o objetivo de alterar e/ou acrescentar elementos ao Regimento Interno que viabilizem melhorias no interior da instituição. Identificar esta designação como mera função burocrática é um erro e uma temeridade. (Informação verbal, 2014).

Trata-se de um aspecto que tem destaque na IES pesquisada, cuja característica é multicampi, merecendo estudo específico não somente sobre o planejamento institucional, como também individualizado de cada *campus* e a sua autonomia, voltando-se, portanto, para a centralização/descentralização de poder junto à administração central.

Diante do descrédito verificado entre grande parte dos gestores da UEG, ainda que exista a consciência para a importância de um processo avaliativo, atenta-se para a fala do Representante 15 da CPA, ao asseverar:

Infelizmente, não tenho nenhum relato de ações ou tomadas de decisões de gestores da instituição (UEG/Unidades) que tivesse como base dados da autoavaliação. Isso não quer dizer que não tenha acontecido, apenas estou relatando que eu, particularmente, não tenho conhecimento disso. Entretanto, arrisco a afirmar que a probabilidade de que tais ações não tenham acontecido é grande. Infelizmente, este se constitui ainda no grande desafio na consolidação da autoavaliação como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de uma instituição. (Informação verbal, 2014).

Marx (1979, p. 46) analisa a relação consumo e produção, explicando que “a produção é também imediatamente consumo, subjetivo e objetivo. [...] o ato de produção é

em todo momento, um ato de consumo”. De igual forma, transpomos essa citação para a relação avaliação e resultados, concluindo que a primeira é imediatamente resultado, e este é imediatamente avaliação. Desse modo, cada termo é imediatamente o seu contrário, mas, simultaneamente, há um movimento mediador entre ambos. O resultado é intermediário da avaliação, pois proporciona a tomada de decisão pelo sujeito. Logo, somente na tomada de decisão eles se tornam, concretamente, resultados.

Outro depoimento sobre a omissão de tomadas de decisão marca a postura de grande parte dos gestores da UEG.

Creio que nenhuma ação dos gestores foi implementada para a busca de melhorias. Pela experiência de frequentar alguns Conselhos Universitários-CsU, fica explícito como a maioria dos gestores coaduna com a precariedade da universidade. O bônus em seu salário parece fazê-los esquecer da condição de professores, de educadores, e os coloca como os demais burocratas, preocupados com outras questões, menos com a qualidade da educação. (Representante 5 da CPA. Informação verbal, 2014).

Abordou-se, ainda, a relação existente entre a CPA e os gestores, que pode não ter aceitação, como justificativa para as atitudes que não condizem com os seus papéis. Argumentou-se a respeito da pouca abertura para a utilização dos dados, que pode ser atribuída à forma como a comissão de avaliação se posta e os apresenta, ou se essa comissão também não está sendo orientada para chamar mais para a discussão, de acordo com a percepção da Professora Vasti. Na visão da entrevistada, os responsáveis pela condução da autoavaliação deveriam ter empoderamento suficiente para dirigir discussões sobre os resultados e, se possível, decidir sobre eles. No entanto, como visto anteriormente, as competências da equipe vão das orientações iniciais à apresentação dos resultados, acompanhados das recomendações, cabendo aos gestores os encaminhamentos a partir daí.

Na opinião da Professora Jemima, os membros da CPA/UEG, representantes dos *campi* e Administração Central, trabalham em estreita e contínua relação com os gestores, coordenadores e, em especial, com os responsáveis pelo planejamento para o devido acompanhamento das recomendações apontadas nos Relatórios de Autoavaliação. Portanto, esses não parecem ser motivos para as atitudes de alguns gestores.

Reconhece-se que é necessário abrir espaço para a avaliação, no intuito de que seus resultados sejam discutidos com mais veemência nas reuniões administrativas, tanto no âmbito de Administração Central quanto de *campus*. A Professora Isabel, corroborando com outros depoimentos, declarou que essa temática “não está sempre na pauta. Tirando aquelas

reuniões de apresentação dos resultados, que é para ver todo aquele trabalho, não se discute mais” (Informação verbal, 2014). Ademais, a Representante 3 da CPA acredita “que a mobilização desse instrumento tem que ser de forma mais abrangente e duradoura e que não seja feita apenas pelo membro da CPA do *campus*, mas também pelos membros dirigentes em cada *campus*” (Informação verbal, 2014). Essa fala confirma todas as opiniões sobre a passividade dos dirigentes, principalmente no que diz respeito ao processo de avaliação interna da UEG.

Logo, percebe-se que os resultados são pouco discutidos por falta de iniciativa dos próprios gestores, visto que compete à CPA encaminhar recomendações às instâncias competentes, como expresso em suas atribuições. Assim, o Professor Hananias argumenta que o gestor máximo da instituição deve ter uma função de indutor e fomentador dos processos avaliativos e que, no caso de uma instituição multicampi, incluem-se os diretores, que são os dirigentes pedagógicos e administrativos de cada *campus*. Em sua visão, “o papel do gestor é incorporar dentro da dinâmica da instituição essa ideia motriz de que a avaliação, além do estresse, é claro, é uma possibilidade enorme no avanço da qualidade da gestão e dos processos finalísticos da universidade” (Informação verbal, 2014). Diante dessa percepção sobre o papel do gestor, o Representante 5 da CPA afirma que não percebe “nenhuma vontade dos gestores em relação à continuidade do processo. Provavelmente ou já estão acostumados a essas pesquisas inócuas, ou de fato acreditam que a universidade vai muito bem e não há o que melhorar” (Informação verbal, 2014).

Acredita-se que, pela diversidade da UEG, a avaliação tem de se tornar um instrumento de gestão, em todas as suas dimensões, principalmente diante das inúmeras fragilidades peculiares à própria IES. Admite-se que, com os resultados, “os dirigentes podem definir melhor as suas ações e justificar as suas necessidades por meio do estabelecimento de prioridades, da decisão sobre compras e aquisições, da contratação dos servidores e da adequação da estrutura física” (Informação verbal, 2014), como nos relatou a Representante 18 da CPA. Ressalta-se que a autoavaliação retrata fielmente a realidade das dimensões avaliadas, uma vez que a comunidade acadêmica, especificamente docente e discente de uma IES pública, não omite suas deficiências, independente de quais sejam. Enfim, corroborando com a fala dos demais respondentes, o Representante 16 da CPA nota que a mentalidade de grande parte dos gestores precisa mudar, criando uma nova cultura de avaliação, de modo a envolver toda a comunidade acadêmica e todos os beneficiados pelas ações da UEG, ou seja, a sociedade civil. Apesar de todo o esforço da comissão responsável,

o processo avaliativo ainda tem muito a avançar no interior da UEG, sendo esse um contraponto assinalado pelos depoentes que virão nas próximas seções.

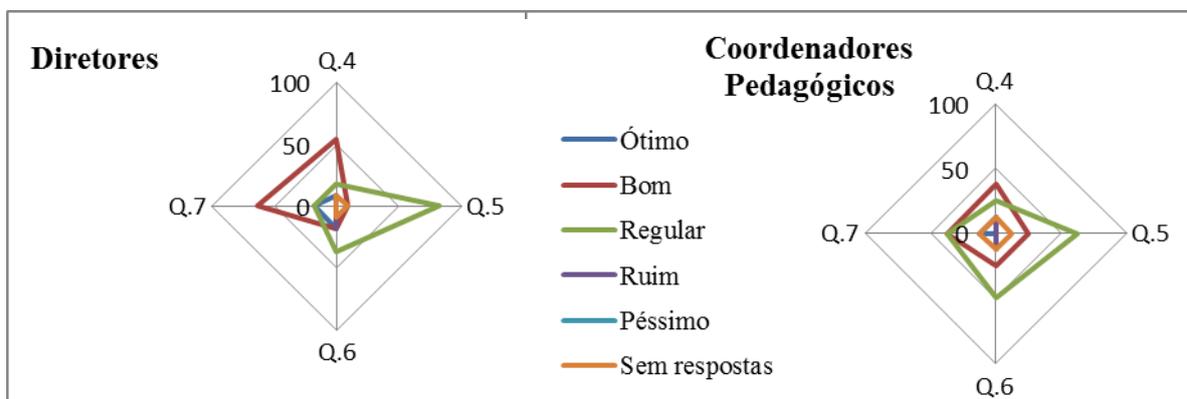
4.3.1 Olhares dos Gestores e Docentes sobre a Autoavaliação Institucional

No decorrer das análises, surgem vários aspectos para o sentido da avaliação institucional, mas se percebem dados intermediários que permitem identificar os significados dados ao processo. Assim, a compreensão, em sua essência, entendendo o tempo presente, mas não esquecendo o movimento histórico, permite observar a contradição entre a sua importância e a sua operacionalização. Destaca-se, aqui, que “o mais importante, então, não é a contradição pela contradição, mas a transformação gerada pelo movimento” (MARX; ENGELS, 2005a, p. 21).

É com essa visão que, a partir desse ponto, buscamos as opiniões de diretores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de curso, docentes, discentes e técnicos administrativos dos onze *campi*, *locus* da pesquisa, para compreender a totalidade da UEG em relação ao processo de autoavaliação institucional, tendo como base o Sinaes. Para esse entendimento, foram aplicados questionários semiabertos e fechados, com abertura para comentários a todos os segmentos, para os quais serão utilizados gráficos demonstrativos sobre o que os respondentes percebem em relação aos questionamentos a eles dirigidos. Por vezes, questiona-se a quantificação em uma pesquisa, porém, na concepção de Dias Sobrinho (2008), uma avaliação nem sempre pode prescindir de variáveis quantificáveis, incertas e dinâmicas. Isso significa considerar as contradições, os inúmeros pontos de vista, a diversidade de sujeitos e os elementos considerados estruturais e conjunturais. Vem daí a caracterização da avaliação como prática social geradora de múltiplos sentidos.

No Gráfico 5 demonstram-se as percepções dos Diretores e Coordenadores Pedagógicos sobre o processo avaliativo da UEG, composto de dois radares, cada um representando um segmento, apenas como um quadro ilustrativo, com o objetivo de demonstrar a movimentação das linhas, de acordo com cada segmento, para cada questão. Foram direcionadas quatro perguntas, com o objetivo de obter respostas que contribuíssem para a compreensão dos sentidos e significados dados ao processo avaliativo da UEG, no período compreendido entre os anos de 2008 e 2013. Esse bloco de questões compõe um conjunto de dimensões em relação a compromisso, cultura, conhecimento, compreensão e conscientização da avaliação interna.

Gráfico 5 – Percepções dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

Pelo direcionamento das linhas expressas nos gráficos, representativas das questões quatro, cinco e seis, percebe-se a tendência das mesmas opiniões, embora em percentuais diferenciados. Todavia, a questão sete demonstra divergência de julgamentos com uma acentuada “boa” avaliação, bem maior na visão dos diretores de *campus*. Com o objetivo de facilitar as análises de cada questionamento, apresentamos a Tabela 12, na qual é quantificada cada opção de resposta dos colaboradores da pesquisa.

Tabela 12 – Percepções dos diretores e coordenadores pedagógicos em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG

OPÇÕES	Diretores								Coordenadores Pedagógicos							
	Q. 4		Q. 5		Q. 6		Q. 7		Q. 4		Q. 5		Q. 6		Q. 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	1	9,1	0	0	2	18,2	2	18,2	1	12,5	0	0	0	0	1	12,5
Bom	6	54,5	1	9,1	2	18,2	7	63,6	3	37,5	2	25	2	25	3	37,5
Regular	2	18,2	9	81,8	4	36,4	2	18,2	2	25	5	62,5	4	50	3	37,5
Ruim	1	9,1	0	0,0	2	18,2	0	0,0	1	12,5	0	0	1	12,5	0	0
Pésimo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sem respostas	1	9,1	1	9,1	1	9,1	0	0,0	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5
TOTAL	11								8							

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

A questão 4⁷⁰ mostra coerência entre as respostas dos diretores e dos coordenadores pedagógicos, com predomínio do conceito “bom”. Entre os onze diretores, 36,4% dos respondentes percebem essa participação entre “regular”, “ruim” ou “preferiu não responder”.

⁷⁰ (Q.4) Como você avalia o nível de comprometimento e participação dos coordenadores de curso no processo de autoavaliação?

A mesma percepção atinge 50% dos oito coordenadores pedagógicos. Esses números demonstram que os coordenadores de curso não tem o engajamento esperado para esse processo. A adesão não é obrigatória, mas se espera, minimamente, que os ocupantes do cargo de gestão tenham consciência para participar em um processo que deixará emergir as fragilidades existentes na instituição que, conseqüentemente, podem estar afetando os cursos. Levando em conta a necessidade de envolvimento de toda a comunidade acadêmica, se o coordenador de curso não se engaja na autoavaliação institucional dificilmente os alunos se envolverão, partindo do princípio de que são os coordenadores que estão mais próximos dos docentes, que, por sua vez, estão mais perto dos discentes. Dias Sobrinho (2003a, p. 47) argumenta que “a comunidade universitária deve participar institucionalmente desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, quanto no levantamento e organização das informações e o desenho da avaliação”, lembrando que dessas ações resultará um conjunto de informações que mostrará a imagem global da IES.

A questão 5⁷¹ buscou a opinião sobre a cultura de avaliação. König (2007, p.82) reflete sobre a cultura de avaliação como “a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa”. Não se pode aqui, deixar de levar em conta, também, a continuidade e permanência do processo. Analisando com este olhar, ambos os grupos consideram como “regular”, apresentando um percentual de 81,8% na opinião dos onze diretores e de 62,5% dos oito coordenadores pedagógicos. A cultura de avaliação é um tema muito debatido no meio acadêmico, havendo quem afirme que ela não existe, enquanto outros citam que precisa ser mais desenvolvida e, portanto, aceitam que existe. A cultura se amplia a partir de uma movimentação frequente do processo, fazendo com que a comunidade acadêmica se aproprie da sua essência. No entanto, a responsabilidade para essa expansão está no grupo de gestores, que deve abrir espaço nas agendas de debates, não deixando para momentos pontuais durante o ano letivo. Tem-se que levar em conta, ainda, que o desenvolvimento da cultura dependerá das teias em que estão submersos os indivíduos. Na concepção do Representante 1 da CPA, a criação dessa cultura “foi e ainda é um trabalho árduo, sobretudo pela resistência que se tem de se sensibilizar alguns segmentos a participarem do preenchimento do questionário e da incredulidade da aplicação das ações no sentido de corrigir os problemas apontados” (Informação verbal, 2014).

⁷¹ (Q.5) Como você avalia o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional na sua UnU de atuação?

A questão 6⁷² voltou-se para o nível de conhecimento e compreensão, por parte dos docentes, da autoavaliação institucional. A opinião geral dos informantes paira sobre o nível regular, com 35,4% dos onze diretores e 50% dos oito coordenadores pedagógicos. No entanto, 36,4% dos diretores consideram como “bom” ou “ótimo” esse nível de conhecimento e compreensão, enquanto apenas 25% dos coordenadores pedagógicos concordam. Interessante observar que um coordenador preferiu não responder ao questionamento, deixando a dúvida sobre o porquê da omissão de resposta. Não se pode, aqui, descartar que 18,2% dos diretores consideram um nível “ruim”, mas somente 12,5% dos coordenadores pedagógicos atribuem esse mesmo nível. Pelos percentuais obtidos, provenientes de gestores, nota-se que ainda há um grande trabalho a ser desenvolvido na UEG para a conscientização quanto à importância da autoavaliação institucional, sendo, no entanto, uma conclusão para a totalidade das IES. “Trata-se de mudanças de atitude ou de acréscimo de consciência que provocam maior comprometimento com as funções essenciais da universidade” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 96).

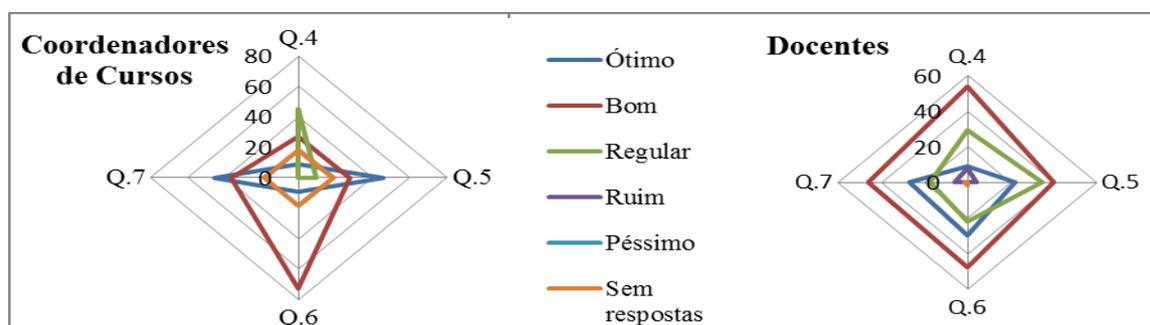
A questão 7⁷³ volta-se para a conscientização sobre a autoavaliação e as opiniões dos dois segmentos inquiridos se dividem. Porém, ao passo que para os diretores essa conscientização atinge 81,5% entre “bom” e “ótimo” dos onze respondentes, para os coordenadores pedagógicos atinge 50% dos oito inquiridos. Pergunta-se: como atribuir esse nível de conscientização para algo que existe com um nível regular de conhecimento e compreensão, conforme os percentuais atribuídos à questão anterior? Estranhamente, são respostas provenientes de gestores, levando a crer que eles também não estão dando a devida atenção ao processo, especialmente pela divergência detectada nessas repostas.

Interessa-nos também as respostas dadas pelos coordenadores de curso e docentes. De igual forma inserimos o Gráfico 6, também composto por dois radares, como quadro ilustrativo, com o objetivo de demonstrar a movimentação das linhas representativas das opiniões dos respondentes, formadas pelas respostas de cada questão. Nesses dois grupos, as questões divergiram no sentido de obter um panorama maior sobre o processo avaliativo.

⁷² (Q.6) Como você avalia o nível de conhecimentos e compreensão que os professores da sua UnU têm sobre a autoavaliação institucional?

⁷³ (Q.7) Como você avalia o trabalho de conscientização sobre a autoavaliação institucional na sua UnU?

Gráfico 6 – Percepções dos coordenadores de cursos e docentes em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

Percebe-se que, pela movimentação das linhas, elas não refletem as mesmas opiniões para os dois segmentos, cujo nível de regularidade é mais expresso na visão dos docentes. Os detalhes são apresentados a partir das análises dos dados constantes na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 – Percepções dos coordenadores de curso e docentes em relação ao processo de autoavaliação institucional da UEG

Opções	Coordenadores de cursos								Docentes							
	Q. 4		Q. 5		Q. 6		Q. 7		Q. 4		Q. 5		Q. 6		Q. 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	1	9,1	5	45,5	1	9,1	5	45,5	7	9,0	17	21,8	23	29,5	21	26,9
Bom	3	27,3	3	27,3	8	72,7	4	36,4	42	53,8	31	39,7	37	47,4	36	46,2
Regular	5	45,5	1	9,1	0	0,0	0	0,0	23	29,5	27	34,6	17	21,8	14	17,9
Ruim	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	7,7	3	3,8	0	0,0	5	6,4
Péssimo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,3
Sem respostas	2	18,2	2	18,2	2	18,2	2	18,2	0	0,0	0	0,0	1	1,3	1	1,3
TOTAIS					11								78			

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

A questão 4⁷⁴ abordou o compromisso dos gestores administrativo e pedagógico. Na visão dos nove coordenadores de cursos, considerando que dois deles se omitiram, 45% marcaram o conceito “regular”. Esse percentual pode ser justificado se cruzado com a divulgação dos resultados do processo, demonstrado nas análises como uma fragilidade da instituição. As falas inseridas na seção anterior comprovam a falta de comprometimento daquele segmento, demonstrando desconhecimento ou descaso para com o processo.

⁷⁴ (Q.4) Como você avalia o nível de comprometimento e participação dos gestores (direção e coordenação pedagógica) no processo de autoavaliação?

Aos docentes foi encaminhada a questão 4⁷⁵ sobre as estratégias utilizadas no processo de autoavaliação. Para 62,8% dos 78 docentes, as estratégias são consideradas entre “boa” e “ótima”. No entanto, 37,2% marcaram entre “regular” e “ruim”. Uma das fragilidades apontadas nos relatórios da CPA é a dificuldade de acesso à internet para responder aos questionários sobre as dimensões a serem avaliadas. Essa é uma reclamação recorrente nos processos avaliativos, com grande concentração de críticas. Levando em conta que se trata de uma fragilidade detectada ao longo dos anos, conforme descrito nos relatórios analisados, as ações estão ligadas diretamente às tomadas de decisão sobre os resultados. A partir da teorização de Marx (1979), como crítica à economia política compreende-se ser possível aplicar a mesma concepção à avaliação, que também é, imediatamente, resultado, duplos resultados, subjetivo e objetivo, acrescido de que ele também é uma mediação da avaliação, na medida em que proporciona qualidade aos sujeitos.

A postura dos diretores em relação ao processo de autoavaliação é percebida pelos coordenadores de curso, mas não é tão nítida para os docentes. Essa resposta justifica-se pela aproximação dos coordenadores de curso com os diretores e coordenadores pedagógicos, ou, quem sabe, até com certo nível de protecionismo. No grupo de docentes, 62,8% considera um bom compromisso. Essa visão vai de encontro à opinião geral manifestada no primeiro bloco sobre as políticas de avaliação.

A questão 5⁷⁶ buscou a percepção dos coordenadores de curso sobre a conscientização do processo avaliativo. Para 72,8% dos onze coordenadores de cursos, o nível de conscientização é “bom”. Esse resultado converge para a opinião dos diretores e coordenadores pedagógicos, porém, volta-se à questão sobre o conhecimento e a compreensão, considerados baixos, além da postura dos gestores na visão geral dos respondentes, mostrando divergências no cruzamento das respostas. Persiste, então, o contraponto entre o baixo índice de conhecimento e, paralelamente, o alto índice de conscientização. Dias Sobrinho (2002, p. 108) afirma que “a avaliação institucional, quando assumida voluntária e conscientemente pela comunidade universitária como um empreendimento coletivo de caráter pedagógico, carrega possibilidades de transformar as instituições e correlativamente os seus agentes”. Daí a necessidade de conhecer, compreender e tomar consciência da importância do processo. Na concepção de Marx (2008a, p. 47), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência”, contextualizando, então, o papel de gestor. Entendemos que,

⁷⁵ (Q.4) Como você considera as estratégias utilizadas para implantar a autoavaliação institucional na UEG?

⁷⁶ (Q.5) Como você avalia a conscientização sobre a autoavaliação institucional na UEG?

enquanto os gestores não tiverem consciência do seu papel, não adquirirão o empoderamento para o uso dos resultados.

O mesmo questionamento foi dirigido aos docentes. Para 61,5% dos 78 professores, a comunicação varia entre “boa” e “ótima”. Todavia, para 38,4% está entre “regular” e “ruim”. Os depoimentos sinalizam que as iniciativas de conscientização ocorrem em épocas pontuais, na tentativa de levar a comunidade acadêmica a responder aos questionários, transformando-se, assim, em uma enunciação. Sabe-se que a autoavaliação institucional deve ser um processo sistêmico e contínuo, exigindo, portanto, uma comunicação incessante no meio acadêmico. A comunicação em épocas pré-determinadas cai no vazio, não contribuindo para a compreensão e conscientização da totalidade. Sobre essa questão, Bakhtin (2009, p. 128) afirma que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta [e constitui, por sua vez] apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado”.

A questão 6⁷⁷ abordou as iniciativas dos dirigentes de *campus* para ambos os segmentos. Na visão dos onze coordenadores de curso, as iniciativas são consideradas “boas” ou “ótimas” para 81,8% do grupo e, entre os 78 docentes, o percentual dessas duas opções atingiu 76,9%. Embora entre o primeiro segmento não haja nenhum registro da opção regular, entre os docentes essa escolha ficou com 21,8% dos respondentes. Entende-se que todos os coordenadores fazem parte da gestão, justificando-se, assim, o alto percentual nas melhores opções. Sem embargo, as iniciativas de encaminhamentos mediante os resultados não convergem para essa avaliação, visto que as análises apontam para a falta de melhorias frente às fragilidades detectadas, sendo esse um fato marcante durante toda a trajetória histórica do processo avaliativo na UEG. As argumentações até agora feitas nos reportam a Marx (1979), levando-nos a questionar acerca do efeito das condições históricas sobre a avaliação e qual a relação entre esta e o movimento histórico em geral.

A questão 7⁷⁸ levantou a opinião dos onze coordenadores de curso e dos 78 docentes sobre a escolha dos membros da CPA. Essa é uma questão que merece atenção, visto alguns depoimentos já relatados anteriormente de que em muitos casos os representantes são escolhidos apenas para complementação de carga horária. Entre os coordenadores, as opções centralizaram entre “bom” ou “ótimo”. Porém, entre os docentes, foi a única questão em todo

⁷⁷ (Q.6) Como você avalia as iniciativas da direção da sua UnU no processo de autoavaliação institucional?

⁷⁸ (Q.7) Como você avalia o critério de escolha do representante da CPA para conduzir o processo de autoavaliação na sua UnU?

o questionário que apresentou registro em todas as opções (ausência de resposta, péssimo, ruim, regular, bom e ótimo). A presença das alternativas que sinalizam as piores escolhas vem apenas confirmar as falas anteriores sobre a situação. A esse respeito, a Representante 2 da CPA argumentou que “as lutas por transformar o processo em mera batalha por carga horária são pontuais e alcançam apenas um pequeno grupo de oportunistas” (Informação verbal, 2014). No entanto, essa questão foi também dirigida aos próprios membros da CPA, representantes nos *campi*, e grande número deles admitiu a oportunidade de carga horária, embora atrelada a outros quesitos pertinentes à função.

Durante a duração das falas dos membros da CPA foram identificados vários critérios sobre a escolha da comissão. Porém, o que mais pesa negativamente é a escolha para complementação de carga horária e, conseqüentemente, para garantir aumento salarial ou a aproximação com o dirigente. Esses fatos não passam despercebidos perante a comunidade acadêmica, uma vez que tais motivos podem não levar os escolhidos ao engajamento necessário no processo avaliativo. Contudo, não se podem negar também escolhas racionais, conforme manifesta a Professora Jemima, quando afirma que “[optou] por buscar pessoas/profissionais com experiência em avaliação, com envolvimento em pesquisa acadêmica, motivados para o trabalho avaliativo” (Informação verbal, 2014). Souza, Botelho e Lemos (2013, p. 5) argumentam que “cabe à CPA a responsabilidade, desde a organização e o desenvolvimento da autoavaliação, até a interpretação e a análise dos dados, bem como a divulgação dos resultados obtidos no meio acadêmico, com a finalidade de garantir a legitimidade e a legalidade de suas ações”. Portanto, para cumprimento das atribuições que lhe são pertinentes, a dedicação deve ser a melhor possível.

Sobre essa temática, novamente volta-se à responsabilidade dos dirigentes diante de um processo de tamanha importância, pois eles são os responsáveis diretos não somente pelas indicações dos representantes de seus *campi* na CPA, mas também pela abertura de espaço para que aconteça a autoavaliação institucional.

Tentamos buscar, até aqui, os olhares dos gestores e docentes sobre o processo de avaliação interna da UEG. Na concepção de Kosik (1976), para se ter o conhecimento da totalidade é necessário recorrer à realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Nessa perspectiva, procuramos o conhecimento sobre os olhares dos discentes e técnicos administrativos, tendo em vista a necessidade de conhecer as percepções de todos os segmentos acadêmicos, a fim de responder aos objetivos propostos para este estudo.

4.3.2 Acenos dos Discentes e Técnicos Administrativos sobre a Política de Autoavaliação

Os discentes e técnicos administrativos se manifestaram da mesma forma, por meio de questionários fechados, porém, com alternativas de concordância [sim], discordância [não] ou sinalizando eventualidades [às vezes] nos fatos, modificando, portanto, para três respostas alternativas escalonadas, ao invés das cinco dos demais segmentos. A eles foram direcionadas quatro questões, sendo a primeira desdobrada em cinco direcionamentos para os discentes e quatro para os técnicos administrativos, a fim de captar as suas percepções sobre os demais grupos da comunidade universitária em relação à autoavaliação da UEG.

A Tabela 14 a seguir traz a totalidade de respondentes do segmento discente sobre o processo avaliativo em seu *campus*. Vê-se que a questão 4-a⁷⁹ apresenta um percentual de 55,4% dos 522 discentes que concordam com o compromisso dos dirigentes para com o processo avaliativo e 20,3% afirma que “às vezes”, não obstante, 28% não concordam ou preferiram não responder. Esses dados nos incitaram a olhar individualmente para cada *campus*, a fim de perceber qual a tendência por localidade, cuja análise foi inserida na seção 1.4.

A avaliação deve fazer parte do cotidiano da instituição, cuja função social “está relacionada a uma concepção de universidade comprometida com o desenvolvimento da ciência e com a construção de uma nova ordem social” (BELLONI, 2000, p. 53). Além dessa missão, trata-se de cumprimento de uma regulação que prevê a organização e a gestão da instituição, agora inserida no PNE, Lei 13.005 (BRASIL, 2014), na Meta 13, já citada na seção 3.4.2.

Tabela 14 – Percepção dos discentes em relação ao processo avaliativo do seu *campus*

Opções	Discentes															
	Q.4-a		Q.4-b		Q.4-c		Q.4-d		Q.4-e		Q.5		Q.6		Q.7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	289	55,4	329	63,0	322	61,7	165	31,6	133	25,5	212	40,6	435	83,3	424	81,2
Não	87	16,7	70	13,4	43	8,2	104	19,9	174	33,3	131	25,1	35	6,7	33	6,3
Às vezes	106	20,3	99	19,0	124	23,8	204	39,1	164	31,4	171	32,8	51	9,8	61	11,7
Sem respostas	40	7,7	24	4,6	33	6,3	49	9,4	51	9,8	8	1,5	1	0,2	4	0,8
TOTAL	522															

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

⁷⁹ (Q.4-a) Você percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte: a) do diretor?

No entanto, olhando a Tabela 15 adiante, que demonstra a opinião dos 41 técnicos administrativos, houve a concentração de 87,8% de respostas positivas, o que caracteriza uma contradição tanto em relação aos discentes quanto às falas dos demais segmentos. Trata-se de um grupo que, de maneira geral, está ligado à direção, principalmente pelos vínculos empregatícios que, em sua maioria, têm caráter temporário devido a não realização de concurso, conforme já descrito anteriormente. Esse fato abre margem, também, para retomar a administração gerencialista perpetuada na UEG, a exemplo dos demais órgãos estaduais, além do clientelismo presente entre os gestores, condição admitida em falas dos respondentes, que pela meritocracia mantém o aspecto de dominação sobre os técnicos administrativos.

Tabela 15 – Percepção dos técnicos administrativos em relação ao processo avaliativo do seu *campus*

OPÇÕES	Técnicos Administrativos													
	Q. 4-a		Q. 4-b		Q. 4-c		Q. 4-d		Q. 5		Q. 6		Q. 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	36	87,8	26	63,4	16	39,0	26	63,4	28	68,3	30	73,2	10	24,4
Não	0	0,0	4	9,8	8	19,5	5	12,2	8	19,5	4	9,8	25	61,0
Às vezes	4	9,8	10	24,4	16	39,0	9	22,0	0	0,0	5	12,2	0	0,0
Sem respostas	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4	5	12,2	2	4,9	6	14,6
TOTAL	41													

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov/Dez. 2014.

A subordinação diante da fragilidade de um vínculo cujo caráter é temporário pode levar ao mascaramento de uma opinião própria pelo temor de represálias. Reportando-se a Weber (2012), no que diz respeito à condição de dominação é possível entendê-la como carismática, pela opinião a favor do dirigente que vem como um reconhecimento, “em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse seu carisma” (p. 141). Não existe, aqui, uma afirmação, mas uma lógica dos fatos, considerando que, entre os pertencentes a esse segmento, a opção que nega o comprometimento dos diretores foi nula, o que contradiz todo o restante das informações obtidas.

Quanto ao olhar para o compromisso dos coordenadores de curso⁸⁰ (Q. 4-b), há um equilíbrio na visão dos dois segmentos. No entanto, essa avaliação, se cruzada com a visão dos diretores e coordenadores pedagógicos, diverge. Uma justificativa pode ser a proximidade dos coordenadores com os alunos, que podem inserir nas conversas a questão da autoavaliação sem que os demais segmentos sequer tomem conhecimento. Os coordenadores

⁸⁰ (Q.4-b) Você percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte: b) do coordenador de curso?

de curso, pela lógica da estrutura hierárquica, são aqueles que mais diretamente lidam com as fragilidades que atingem os seus cursos. Essa hipótese leva a crer que seja esse um grupo que assume o compromisso com os princípios da autoavaliação que é a busca da qualidade.

A questão (4-c)⁸¹ voltou-se para o compromisso dos professores em relação ao processo de avaliação. Para 61,7% dos 522 discentes, os professores estão comprometidos com a autoavaliação, ficando em 23,8% as eventualidades. Todavia, sobre a discussão dos resultados, 68% desse segmento afirmaram que não os discutem em sala de aula com os seus professores, contradizendo a afirmativa dos próprios alunos, levando ao questionamento acerca de que ações eles percebem que caracterizam esse comprometimento.

Os 41 técnicos administrativos se dividem com as opiniões entre o positivo e negativo, em 39% para cada opção. Contudo, 19,5% sinalizaram negativamente. Da mesma forma que os coordenadores de curso, os docentes estão sempre em sala de aula em contato com os alunos e supõe-se falar sobre o processo de avaliação. Por outro lado, no cotidiano, há certo afastamento dos técnicos administrativos com os docentes, atentando para o fato de a atuação desse segundo grupo ser mais direta com os gestores. Percebe-se a necessidade de trabalhar a conscientização por parte de todos os segmentos acadêmicos, conforme afirma Belloni (2000), pois “é preciso que as pessoas e a instituição assumam a avaliação como parte do seu cotidiano”.

A questão (4-d)⁸² buscou a percepção de cada segmento junto aos seus pares. Os resultados obtidos, principalmente em relação aos 522 discentes, surpreendem pelo equilíbrio entre os percentuais de respostas. Apenas 31,6% dos alunos reconhecem o comprometimento de seus pares, enquanto 29,3% negam ou omitem uma resposta e 39,1% afirmam que “às vezes”. Eles próprios reconhecem não estarem comprometidos com o processo avaliativo, motivo que leva a várias suposições, como falta de mobilização por parte dos gestores e/ou responsáveis pela condução da autoavaliação nos *campi* e/ou descrédito pela falta de retorno dos resultados, conforme citado em várias falas dos participantes desta pesquisa. A incredulidade de um processo avaliativo contrapõe-se ao desenvolvimento da cultura avaliativa.

Entre os 41 técnicos administrativos, houve uma disparidade entre a concordância com 63,4% das opiniões e 12,2% de negação, enquanto a eventualidade é vista por 22% do segmento, lembrando que esse grupo respondeu pela visão que tem dos seus pares sobre o

⁸¹ (Q.4-c) Você percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte: c) dos professores?

⁸² (Q.4-d) Você percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte: d) dos seus pares?

processo avaliativo, sendo possível que tenha ocorrido uma espécie de protecionismo entre eles.

Aos discentes foi solicitada, ainda, a opinião sobre o envolvimento dos movimentos estudantis⁸³. Se entre os pares existiu uma aproximação entre os percentuais de cada opção de resposta, ocorreu o mesmo em relação aos movimentos estudantis. Contudo, de forma bem mais acentuada na negação, que ficou com 33,3% dos 522 respondentes, 25,5% avaliam positivamente a participação desses grupos, enquanto 31,4% afirmam envolvimento eventuais. Não se podem desprezar também os 9,8% que preferiram não opinar, o que, certamente, pode sinalizar que estão de acordo com a negação do fato. Os movimentos estudantis são aqueles que estão sempre na linha de frente em defesa de uma educação pública e de qualidade social. No entanto, a omissão desse grupo, percebida pela maioria dos alunos, é um caso a analisar, principalmente pelo papel desses movimentos na trajetória acadêmica. Aventa-se, aqui, a hipótese de que a trajetória histórica do processo avaliativo possa estar interferindo na postura da comunidade universitária, em sua totalidade, inicialmente pela falta de participação desse segmento na construção do processo, além da falta de melhorias pautadas nos resultados obtidos. Assim sendo, percebe-se que as mediações ocorridas não contribuíram para o desenvolvimento da cultura de avaliação até agora. Outro fato que nos ocorre é o pouco tempo dos alunos na instituição, com pouca oportunidade para o desenvolvimento da cultura de autoavaliação institucional.

Na continuidade de análise das informações, a questão 5⁸⁴ se reportou às percepções quanto à realização de atividades que venham a contribuir para a conscientização sobre a importância do processo avaliativo.

Como se pode observar, entre as Tabelas 13 e 14, mostradas anteriormente, há uma divergência de opiniões em relação à realização de atividades para a conscientização da comunidade acadêmica. Entre os 522 discentes, apenas 40,6% respondem positivamente a essa questão, enquanto, entre os 41 técnicos administrativos, o percentual sobe para 68,3%. A negação vem de 25,1% dos discentes e de 19,5% dos técnicos administrativos. Sem embargo, 32,8% dos discentes veem essas atividades como uma eventualidade nas práticas acadêmicas e 12% dos técnicos preferiram não responder à questão. Nessa questão, embora com critérios diferentes, as respostas dos 522 discentes aproximam-se dos 78 docentes, sendo coerentes com os percentuais identificados sobre o comprometimento dos gestores, porém, realizações

⁸³ (Q.4-e) Você percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte: e) do Diretório Central dos Estudantes – DCE e Centros Acadêmicos – CA?

⁸⁴ (Q.5) Você percebe a realização de atividades para a conscientização da comunidade acadêmica quanto à importância da autoavaliação institucional para a sua UnU?

de atividades, independente do tipo que sejam, são concretas. O índice de negação leva a crer que não está havendo clareza e nem comunicação suficiente em torno da proposta de avaliação que a UEG está realizando, entendendo que “uma ação reflexiva também modela e constitui a própria situação prática” (ANGULO RASCO, 2000, p. 90).

A questão seis⁸⁵, dirigida aos discentes, não foi a mesma direcionada aos técnicos administrativos, mas o objetivo é o mesmo. A credibilidade sobre o processo de autoavaliação institucional é revelada por um percentual de 83,3% dos 522 discentes. Essa questão vem confirmar o reconhecimento da política de avaliação institucional desenvolvida na UEG, presente no primeiro bloco de perguntas. Essa pode ser legitimada, desde que assegurada por seus propósitos proativos, “na perspectiva da responsabilidade pública, passando pela construção dos processos de avaliação como espaços sociais de reflexão” (INEP, 2007, p. 96). Os percentuais que a negam ou reconhecem como eventualidade giram em torno de 7%, tornando-se incipientes diante da totalidade do segmento.

Aos 41 técnicos administrativos, a pergunta⁸⁶ buscou conhecer a preocupação dos gestores em relação aos resultados. A resposta foi positiva para 73,2% desse segmento, entretanto, as análises sobre os resultados divergem da percepção desse segmento, uma vez que está caracterizado o descaso de grande parte dos dirigentes para com a divulgação e o uso dos resultados. Apenas 12,2% concordam com a negação dessa questão que, no geral, corresponde ao compromisso dos dirigentes para com o processo avaliativo. As contradições em relação aos aspectos que envolvem os dirigentes de *campus* são recorrentes em todas as questões, caminhando, assim, para a confirmação de que a política de autoavaliação e o uso dos resultados ainda precisam avançar muito na construção de uma cultura avaliativa, principalmente em relação aos gestores.

A última questão desse bloco⁸⁷, dirigida aos 522 discentes, aporta-se na questão seis, porém, se estende à instituição em sua totalidade. Os percentuais se aproximam em cada uma das opções, reforçando a visão de que se trata de um processo que pode proporcionar condições para a busca da qualidade, tanto individualmente, em cada *campus*, como em toda a UEG.

⁸⁵ (Q.6) (Discentes) Você acredita que o processo de autoavaliação na sua UnU pode servir como uma ferramenta para a melhoria da qualidade dos cursos?

⁸⁶ (Q.6) (Técnicos Administrativos) Existe alguma preocupação, por parte dos gestores, em relação aos resultados da autoavaliação?

⁸⁷ (Q.7) (Discentes) Você acredita que o processo de autoavaliação na sua UnU pode servir como uma ferramenta para a melhoria da qualidade da instituição?

A última questão dirigida⁸⁸ aos técnicos administrativos foi sobre a representatividade de seus pares no processo avaliativo. A ausência de um representante desse segmento foi registrada em 61% dos 41 respondentes. O espaço na CPA é disputado pelos docentes, conforme relato da Professora Rebeka ao dizer que “no [seu] campus a luta pela participação no processo só ocorre em função do desejo por carga horária relativa à função” (Informação verbal, 2014). Essa mesma luta se dá também em outros *campi*, segundo declarações já discutidas. Considerando que os técnicos administrativos não são contemplados com carga horária para atividades que extrapolam aquelas específicas à área administrativa, dificilmente reivindicarão a sua representatividade junto à equipe responsável pelo processo.

Como forma de confirmar tal suposição, recorremos à Portaria UEG/GAB 094/2012, referente à nomeação dos membros da CPA, com o intuito de verificar o quantitativo de técnicos administrativos participantes do processo como representante de *campus*. Os cabeçalhos dos anexos I e II da citada Portaria, nos quais constam os nomes dos componentes da equipe, já especificam “Relação de professores/avaliadores [...]”, sendo essa uma interpretação equivocada por parte dos responsáveis pela elaboração dos documentos institucionais. Portanto, exceto o representante do segmento técnico administrativo da administração central, obrigatório na constituição da CPA, nenhum outro está envolvido, oficialmente, no processo. Esse é mais um sinalizador de que o processo de autoavaliação ocorre em cumprimento à regulação, deixando em segundo plano o objetivo principal de uma autoavaliação formativa. Ao identificar que para 24% a resposta é positiva, essa assertiva leva à hipótese de auxílios prestados ao processo em momentos pontuais, não constituindo caráter oficial de representação. A omissão de 14,6% dos respondentes supõe desconhecimento, pouco conhecimento, incerteza ou que preferiram não se arriscar em uma das alternativas.

Para esses resultados, há vários aspectos a serem levados em conta, considerando a trajetória da avaliação, principalmente no período até o ano de 2011, tais como falta de retorno dos resultados, de participação efetiva de todos os segmentos acadêmicos e de envolvimento dos próprios gestores, que deveriam ser os maiores incentivadores. Esses são aspectos que sinalizam contradições existentes na prática avaliativa da UEG. Com isso, vem reduzindo a grande oportunidade de autoconhecimento, inibindo as ações que podem advir dos resultados obtidos em prol da qualidade da instituição, não obstante tenha uma central que fortalece o processo, mas que não consegue cumprir os objetivos finais. Diante das considerações tecidas até aqui, é necessária a conscientização de que

⁸⁸ (Q.7) (Técnicos Administrativos) Existe um representante dos técnicos administrativos envolvido no processo de autoavaliação da sua UnU?

[...] avalia-se para se tomar decisões de forma circunstanciada. Avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se também para manter e desenvolver as potencialidades deste. Mas, para isso, a base ético-epistemológica da avaliação precisa ser desvelada e problematizada. (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 161).

4.4 SÍNTESE PARCIAL

Este capítulo se propôs a analisar a autoavaliação na prática da UEG, tomando por base a realidade em dois triênios e passando por duas gestões.

A política de avaliação, no contexto do Sinaes, na visão da comunidade acadêmica, é entendida como relevante. No entanto, essa visão se contrapõe às ações resultantes dos conhecimentos obtidos durante o processo de autoavaliação a cada ano que ele se realiza. Segundo Belloni et al. (2008), as razões para a realização da avaliação nas instituições decorrem de necessidades estruturais, que devem ser um processo permanente, uma vez que uma instituição nunca está pronta e acabada para findar suas necessidades. Outro aspecto é a necessidade conjuntural, que decorre das políticas governamentais que, com frequência, atingem a universidade. Logo, considerando que essa segunda necessidade é fundante para a trajetória da IES, entender os objetivos de uma política, no caso, o Sinaes e a sua materialidade, é de fundamental importância.

A IES estadual investigada se confronta, em relação às IFES e IES privadas, com divergências na legislação. No caso da UEG, a política de avaliação adotada foi a do Sinaes, embora esteja no âmbito do CEE, cujas políticas são próprias. Ainda que o CEE oriente as IES para a adoção do Sinaes, no caso da autoavaliação institucional não se percebe o devido reconhecimento, visto que os relatórios produzidos por aquela instituição não são tomados como instrumentos de base para a avaliação externa, seguindo as orientações constantes da legislação vigente.

Quase que unanimemente, os estudos sobre autoavaliação sinalizam a resistência como uma acompanhante assídua do processo avaliativo institucional, e no caso deste estudo não é diferente. Porém, trata-se de uma instituição *multicampi*, cujas características merecem estudos sobre cada determinação que ali ocorre.

Pautada nessa afirmativa, trabalhamos este capítulo com o objetivo de investigar quais as implicações que a autoavaliação institucional têm provocado na UEG, a partir das ações dos gestores, além de verificar, ainda, os possíveis avanços decorrentes desse processo na perspectiva da comunidade acadêmica. Os conflitos que emergiram do processo levaram a

uma alteração estrutural e, conseqüentemente, organizacional, no início do ano de 2011. Esse foi um fato considerado como uma ruptura, de acordo com o declarado pela então comissão de assessoria responsável pela avaliação interna à época, que, contraditoriamente à regulação, não assumia o papel da CPA, apesar de regulamentada tanto pelo Sinaes quanto internamente, pela instituição. Desse modo, o período de realização da avaliação interna da UEG apresentou, desde o início, várias contradições, como a não aceitação da CAAI em assumir as responsabilidades que competem à CPA, o entendimento de que deveria ser uma pesquisa-ação e de que a eles não competia ir além de apresentar os resultados. Estes ora foram apresentados com grande atraso temporal, ora não foram, a exemplo dos anos de 2009 e 2010.

O debate interno sobre a avaliação, os resultados obtidos e o (re)direcionamento do planejamento institucional é o ápice do processo para a busca da qualidade e a comunidade universitária da UEG expôs claramente que isso ali não ocorre, sendo essa a maior contradição do processo avaliativo. Nesse sentido, induz à hipótese de que a adesão ocorreu, realmente, por força da regulação. Ademais, pode ter sido uma força sentida apenas pela administração central, já que, sendo a UEG uma instituição *multicampi* com 41 *campi*, a autoavaliação institucional está organizada, desde o seu início, em um único bloco, com os mesmos instrumentos, em uma mesma época para coleta de dados. É impressão subjetiva de que não estão dando conta de cumprir os seus objetivos, deixando de considerar a autonomia de cada *campus* em relação ao processo.

Enfim, os dados empíricos comprovam a tímida atuação dos gestores diante da política de avaliação da UEG, esclarecendo sobre a inexistência de conscientização para a importância do processo por parte de muitos deles. As contradições detectadas estão sobrepondo-se aos objetivos finais, uma vez que, de maneira geral, os gestores não dão a devida atenção ao processo e, dessa forma, aos resultados obtidos, deixando, com isso, de utilizar uma importante ferramenta para a gestão. Contudo, percebem-se convergências quanto aos objetivos propostos para a autoavaliação, principalmente em relação à condução pela CPA.

O próximo capítulo adentra no uso dos resultados da autoavaliação, de maneira a possibilitar a categoria maior, que são os sentidos e significados e a cultura de avaliação interna a partir dos efeitos gerados pelo processo de autoconhecimento da UEG.

5 A AUTOAVALIAÇÃO NA PRÁTICA DA UEG: O OBSERVADO E O DITO PELOS SEGMENTOS ACADÊMICOS

Em um programa [de avaliação] estabelecem-se as metas a serem alcançadas, implementam-se as ações e avaliam-se os efeitos. (LEITE, 2005, p. 37).

5.1 INTRODUÇÃO

A autoavaliação institucional tem como objetivo, principalmente, a identificação de possíveis lacunas detectadas que possam dificultar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão na instituição. Uma vez identificadas, será possível realizar um processo interventivo, caracterizando, então, o uso dos resultados apresentados.

O ano de 2008 foi o escolhido como início do aprofundamento deste estudo, dividido em dois triênios (2008-2010, 2011-2013) e caracterizado por duas fases, cuja condução coube a sujeitos distintos, permitindo rumos ora convergentes, ora divergentes em relação ao processo avaliativo. Embora já se conheça previamente o ocorrido entre o ano de 2008 e 2011, percebe-se que houve inúmeros problemas que dificultaram a continuidade do processo.

Esta seção retoma o ano de 2011. Para aprofundar no processo, busca os relatórios existentes e disponibilizados, bem como as falas dos nossos interlocutores. Nessa perspectiva, o método escolhido conduziu a investigação do abstrato ao concreto, como “maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, [e] reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (MARX, 2008a, p. 259).

O processo de avaliação institucional envolve aspectos fundamentais, como os culturais e gestatórios, que viabilizarão ou não a busca da qualidade. Diante dessa visão, se procura no autoconhecimento da UEG, o sentido e significado dados a esse processo, levando-se em conta a importância dessas vertentes, além do uso dos seus resultados.

A autoavaliação necessária na IES envolve várias partes, tanto em termos de etapas como em mediações, favorecendo a compreensão do fenômeno como um todo e tendo como aspecto determinante o movimento que ocorre em cada processo avaliativo. A organização e o desenvolvimento da autoavaliação permitem, como afirma Kosik (1976, p. 40), a percepção de que “o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta que, antes de tudo, significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”.

Sob a perspectiva institucional, entende-se que o ambiente é formado por estruturas e práticas dependentes da gestão e da cultura avaliativa para a busca da qualidade. Provoca vários olhares da comunidade acadêmica, faz emergir todas as potencialidades e fragilidades da instituição educacional e abre horizontes para as tomadas de decisão. No entanto, isso exige ações eficientes, eficazes e efetivas por parte dos gestores. Dessa maneira, os resultados devem implicar ora em mudanças, no sentido de readequação ou reorganização das estruturas, ora em mais investimentos para a superação das deficiências detectadas.

Como forma de facilitar a identificação das mediações ocorridas no período de 2011 a 2013, buscamos “o acesso ao conhecimento do real-concreto [que] se faz por ambas as determinações [comuns e específicas] como momentos de uma teoria explicativa do real” (CURY, 1995, p. 18). Assim, organizamos este capítulo em quatro partes.

A primeira parte voltou-se para a (re)organização do processo avaliativo, que sofreu alteração em sua composição por força de uma legislação, assumindo, publicamente, o gerencialismo e a meritocracia como o caminho para a administração pública. Procuramos, ainda, diante da metodologia que passou a ser utilizada, as percepções da comunidade universitária, com o objetivo de perceber os avanços decorridos, de maneira a contribuir para a busca da qualidade. A segunda parte investigou os resultados, considerando a devolutiva à comunidade acadêmica e o seu uso. Inseriram-se, aí, as análises dos relatórios, para verificar até que ponto eles retratam a realidade da instituição, levando em conta que, de maneira geral, as IES evitam que suas fragilidades se tornem públicas. Por fim, a terceira parte se estendeu para a identificação do sentido e do significado dado ao processo avaliativo da UEG, entendendo que esse é um importante aspecto para o desenvolvimento da potencialidade que a ferramenta pode oferecer. Nessa parte, o nosso olhar voltou-se, também, para a compreensão que a comunidade acadêmica possui sobre a cultura existente naquele meio e como ela se manifesta.

5.2 (RE)ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AVANÇOS E LIMITES

A fase de organização de um processo avaliativo pode ser o primeiro momento decisivo para que seus objetivos sejam atingidos, com vistas a trazer resultados que permitam o autoconhecimento institucional. Desde a implantação do Sinaes, a Portaria nº 2.051/2004 é clara ao conscientizar a comunidade acadêmica sobre a dimensão da avaliação institucional, quando define que

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.

Art. 9º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o perfil e o significado da atuação destas instituições, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de autoavaliação e de avaliação externa. (BRASIL/MEC, 2004).

Esses dois artigos apresentam a abrangência do processo de avaliação institucional, bem como o que se espera ao seu final. A análise global volta-se para a totalidade da instituição, cuja “compreensão do todo passa pelo entendimento das partes, [logo] este será mais consistente se referido à compreensão do global” (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 194). Quanto à identificação do perfil das IES, somente a partir do autoconhecimento torna-se possível buscar alternativas para minimizar as fragilidades existentes. Em relação ao significado de atuação, Marx (2011) alerta que “o significado de um objeto só vai até onde chega o meu sentido (só tem significado para um sentido que lhe corresponde)” (p. 143). Desse modo, a avaliação só terá sentido se houver plena consciência da sua importância como ferramenta de gestão. Paralelamente, a regulamentação da avaliação institucional direcionada à UEG e às IES municipais de Goiás emana do CEE, por meio da Resolução nº 02/2006, prevendo:

Art. 16. A avaliação tem como objeto:

- I. na administração geral: a legalidade e a eficiência da mantenedora, dos órgãos de direção, dos órgãos colegiados, dos órgãos de apoio;
- II. no regime acadêmico: a legalidade e a eficiência na elaboração e execução dos currículos dos cursos, de acordo com as diretrizes curriculares, adequadas à realidade local, regional e nacional; III - na infra-estrutura física e de recursos humanos e materiais: as condições das instalações, dos equipamentos, dos laboratórios, dos acervos bibliográficos, dos processos de informatização, da titulação e do regime de trabalho do corpo docente, dos programas de capacitação e demais fatores exigidos pela legislação;
- III. na integração sócio-econômica: a relevância da instituição na comunidade local e regional por meio de seus programas de ensino, pesquisa e extensão;
- IV. na produção cultural, científica e tecnológica: a pesquisa e a extensão e sua relevância, de acordo com a disponibilidade de docentes e técnicos qualificados e conforme seus regimes de trabalho.

§ 1º Toda avaliação tem necessariamente de considerar a auto-avaliação institucional (ou avaliação interna), realizada pela instituição, com a participação de todos os segmentos (administração superior, professores, funcionários administrativos e alunos) e a avaliação externa, realizada pelas comissões de especialistas do CEE.

Apesar da Resolução ter sua origem em 2006, existem indícios de que a autoavaliação da UEG não é considerada um instrumento base para a avaliação externa ou analisada pelo CEE. Uma das comprovações é o relato da Professora Vasti, que disse ter participado “de uma reunião em que [percebeu] que o Conselho tinha algumas fragilidades em relação ao conhecimento da universidade” (Informação verbal, 2014). Outra evidência é a fala de um dos conselheiros do CEE que, embora afirme repassar orientações às IES de sua abrangência para que promovam a autoavaliação, a sistemática utilizada é a de avaliar as instituições por meio de comissões específicas. No entanto, confirma que recebem os relatórios produzidos pela CPA, admitindo que talvez fosse recomendado utiliza-los ou consulta-los, mas nunca lhes deram desdobramentos. Acrescenta, ainda, que “simplesmente receber um relatório e observar, sem dar a ele um desdobramento, não tem o efeito que seria esperado para um trabalho desse tipo” (Informação verbal, 2014). É claro que o CEE tem total autonomia em relação ao processo de avaliação das IES estaduais e municipais, mas é difícil entender a posição contraditória entre orientar para a prática e não utilizar os resultados.

Internamente, a regulamentação do processo em questão é normatizada e orientada pelos seguintes documentos:

- a) Decreto nº 7.275, de 04/04/2011, que cria a estrutura complementar da UEG, inclusive a Gerência de Avaliação Institucional (GOIÁS, 2011), já citada anteriormente;
- b) Resolução CEE Pleno nº 02, que define normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do estado de Goiás, estabelecendo, entre outros aspectos, também a obrigatoriedade da avaliação institucional (CEE, 2006);
- c) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – item IX. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (UEG, 2010);
- d) Decreto nº 7.441, que aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás (GOIÁS, 2011).

Os documentos que regulamentam o processo de avaliação interna da UEG e que, por sua vez, direcionam ou, pelo menos, deveriam direcionar o PDI, centram-se nas orientações do Sinaes, não fazendo referência aos documentos do CEE, mesmo que exista uma resolução voltada para o processo de avaliação. Ao analisar a hierarquia organizacional do estado goiano, tal fato é, no mínimo, incoerente, confirmando, assim, a possibilidade de certo distanciamento entre a UEG e o CEE, ainda que seja uma instituição estadual, como já sinalizado por um dos interlocutores.

A primeira fase da autoavaliação institucional da UEG deixou marcas pelo movimento histórico de uma organização coordenada por uma equipe de assessoria, externa, cujos objetivos voltavam-se para a realização de um projeto de pesquisa-ação com todas as suas configurações, conforme já discutido. Muitos projetos foram desenvolvidos e diversos levantamentos realizados. Entretanto, eles não se configuraram como autoconhecimento institucional, mas sim como atividade de pesquisa ou como subsídios e cumprimento de políticas internas específicas de gestão. Constituíram produção datada, marcada pela história, em período de instabilidades ou crises institucionais de gestão relativamente frequentes, de acordo com relatos já especificados na seção sobre a trajetória da autoavaliação na UEG.

A segunda fase, iniciada em meados do ano de 2011, se fortaleceu com uma nova CPA, com uma metodologia diferenciada, desenvolvendo-se nos parâmetros estabelecidos pela própria CPA na fase de planejamento. No entanto, ainda não conseguiu fazer com que todos os gestores tomem consciência para que façam uso dos resultados para o (re)planejamento institucional. Durante toda a coleta de dados, esse fato veio se confirmando e demonstrando que a política de avaliação da educação superior desenvolvida por meio do Sinaes, em especial a autoavaliação e o uso dos seus resultados, ainda precisa avançar na construção de uma cultura formativa. É preciso, portanto, trabalhar muito junto aos dirigentes, principalmente, para que eles reconheçam que os resultados da autoavaliação apresentam os rumos para ações concretas na gestão acadêmica.

Na percepção do Representante 15 da CPA, “os dirigentes da UEG, na época da formação da CPA, em 2011, foram enfáticos em estabelecer que a CPA exercesse seu papel no processo de avaliação institucional” (Informação verbal, 2014). Ficou muito clara a autonomia da CPA, desde que atuasse respeitando os critérios e as normas de avaliação estabelecidas por órgãos superiores como o Inep, o MEC e o SINAES, cumprindo, então, a regulação. Sobre essa questão, percebe-se o foco gerencialista, embora seja uma política interna adotada por opção. Do ponto de vista de Leite (2005), em um programa de avaliação as metas a serem alcançadas devem ser estabelecidas, bem como as ações necessárias ao seu desenvolvimento e, finalmente, os resultados precisam gerar efeitos como melhorias à instituição. Independente do foco gerencialista, as metas a serem alcançadas em um processo avaliativo são postas. Os resultados são obtidos a partir do olhar da comunidade universitária, sendo esta a primeira meta. Outra será a melhoria da instituição a partir do uso dos resultados, que se tornará o efeito da avaliação. Não se pode considerar, aqui, que a simples obtenção dos resultados possa caracterizar o efeito. Não obstante exista a exigência de que a CPA atue dentro dos critérios normativos do Sinaes, pelas análises realizadas a UEG está cumprindo a

regulação, porém, em detrimento de uma avaliação formativa, comprovada pela não ação dos gestores devido ao não uso dos resultados obtidos, surgindo a questão do poder de decisão que leve à transformação para a qualidade.

No aspecto da participação no processo, a UEG garante a representação da coletividade nas reuniões de planejamento para a realização de cada fase composta pelas frequentes ações citadas por Leite (2005). Assim, conta com a presença de representantes de todos os *campi*, desde a construção dos instrumentos até a elaboração do relatório final de cada ano-base. Belloni (1996, p. 5) afirma que a questão crucial “é buscar compreender como a avaliação institucional pode ser, efetivamente, um instrumento para que a universidade estabeleça ou solidifique uma ponte com a realidade social, através da qual a instituição se integra e contribui com o processo de reconstrução social”.

O Representante 1 da CPA considera “um trabalho árduo, sobretudo pela resistência que se tem para sensibilizar alguns segmentos a participarem do preenchimento do questionário e da incredulidade da aplicação das ações para corrigir os problemas apontados” (Informação verbal, 2014). Pelo movimento histórico apresentado, a resistência e a incredulidade são heranças da primeira fase, principalmente pela ausência dos resultados, visto que estes podem ser o fator principal para que a comunidade reconheça a importância de uma autoavaliação e a valide.

Interessante observar que sempre existiu o reconhecimento de que os desafios para um processo de autoavaliação institucional bem-sucedido implicam sensibilização, conscientização e participação de toda a comunidade acadêmica para que se alcance o autoconhecimento da universidade. Avaliar é ação crítica permanente de reflexão contínua. Na visão de Dias Sobrinho (2002), o programa que envolve a avaliação

[...] é um sistema de ideias, princípios, metas, objetivos, concepções, metodologias, suas práticas correspondentes e os efeitos que produz, enquanto práticas organizadas de comunidade ou grupos humanos. É um conjunto que se pretende articulado, coerente e consistente, ao mesmo tempo teórico e prático. (p.84).

De acordo com a GerAI, a primeira etapa dessa nova fase de organização político-institucional começou com a emissão da Portaria/GAB nº 1.675 (UEG, 2011), que nomeou os integrantes da CPA para, de fato, fazerem uso do espaço político-institucional no seio da universidade. A segunda etapa iniciou-se a partir da elaboração e aprovação do projeto de autoavaliação, que contou com as diretrizes, os objetivos, as etapas e o cronograma das atividades avaliativas e a elaboração/revisão do instrumento de coleta e de questionários para

a devida atuação no espaço acadêmico. Entende-se que, a partir da compreensão sobre o fazer acadêmico-pedagógico do processo avaliativo, os membros representantes da academia e da comunidade civil da CPA estarão aptos a fazer uso do seu devido espaço na universidade. Esse uso também se dá pela participação da equipe da Gerência/Presidência da CPA nas reuniões de colegiados, quando necessário e/ou como convidada, para tratar de assuntos que dizem respeito à avaliação. A intencionalidade da CPA é de que esse lugar seja garantido aos seus representantes nos *campi*, em especial durante a semana pedagógica ou semana de planejamento, reuniões de colegiados locais, naquelas previstas no calendário acadêmico da Universidade e sempre que os assuntos relativos à implementação do processo de autoavaliação institucional tiverem que ser tratados.

O espaço-institucional para a sensibilização da autoavaliação ocorre em agosto e setembro de cada ano, quando é desenvolvido o chamado “período de sensibilização” em toda a UEG, no qual há mais envolvimento com a comunidade, pois são os meses em que os membros da CPA têm uma atuação mais intensa junto aos segmentos universitários. Materiais alusivos à autoavaliação – a exemplo de cartazes e panfletos – são distribuídos, além da utilização de mídia interativa, via internet, para atingir mais adesão do público acadêmico. Essa é uma etapa definida no calendário letivo, mas, pelas informações obtidas nos *campi*, raramente há esse espaço nos eventos constantes daquelas localidades, à exceção das vésperas de coleta das informações. Pelos princípios da avaliação interna, a comissão poderia encontrar formas de realizar ações, durante todo o período letivo, que permitissem a contínua abordagem temática, como forma de fortalecer os sentidos e significados da autoavaliação institucional na comunidade acadêmica. Ao fazer referência à periodicidade da avaliação interna, Dias Sobrinho (2000a, p. 196) alerta que “sendo um mecanismo de conhecimento e transformação, não pode limitar-se a ser algo episódico e marginal; porém, deve fazer parte da mentalidade, das políticas e das estruturas permanentes, mas não fixas ou inflexíveis, de cada universidade”.

A estrutura metodológica do processo avaliativo da UEG está inserida no Projeto de Avaliação – ciclo 2012/2013 – e define-se em: (i) elaboração do projeto de autoavaliação e do instrumento de coleta de informações, por meio dos questionários direcionados aos segmentos, a fim de nortear os caminhos a serem percorridos/desenvolvidos no processo avaliativo e para orientar sobre a coleta das informações necessárias. (ii) conhecimento dos documentos que norteiam as políticas educacionais e organizacionais da Universidade, para auxiliar na elaboração do instrumento de coleta de informações, no caso o questionário – para

que os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente, técnicos administrativos e gestores) possam avaliar; (iii) elaboração e domínio da metodologia adotada para as análises dos dados coletados/informações para que os avaliadores/membros da CPA possam utilizá-la nas análises; (iv) controle e acompanhamento sistemático do Sistema *Qualitas*⁸⁹, que permite o acesso de toda a comunidade universitária aos questionários de autoavaliação, independentemente do lugar ou horário de efetivação do acesso, estabelecida para o mês de setembro de cada ano. Esse sistema também permite aos membros da CPA e da equipe de avaliação o acompanhamento diário do desempenho dos respondentes.

O acompanhamento do processo, no dia a dia, possibilita a instauração de novas estratégias de comunicação, a fim de obter uma participação maior na autoavaliação da instituição. O *Qualitas* é vinculado diretamente a outros sistemas institucionais da UEG, a exemplo do Sistema *Veritas*⁹⁰ e do Relatório de Atividades Docente⁹¹ (Radoc). Essa vinculação possibilita a identificação, por meio do CPF, do vínculo institucional do(a) respondente e, ainda, o reconhecimento de sua situação funcional. No entanto, não mostra o questionário dos respondentes, preservando sua identidade. Caso seja necessária alguma identificação, deverá contar com a intervenção dos programadores, que, segundo informação da GerAI, poderão fazê-lo mediante ofício com sua justificativa e autorização expressa para abertura do sistema e quebra de sigilo.

O sistema *Qualitas* permite à equipe da GerAI e da CPA identificar, por meio da metodologia utilizada, as potencialidades, fragilidades/pontos que requerem melhorias, para, assim, elaborar os relatórios que contêm as recomendações necessárias. Essas subsidiarão as equipes de gestores da universidade a planejarem as ações com vistas à melhoria dos processos de gestão da oferta da educação superior na Universidade, caso eles demonstrem interesse, o que não tem acontecido segundo verificamos nos relatos dos informantes. Belloni et al. (2008) enfatiza os instrumentos desenvolvidos para a avaliação das diferentes dimensões em seus múltiplos aspectos. Nessa perspectiva, o sistema desenvolvido pode apresentar facilidades para identificar as categorias, contribuindo para a análise qualitativa e consequente evidência da realidade institucional.

⁸⁹ Sistema QUALITAS – esse sistema foi idealizado e criado na atual gestão de avaliação institucional, pela Coordenação de Sistemas da Gerência de Informática da UEG, de forma a permitir desde o preenchimento dos instrumentos até a emissão dos dados para a análise inicial, que se dá de forma quantitativa.

⁹⁰ Sistema que possibilita o cadastro e a visualização de informações acadêmicas, de forma clara e precisa, em tempo real, visando mais interação entre o docente e o discente da UEG.

⁹¹ Sistema direcionado aos docentes efetivos, no qual, obrigatoriamente, são inseridas todas as atividades que integram a carga horária total de cada servidor, anualmente.

O *Qualitas* parece ser bom e confiável para as informações relacionadas ao processo. De acordo com a GerAI, o processo é organizado com o planejamento da Gerência/CPA, plano de trabalho a ser seguido pelos membros da CPA nos *campi*, estreita comunicação entre os responsáveis pela condução das ações, além de material disponibilizado no site da UEG com o desenvolvimento das atividades nos prazos pré-estabelecidos. Na opinião da Professora Miriã, “precisaria abrir um pouco para as pessoas avaliarem o instrumento” (Informação verbal, 2014), a fim de facilitar mais em relação à dimensão (quantitativo de questões e clareza). Essa fala foi justificada pelo fato de a professora não ter tido acesso ao instrumento por ocasião da sua construção. Todavia, segundo relatos de membros da CPA, a equipe é composta por representantes de todos os *campi*, bem como segmentos da administração central, cabendo a eles essas discussões junto a cada localidade ou setor, garantindo a participação coletiva da comunidade acadêmica. Entende-se que essa participação, que garante a coletividade prevista na regulação, está na responsabilidade de cada representante, cabendo a ele conduzir os debates e levar, às reuniões centrais, os encaminhamentos finalizados nos *campi*. Sem embargo, para que se consiga essa interação é necessário não somente o apoio, mas também a participação dos gestores.

A equipe da gerência é, em si, reduzida em relação à extensão de atividades desenvolvidas pela dimensão espacial a ser atingida. Esse é um fator reconhecido pela comunidade acadêmica, a exemplo da fala do Representante 16 da CPA. Em sua visão, os servidores que compõem a GerAI “não dão conta daquilo que tem como plano de implementar, pelo fato de a estrutura necessária realmente precisar ser melhorada. Mas o planejamento é adequado à forma de fazer o próprio ciclo de avaliação” (Informação verbal, 2014). Conclui sua argumentação concordando que a equipe é pequena para o volume e a importância do trabalho que vem desenvolvendo.

Outro aspecto evidenciado é a vinculação da GerAI com a Reitoria, não sendo vista com bons olhos por haver o entendimento de que esse fator pode torná-la subordinada, o que pode vir a mascarar o processo, de maneira a favorecer a administração central. Não se pode esquecer o modelo do gerencialismo adotado pelo governo de Goiás e, conseqüentemente, pela UEG. Ainda que esse fator possa ter peso no processo avaliativo, pelas leituras dos relatórios de autoavaliação disponibilizados não se percebem indícios de que haja algum mascaramento das fragilidades existentes na UEG, especialmente pela existência do chamado “item aberto”, no qual o respondente pode inserir as suas argumentações livremente. Essa parte é analisada e inserida nas recomendações da CPA aos gestores. Porém, o Representante 16 da CPA argumenta:

Talvez a gente pudesse pensar numa outra configuração. Hoje ela está vinculada diretamente à Reitoria. Eu acho que ela tem que estar acima, em termos hierárquicos, não estar sob o comando de ninguém, ter a liberdade e condição de avaliar sem ter nada que possa macular, esconder ou desvirtuar qualquer tipo de resultado. Tem que ser autônomo mesmo, a avaliação tem que trazer a realidade e tem que ter toda essa condição. (Informação verbal, 2014).

Sobre o vínculo hierárquico, percebe-se certa dependência da CPA, por ocasião do agendamento de reuniões com os representantes dos *campi*, pelo fato de exigir deslocamentos que geram despesas, conforme relato daquela comissão. No período de apresentação dos resultados, outra dificuldade é solicitar a abertura da agenda nas reuniões administrativas, pois percebemos que isso não está entre as prioridades. Na fala do Professor Hananias,

[...] há um investimento no orçamento da universidade para a realização dessas atividades, inclusive o custeio para as várias reuniões ao longo do ano, integrando a comissão própria central da UEG com os membros das comissões locais de avaliação. Então, devido à complexidade da estrutura multicampi, isso às vezes é um trabalho mais oneroso, mais penoso, para quem administra, mas de uma forma geral, vislumbram-se resultados alvissareiros com todo o engajamento e investimento. (Informação verbal, 2014).

Ainda que haja essa justificativa, as dificuldades são sentidas pela equipe que, por vezes, precisa alterar o seu cronograma de reuniões ou atrasar a entrega dos resultados, suscitando dúvidas sobre o real reconhecimento do trabalho desenvolvido. Esse aspecto vem de encontro ao que Leite (2005) argumentou sobre o estabelecimento de metas e a implementação de ações que culminam na avaliação dos efeitos. Se a busca da qualidade é uma meta, o processo de avaliação interna tem que se tornar prioridade, abrindo espaços necessários, desde reuniões administrativas no âmbito da administração central até internas, realizadas em cada *campus*.

Nessa linha, o Professor Metusael manifesta-se alegando que “tinha que ser mais bem reforçada essa política de avaliação, institucionalmente. Dar mais suporte, dar mais força política, para que, quase que sem querer ser impositivo, torná-la obrigatória, com várias ações e com um movimento maior, que às vezes, fica muito pequeno” (Informação verbal, 2014). Essa fala reforça outras expressas, em relação não somente ao reconhecimento, mas também à conscientização para a importância do processo, tornando-se

coerente com os princípios da gestão. Essa “quase” imposição colocada pelo respondente vai de encontro aos critérios de uma avaliação formativa, proposta pelo Sinaes. O sujeito, por sua consciência, tem que se sentir obrigado, emergindo do desenvolvimento da cultura de avaliação que deve ser alimentada no meio acadêmico.

A Professora Miriã reforça essa necessidade de desenvolvimento da cultura ao afirmar que “o processo deve ser massificado em todos os eventos, porque senão fica só naqueles 30 dias ali e isso é muito pouco”, se referindo ao período de coleta dos dados. Sem dúvidas, essa massificação é necessária no sentido de implantar a cultura avaliativa para o autoconhecimento institucional. Dias Sobrinho (2008b, p. 65) argumenta que a avaliação, “antes de mais nada, é um processo formativo, contínuo e permanente, que se incorpora ao conjunto de processos da vida de uma instituição”. Diante desses fatos, resta-nos saber como a comunidade acadêmica (gestores, docentes, discentes e técnicos administrativos) vê a organização do processo autoavaliativo da UEG.

Enfim, a (re)organização para o desenvolvimento da autoavaliação na UEG apresentou avanços no sentido de buscar a consolidação da sua estrutura, pautada em recomendações legais, cuja busca de informações vem ocorrendo sistematicamente. No entanto, tem como grande limitação o espaço político e o reconhecimento dos objetivos a que se propõe o autoconhecimento institucional, pelo menos por parte daqueles que ocupam as instâncias superiores na administração central e nos *campi*, que são os detentores do poder para as tomadas de decisão. Ocorre aí uma grande contradição entre a busca de estrutura organizacional tomada por bases legais e o não uso dos resultados, que é a culminância para a totalidade do processo avaliativo.

Sobre o desenvolvimento do processo, avançamos para as informações obtidas nos *campi*, garantindo, assim, uma visão da totalidade institucional pelos critérios estabelecidos na seleção da amostra.

5.2.1 A Metodologia do Processo Avaliativo na Visão da Comunidade Acadêmica dos *Campi* Investigados

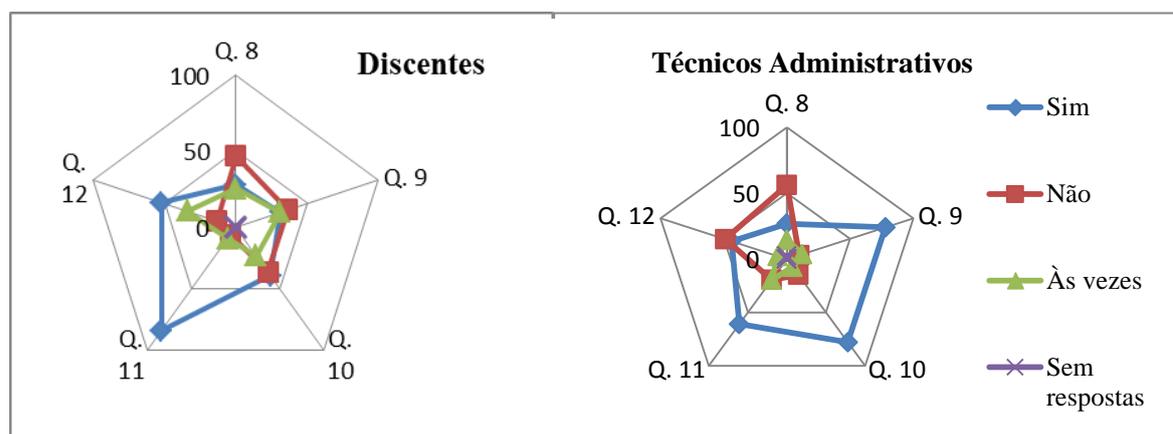
Durante toda a investigação, percebemos várias contradições entre as falas dos respondentes, os documentos geradores da regulamentação sobre a avaliação institucional e as reflexões de vários estudiosos como Belloni (1989, 1996, 1999, 2000), Dias Sobrinho (1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002, 2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2010, 2011), Ristoff (1999, 2000, 2003, 2008), entre outros, voltados para os debates acadêmicos que giram em torno do

processo. A insistência das literaturas está sempre na necessidade de participação da comunidade universitária para o desenvolvimento da cultura. Contudo, esse desenvolvimento pode estar muito mais na dependência dos gestores do que na comunidade como um todo. Desde 2011, a CPA propôs alterações no desenvolvimento da autoavaliação na UEG, mas elas ainda não conseguiram provocar uma nova visão sobre o processo avaliativo. Para que se amplie a compreensão da realidade, continuamos ouvindo todos os segmentos da comunidade acadêmica pertencentes aos *campi*, que se manifestaram por meio de questionários semiabertos e fechados.

Com a finalidade de verificar como esses segmentos veem a organização do processo avaliativo, separamos as análises e a interpretação dos dados em dois blocos, possibilitando a triangulação entre eles, e, por sua vez, junto à CPA e à administração central. O primeiro bloco abordou os docentes, os discentes e os técnicos administrativos; o segundo bloco, os gestores, compostos pelos dirigentes, coordenadores pedagógicos e coordenadores de curso.

O Gráfico 7 tem como objetivo demonstrar o predomínio de respostas do segmento discente e técnico administrativo, em relação à (re)organização do processo, pela movimentação das linhas ali expressas.

Gráfico 7 – (Re)organização do processo de autoavaliação da UEG sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

Pela distribuição de campos, nota-se a ascendência da resposta positiva (azul) somente nas questões 11 e 12 para os discentes, ao passo que, para os técnicos administrativos, isso ocorre nas questões 9, 10 e 11. Para os técnicos administrativos, a negação (vermelha) apresenta-se acentuada na questão 8, assim como também para os discentes, embora em

menor percentual. Entretanto, a resposta que indica uma casualidade, representada na cor verde, perpassa todas as questões para ambos os segmentos, que, na nossa avaliação, sinaliza falta de comprometimento por parte dos gestores.

Para detalhamento das análises, inserimos a Tabela 16 adiante, na qual apresentamos os quantitativos e percentuais de respondentes em cada segmento.

Tabela 16 – (Re)organização do processo avaliativo da UEG sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos

DISCENTES										
OPÇÕES	Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11		Q. 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	146	28,0	165	31,6	206	39,5	441	84,5	272	52,1
Não	243	46,6	190	36,4	191	36,6	33	6,3	69	13,2
Às vezes	132	25,3	163	31,2	121	23,2	48	9,2	178	34,1
Sem respostas	1	0,2	4	0,8	4	0,8	0	0,0	3	0,6
TOTAL	522									
TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS										
OPÇÕES	Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11		Q. 12	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	11	26,8	32	78,0	32	78,0	25	61,0	18	43,9
Não	23	56,1	4	9,8	6	14,6	8	19,5	20	48,8
Às vezes	6	14,6	5	12,2	3	7,3	8	19,5	3	7,3
Sem respostas	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	41									

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

A questão 8⁹² desse bloco refere-se à inserção de debates, palestras e seminários sobre a autoavaliação na programação das atividades desenvolvidas nos *campi* selecionados. Os percentuais apresentados nos dois segmentos acadêmicos comprovam que as atividades existentes e que auxiliam na conscientização sobre o processo de autoavaliação são poucas. De acordo com reflexões de Leite (2005), a sensibilização, que deve ser realizada exatamente por meio de atividades acadêmicas como as citadas, é uma característica fundamental para que ocorra a avaliação participativa e, por sua vez, emancipatória. Na visão da autora, essa fase deve corresponder ao conjunto de três pontos: “a formulação de interesse dos participantes, a persuasão e o estabelecimento de uma grande política” (p. 116). Os debates, as palestras e os seminários são oportunidades para a efetividade desses três pontos, uma vez que ali todos terão a oportunidade de se manifestarem, refletirem e perceberem que o processo avaliativo não é responsabilidade de uma equipe ou de um grupo, mas de todos que dão vida e

⁹² (Q.8) São realizados debates, palestras e seminários sobre a autoavaliação na programação das atividades da sua UnU?

materialidade à IES. Os entrevistados, da mesma forma, admitem que as oportunidades de discussão sobre a temática são poucas. O Professor Hananias consente que exista a necessidade de induzir “cada vez mais a prática de autoavaliação, [e que] chegará a um ponto em que esses resultados serão levados e conhecidos pelos diferentes atores envolvidos nos processos da universidade” (Informação verbal, 2014). Essa falta de espaço para as atividades relacionadas ao processo avaliativo reflete o pouco engajamento dos gestores para com o processo, sendo uma visão que predomina entre os participantes desta pesquisa.

A questão 9⁹³ diz respeito à participação de representantes de cada segmento no processo de autoavaliação, junto à equipe responsável ou representante da CPA, no *campus*. No caso dos 522 discentes, percebe-se um equilíbrio entre as três opções de respostas. Esse fato pode demonstrar a falta de comunicação entre o próprio segmento, não havendo a divulgação suficiente sobre o processo avaliativo por parte dos movimentos estudantis, podendo relacionar-se, também, ao envolvimento individualizado dos gestores dos *campi*. A falta de noção da importância da autoavaliação institucional e do que está ocorrendo em relação ao processo, internamente, pode levar ao desinteresse e a uma dispersão entre os próprios alunos. Entre os 41 técnicos administrativos já se percebe mais coesão quanto ao reconhecimento de que tem uma representatividade participante, considerando que 78% concordam com a opção, ficando uma minoria dividida entre a negação e a eventualidade, o que pode até parecer natural no universo dos envolvidos. Belloni, Magalhães e Sousa (2007), entre outros que refletem sobre o processo avaliativo institucional, reforçam a necessidade da presença de todos os segmentos acadêmicos. No entanto, considerando a Portaria /GAB. n° 1.675 (UEG, 2011) de nomeação dos membros da CPA, nela insere-se somente um técnico administrativo, representante da administração central, sendo todos os demais representantes dos *campi* docentes, inclusive pela luta de carga horária entre eles. Resta-nos perguntar: em que momento e como os técnicos administrativos estão envolvidos no processo de autoavaliação institucional em suas respectivas localidades de trabalho para justificar um percentual tão alto de envolvimento?

A questão 10⁹⁴ investigou a possibilidade de haver pressão por parte dos gestores sobre os servidores técnicos administrativos e discentes para que haja participação, no mínimo, como respondentes dos questionários ora aplicados, a fim de elevar o percentual de respostas obtidas nos questionários de autoavaliação. Diariamente, durante o período em que

⁹³ (Q.9) Os representantes (dos respectivos segmentos) são envolvidos no processo de autoavaliação na sua UnU?

⁹⁴ (Q.10) Existe pressão dos gestores para que os (respectivo segmento) respondam aos questionários?

os instrumentos estão disponíveis para respostas, a GerAI acompanha o processo por meio do sistema Qualitas, com vistas ao conhecimento do percentual de respondentes de cada *campus*, conforme nos declarou a Presidente da CPA, então Gerente da Avaliação Institucional. Certamente isso não deixa de ser comunicado ao dirigente de cada localidade, principalmente se os resultados estiverem aquém do esperado. Se isso ocorre, pode ser um motivo subjetivo para pressão, ainda que os resultados demonstrem certo descaso dos gestores.

Em relação aos discentes, tem-se que levar em conta que maioria não se deixa levar por pressões. Ainda assim, a coação foi sentida por 31,6% desse segmento, enquanto o mesmo ocorreu com 78% dos 41 técnicos administrativos que concordam com essa opção. Esse segmento pode ser passível de influência em determinadas situações e os dados comprovam essa hipótese. Trata-se de um público mais submisso, considerando a hierarquia existente entre o administrativo e a gestão. Atenta-se, ainda, para o vínculo empregatício, que pode interferir, nesse caso, pelo receio de represálias, embora o processo garanta a preservação da identidade. A UEG, até o período de levantamento dos dados desta pesquisa, não havia realizado nenhum concurso para o segmento técnico administrativo, conforme já abordado, tendo em seu quadro um grupo mínimo de efetivos, por força da Constituição Federal de 1988. Os demais estão na instituição em caráter temporário ou como comissionados por indicação política, o que os torna um grupo mais suscetível a pressões.

A esse respeito, tomamos as reflexões trazidas pela teoria marxista sobre as lutas de classes, caracterizadas como um movimento histórico da classe operária em razão da submissão ao capitalismo. Na literatura essa visão transita, também, pela dominação, definida por Weber (2012, p. 139) como sendo “a forma de exercício da autoridade em que há probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”. De qualquer forma, provoca a dúvida sobre essa pressão, afirmada como existente, uma vez que uma das características da maioria dos gestores, nesse processo, é a indiferença.

O autoconhecimento de uma instituição com tamanha dimensão e diversidade provavelmente só é possível pela aplicação de questionários, nos quais a maioria da comunidade acadêmica tenha a oportunidade de se manifestar, de maneira autêntica, principalmente pela “garantia” de preservação da identidade do respondente. A validade desse tipo de instrumento é confirmada na questão 11⁹⁵, por 84,5% dos 522 discentes. Do restante, 9,2% optaram por “às vezes” e apenas 6,3% negam. Esse percentual pode ser relativo àqueles

⁹⁵ (Q.11) Você considera válido o uso do questionário para coletar as opiniões dos alunos sobre as condições da sua UnU?

que não dão a devida atenção ao processo ou que até o desconhecem. Daí a necessidade de intensificar as atividades acadêmicas em torno da temática como forma de conscientização. Já dizia Belloni (1996, p. 8) que “o processo acadêmico de reflexão traz, como consequência, levar-nos a assumir a responsabilidade efetiva da gestão política e da gestão acadêmica e científica da instituição”. A assunção dessa responsabilidade talvez não esteja arraigada no meio acadêmico, pela falta do desenvolvimento da cultura avaliativa, já comprovada por vários depoimentos.

Entre os 41 técnicos administrativos, apesar de haver queda no percentual de respostas positivas, demonstrada por 61% dos respondentes, ainda assim se considera a validade do instrumento. As opções que indicam a incerteza ou a negativa alcançaram 19,5% cada uma. Durante a coleta de dados, foram detectadas, nesse segmento, dúvidas quanto ao que se referia à temática, quando fizeram perguntas para esclarecimentos, a exemplo de quererem saber se era sobre aquele questionário respondido daquele ano. Esse fato revelou a provável falta de conhecimento, indicando, também, que a autoavaliação institucional está ocorrendo de maneira pontual, automática e fragmentada, não alcançando a interação na instituição.

A questão 12⁹⁶ investigou a participação ativa dos gestores dos *campi* em cada fase da autoavaliação institucional. Entre os 522 discentes, o percentual positivo foi de 52%, enquanto a opção “às vezes” foi a 34% e a negativa ficou com 14%. A aproximação dos alunos, principalmente com os coordenadores de curso, pode ser um indicador para esses resultados. Todavia, se somados os dois percentuais que não indicam a positividade, novamente se confirma o descaso por grande parte dos gestores. Na etapa de conscientização, conforme relatos de membros da CPA, os coordenadores são os mais solicitados a se envolverem com o processo, visto facilitarem as aberturas para essa etapa junto aos alunos.

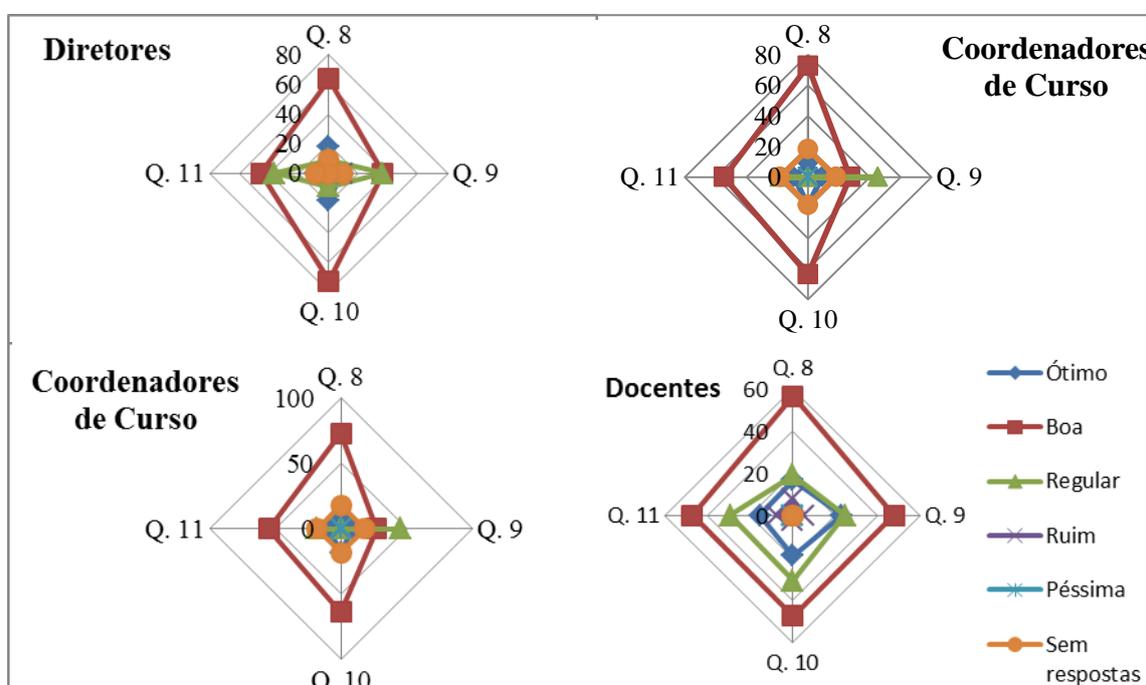
A questão 12⁹⁷ dirigida aos técnicos administrativos voltou-se para a divulgação do processo de autoavaliação em seu campus. As manifestações demonstraram o equilíbrio entre o positivo e o negativo, embora haja pequena diferença para o negativo, com um percentual de 48,8% das respostas, e opção “sim” com 43,9%. Nesse caso, a dúvida paira em apenas 7% daquele público. Vale lembrar que, inicialmente, a divulgação está por conta dos representantes da CPA em cada *campus*, sendo uma das etapas sob sua responsabilidade por todo o ano letivo. No entanto, essa fase deveria se estender também aos dirigentes, responsáveis pela garantia do espaço político-organizacional do processo avaliativo.

⁹⁶ (Q.12) (Discentes) A direção e coordenações da sua UnU participam ativamente das fases de autoavaliação?

⁹⁷ (Q.12) (Técnicos administrativos) A divulgação do processo de autoavaliação atinge todos os segmentos da sua UnU?

A abordagem a seguir volta-se para os gestores, sendo incluídos, nesse grupo, os onze Diretores dos *campi* investigados, oito coordenadores pedagógicos e onze coordenadores de cursos, além dos 78 docentes, que retornaram os instrumentos a eles encaminhados. Construímos o Gráfico 8 adiante, com a intenção de permitir a comparação visual entre as opções de respostas que demonstram o predomínio em cada questão dirigida ao grupo de gestores (dirigente e coordenações), pautados em quatro perguntas a eles direcionadas sobre o que pensam da organização do processo avaliativo.

Gráfico 8 – (Re)organização do processo de autoavaliação da UEG sob o olhar dos gestores e docentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

Ao observar os campos preenchidos nos radares dos gráficos, percebe-se, pela movimentação das linhas, a predominância de uma “boa” organização, seguida da segunda maior visão, com “regular”, representada pela cor verde. Contudo, as demais respostas não deixaram de aparecer, embora com mais clareza, nas tabelas. A avaliação “ruim”, não inserida até então, teve pequeno destaque entre os docentes. A comparabilidade nos permite verificar, com mais clareza, como se entrelaçam as visões dos respondentes, não convergindo para as mesmas opiniões em determinadas situações. As contradições são vistas com facilidade pelo movimento dialético em que ocorre o processo, que é intermediado, ainda, por muitas tensões e conflitos.

O detalhamento da avaliação desses segmentos será demonstrado na Tabela 17 a seguir, cujos quantitativos de respondentes estão explícitos, assim como os percentuais correspondentes. A falta de respostas, representada pela cor alaranjada, entre os componentes desse segmento é motivo de preocupação, conforme explícito em todos os blocos de perguntas a eles dirigidas.

Tabela 17 – (Re)organização do processo avaliativo da UEG sob o olhar dos gestores e docentes

OPÇÕES	DIRETORES								COORDENADORES PEDAGÓGICOS							
	Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11		Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	2	18,2	1	9,1	2	18,2	1	9,1	2	25,0	0	0,0	1	12,5	0	0,0
Bom	7	63,6	4	36,4	8	72,7	5	45,5	3	37,5	2	25,0	3	37,5	4	50,0
Regular	1	9,1	4	36,4	1	9,1	4	36,4	2	25,0	4	50,0	2	25,0	3	37,5
Ruim	0	0,0	1	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	12,5	1	12,5	0	0,0
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sem respostas	1	9,1	1	9,1	0	0,0	1	9,1	1	12,5	1	12,5	1	12,5	1	12,5
TOTAIS	11								8							

OPÇÕES	COORDENADORES DE CURSOS								DOCENTES							
	Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11		Q. 8		Q. 9		Q. 10		Q. 11	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	1	9,1	1	9,1	2	18,2	1	9,1	18	23,1	13	16,7	15	19,2	12	15,4
Bom	8	72,7	3	27,3	7	63,6	6	54,5	37	47,4	44	56,4	37	47,4	37	47,4
Regular	0	0,0	5	45,5	0	0,0	2	18,2	19	24,4	15	19,2	24	30,8	23	29,5
Ruim	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	5,1	6	7,7	2	2,6	6	7,7
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sem respostas	2	18,2	2	18,2	2	18,2	2	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAIS	11								78							

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

Partindo-se para a análise do movimento demonstrado na Tabela 17, a questão⁹⁸ refere-se à avaliação sobre as estratégias de comunicação durante o processo avaliativo. Na visão de todos os grupos, considera-se que há uma “boa” comunicação, mas é prudente retomar a descrição sobre o processo avaliativo de que, nos meses de agosto e setembro, acontece a etapa de sensibilização, tornando-se, portanto, intensa, mas pontual. Nesse período, são diversos os momentos de abordagens sobre a temática, levando o público-alvo a essa classificação. Contudo, ao analisar as respostas dos coordenadores pedagógicos e docentes nota-se um percentual muito próximo entre o conceito “ótimo” e “regular”. Outra retomada importante nessa questão são as abordagens por meio de debates, seminários e outros eventos

⁹⁸ (Q.8) Como você avalia a comunicação utilizada pela CPA durante o processo de autoavaliação na sua UnU?

que ocorrem nos *campi* e que, conforme já sinalizado pelos segmentos discentes e técnicos administrativos, não pode ter a mesma interpretação. Enquanto a avaliação “ruim” não apareceu em nenhum dos grupos de gestão, surgiu, embora minimamente, entre os 78 docentes. Sobre essa abordagem, nos pautamos em Angulo Rasco (2000, p. 85), ao alertar que “a melhora da compreensão se sustenta na construção de espaços públicos para a reflexão crítica compartilhada”. Nessa perspectiva, a comunicação torna-se fundamental para a compreensão sobre a importância do processo avaliativo não somente em relação à gestão, mas entre todos que integram a comunidade acadêmica.

A questão 9⁹⁹ dirigida a esse grupo foi sobre a participação da comunidade interna no processo de autoavaliação. Vale lembrar que é o segmento dos gestores que mais tem responsabilidade de promover as articulações que levem a uma ótima avaliação nesse quesito. Ainda assim, na visão desse grupo, a avaliação regular sobrepõe-se às outras opções de escolha, dando a impressão que eles assumem não estarem desempenhando o seu papel diante da autoavaliação institucional. Belloni (2000, p. 40) refere-se à autoavaliação institucional como um momento que “envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à superação”.

Quanto aos 78 docentes, eles demonstraram certa acomodação com a forma de participação atual: apesar de esta estar “boa” para a grande maioria, há 19,2% de atribuições ao “regular”. O dirigente do *Campus 11* argumentou sobre a necessidade de mais empenho da comunidade universitária, assumindo que “esta questão é pouco discutida no *campus*. O empenho da equipe é, muitas vezes, barrado pelo próprio professor, que deixa de participar do processo e também não apresenta aos acadêmicos o valor dessa avaliação” (Informação verbal, 2014). Ao fazer referência à culpa do professor, ele, como dirigente, esquece-se que o espaço político e organizacional, assim como a mobilização, depende muito mais dos gestores. Essa afirmativa fortalece o que já vem se confirmando durante toda a análise de que não há movimento suficiente de sensibilização para fazer chegar a todos os integrantes da comunidade acadêmica a importância do autoconhecimento da instituição. Contudo, não há indícios de que isso seja culpa do professor. Lamentavelmente, ainda nos deparamos com acenos para o entendimento de uma avaliação sobre o comportamento das pessoas, e não da instituição.

⁹⁹ (Q.9) Como você avalia a participação da comunidade acadêmica (professores, técnico-administrativos, alunos), no processo de autoavaliação da UEG?

A questão 10¹⁰⁰ volta-se para as ações desenvolvidas pelos representantes da CPA dentro dos *campi*, que são consideradas “boas” por um quantitativo bem relevante, seguido de um percentual razoável que as consideram “ótimas”, à exceção dos docentes. Esses são aqueles mais presentes junto aos alunos e que têm condições de acompanhar toda a movimentação em torno da temática. Portanto, não se podem desprezar os 30,8% dos 78 docentes que avaliam como “regular”. Por outro lado, esse percentual converge para a avaliação que os discentes e técnicos administrativos fazem sobre a não ou pouca existência de debates, palestras e seminários que ofereçam oportunidade de discutir a temática. A esse respeito, a Professora Miriã argumentou que “a CPA tem um papel fundamental, inclusive sofrido. [Ela vê] as pessoas se esforçando bastante para fazer com que o processo tenha uma adesão, que ele seja compreendido. A organização, a forma como o trabalho tem se organizado é bastante interessante” (Informação verbal, 2014). Dias Sobrinho (2000b, p. 111) afirma que “integração não se obtém com reduções metodológicas. É preciso combinar diversas orientações, conforme exigem as diferentes situações e os vários aspectos do objeto”. Embora as ações devam envolver principalmente os gestores, visto objetivar a integração do grupo ao processo, percebe-se que a concentração está na figura da CPA, levando em conta essa incipiência de inserções da temática nos eventos acadêmicos.

Sobre a questão 11¹⁰¹, os quatro segmentos consideram o questionário um bom instrumento, com um percentual mínimo, qualificando-o como “ótimo”. No entanto, o segundo maior percentual fica com o conceito “regular” e alguns poucos o consideram “ruim”. Construído com base nas dez dimensões sugeridas pelo Sinaes e aplicado via on-line, por meio do Sistema Veritas, conforme já descrito, é disponibilizado para os 41 *campi* da UEG. Ao analisá-los, percebe-se que “o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” (SINAES, 2007, p. 140) pode não ser observado. Se considerarmos que cada *campus* corresponde a uma “instituição”, deveriam atentar-se aos aspectos culturais, à diversidade e às especificidades presentes em cada localidade. Logo, cai-se nos mesmos riscos da standardização de processos avaliativos que nivelam as instituições cujas características são diferenciadas.

O instrumento aplicado é único, com aproximadamente setenta questões dirigidas de acordo com cada segmento respondente. Todavia, até que ponto, sendo uma instituição única, porém, *multicampi*, com toda a sua dimensão, deveria ou não diversificar o instrumento de

¹⁰⁰ (Q.10) Como você avalia as ações sobre o processo de autoavaliação desenvolvidas pelo(s) representante(s) da Comissão Própria de Avaliação (CPA)?

¹⁰¹ (Q.11) Como você avalia o uso do questionário para coletar as opiniões na autoavaliação da UEG, no formato em que está?

autoavaliação institucional? Os estudos voltados para o processo avaliativo institucional em IES cuja característica seja *multicampi* são, lamentavelmente, ainda incipientes. Para cada segmento em destaque foi aplicado um instrumento único em toda a UEG, observando as mesmas dimensões, porém, adequando-se as abordagens às atividades decorrentes do cargo.

Um aspecto diferenciado nesse instrumento é o chamado “item aberto”¹⁰². Os Relatórios 2012 e 2013 trazem várias abordagens sobre esse tópico, sendo este um espaço livre para que o respondente teça o comentário que achar pertinente a respeito dessa instituição. Ali cabem as argumentações que dizem respeito à identidade e à diversidade do *campus* quando este apresenta fragilidades recorrentes. Para se chegar ao concreto do pensamento, considerando a teoria marxista de que o método não se assume no discurso, mas na prática, buscamos os instrumentos aplicados nos anos de 2012 e 2013, com o objetivo de ver até que ponto o item aberto realmente é levado em conta e a sua expressividade. Outro objetivo foi verificar como cada segmento se manifesta em relação aos problemas existentes em seus *campi*.

Nos chamados itens abertos, a liberdade de expressão é total, tratando-se de um espaço que tem sido usado para denúncias de todos os aspectos, principalmente de ordem pessoal e em todos os segmentos, chegando a mencionar nomes dos implicados. Como exemplo, citamos: nepotismo, problemas de relacionamento pessoal por parte dos gestores, descumprimento de horários, descaso com o desenvolvimento das aulas, entre outros. Esse fato leva à conclusão de que nem todos têm a consciência de que a avaliação institucional não se volta para questões que dizem respeito a pessoas, mas sim institucionais, devendo, para tanto, ser esse aspecto muito trabalhado no interior da comunidade acadêmica. Se fatos como esses emergem dos questionários, os resultados que surgem em cada dimensão a ser avaliada sinaliza certo grau de confiabilidade para o que é retratado. Por outro lado, demonstra que a CPA tem em mãos uma infinidade de informações que oferecem todas as condições para a elaboração de um relatório, ano a ano, que retrate a realidade da instituição, tornando possível um trabalho aprofundado por parte dos gestores para a busca da qualidade. A Tabela 18 reflete o quantitativo de comentários expressos nos questionários dos processos avaliativos nos anos de 2012 e 2013.

¹⁰² Os itens abertos referem-se aos comentários que os respondentes têm liberdade de inserir ao final dos questionários, em espaço específico, igualmente, para todos os segmentos da comunidade acadêmica.

Tabela 18 – Quantitativo de itens abertos constantes dos questionários aplicados nos processos avaliativos da UEG em 2012 e 2013

SEGMENTOS	2012	2013
Gestores da Administração Central	01	02
Gestores dos <i>Campi</i>	12	20
Docentes	145	207
Discentes	964	1.276
Técnicos Administrativos	101	152
TOTAL DE COMENTÁRIOS	1.223	1.657

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos na GerAI (2014).

Como se pode perceber, foram identificados 1.223 comentários nos instrumentos aplicados em 2012 e 1.657 em 2013, devidamente analisados e inseridos nas recomendações da CPA. No entanto, chamou a atenção o quantitativo mínimo de comentários dos gestores, demonstrando passividade quanto aos problemas existentes ou pouca preocupação com os rumos que a UEG poderia tomar a partir dos resultados obtidos diante da não ação dos dirigentes.

Entre as inúmeras reclamações sobre o questionário, o coordenador de curso do *Campus 8* sinalizou que “é extenso, com questões confusas e questões que muitos alunos e alguns professores desconhecem, o que os leva a responderem às questões aleatoriamente” (Informação verbal, 2014). Veem-se com naturalidade as referências aos alunos, mas, em relação aos professores, torna-se estranha, uma vez que se espera o envolvimento da maioria durante todo o processo. Ao analisar os itens abertos dos Relatórios de Avaliação dos anos de 2012 e 2013, outro aspecto que desperta o interesse pelo quantitativo de reclamações são os problemas que envolvem a internet pela baixa qualidade, afetando os respondentes, chegando a causar desistência quando acessam o Sistema *Qualitas*. Sobre essa fragilidade, todos os relatórios analisados apontam, ano a ano. Entre os questionamentos dirigidos aos gestores da administração central sobre as fragilidades e encaminhamento, nenhum deles citou a questão da internet. Por unanimidade, existe o reconhecimento das fragilidades voltadas também para a infraestrutura de maneira geral. Todos eles demonstraram preocupações com as necessidades de melhorias nessa dimensão, afirmando um dos gestores que “[estão] com um conjunto de ações, algumas em andamento e outras já concluídas que passaram ou passam a sanar as fragilidades indicadas” (Informação verbal, 2014).

Até esse momento, já se permitiram várias afirmações sobre a condução do processo avaliativo da UEG, sendo o mais importante de todo este estudo, principalmente no que diz respeito à autoavaliação, são os sentidos e significados atribuídos ao uso dos resultados, ficando a pergunta: os resultados são obtidos apenas para cumprir a regulação ou servem

como uma ferramenta útil para o desenvolvimento da educação superior? Para responder a essa questão, passamos às análises e à interpretação das informações provenientes dos informantes sobre o uso dos resultados do processo avaliativo na UEG.

5.3 USO DOS RESULTADOS COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A devolutiva dos resultados de um processo avaliativo tem grande importância e, ainda que talvez muitos dos envolvidos não percebam, torna-se o ponto que pode trazer mais credibilidade por parte da comunidade acadêmica, transformando-se em um momento que pode também definir o futuro de processos vindouros de autoavaliação. Entende-se, portanto, que essa etapa se define em dois momentos: a apresentação dos resultados, cujas ações competem à CPA, e o seu uso, que já se insere nos efeitos que competem aos gestores. Belloni et al. (2008, p. 111) alertam que “os resultados possibilitam que sejam alcançados os objetivos da avaliação tanto em relação à autoconsciência de cada indivíduo, setor ou da instituição como um todo, quanto em relação à tomada de decisão individual ou institucional”.

A CPA cumpre a sua parte, comprovado pelos vários relatos, ao apresentar os resultados junto à administração central e ao CsU. Nesse espaço encontram-se todos os dirigentes dos *campi*. Assim, a Professora Jemima afirma que “este momento de ‘devolutiva’ dos resultados da autoavaliação consta descrito no calendário acadêmico da Universidade, anualmente. Pelo menos isso tem ocorrido de 2011 até o momento”. Nota-se certa preocupação na fala da referida respondente ao dizer que “pelo menos isso tem ocorrido”, sinalizando que, a partir daí, o processo não está ocorrendo conforme o planejamento da CPA. Entende-se, então, que a disseminação descentralizada não está acontecendo como prevê o Sinaes.

Verificamos que, inicialmente, a devolutiva nos *campi* é de responsabilidade do representante da CPA. No entanto, para que isso aconteça, o espaço deve ser garantido pelos dirigentes, cabendo a eles, inclusive fazerem cobranças sobre a apresentação do relatório da CPA, construído de maneira individualizada, por *campus*, para depois compor um relatório único, institucional. A construção do relatório distinto é de competência do representante de *campus* da CPA, mediante os resultados gerados em sua localidade. Dessa maneira, as análises e as interpretações dos dados para esse relatório particularizado já deveriam ser compartilhadas com os gestores, mas sem mascarar as fragilidades apontadas pela comunidade acadêmica.

Por parte da Gerência de Avaliação/CPA, a divulgação dos resultados do processo avaliativo na UEG ocorre de três formas: (i) meio impresso: publicação do relatório de autoavaliação de cada processo, com cópia para a Reitoria (reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretoria do Núcleo de Seleção, gerentes, coordenadores), membros da CPA/UEG, diretores dos *campi*, coordenadores de cursos, Conselho Estadual de Educação, SECTEC; (ii) online: no site da UEG¹⁰³, com matéria jornalística específica sobre o tema e na página da avaliação institucional; (iii) acontece ainda, ou deveria acontecer, via apresentação oral: em todos os *campi* e na Administração Central, cujos responsáveis são, inicialmente, os representantes da CPA e os integrantes da equipe dessa gerência. A Professora Jemima declara a existência de relatos verbais por parte de alguns gestores sobre a condução dessa etapa nos *campi*.

A comunidade discute os resultados da autoavaliação em reuniões específicas, apresentam propostas para o saneamento das fragilidades/pontos que requerem melhorias e inserem os itens em seus planejamentos para que estes sejam utilizados para melhorar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. (Informação verbal, 2014).

Todos os indícios levam a crer que talvez a intensidade da discussão não chegue ao esperado, especialmente quando ouvimos o que dizem os discentes acerca do assunto. O dirigente do *Campus 6* afirma que “os resultados de 2009 e 2010 não foram divulgados. Quanto aos resultados de 2012 e 2013, foram compartilhados com os professores, via e-mail e em reunião do Colegiado na Semana Pedagógica, com os técnico-administrativos, em reunião de Congregação e com os alunos, na aula inaugural em 2013” (Informação verbal, 2014). Vejam que a referência à divulgação confirma momentos bem pontuais. Entretanto, não fez referência às iniciativas posteriores em razão desses resultados obtidos, à exceção de alterações nos planejamentos de cursos em função das recomendações da avaliação externa, por conta de renovação de seu reconhecimento. Relatos de membros da CPA demonstram, mais uma vez, a preocupação com a regulação, e não com o autoconhecimento institucional.

Tentamos localizar planejamentos, principalmente em função dos resultados sobre melhorias nos *campi* ou até mesmo da IES em sua totalidade, até o final do ano de 2013, não logrando nenhum êxito nessa busca. Em síntese, os objetivos do processo de avaliação não são alcançados e a falta de planejamento da UEG contribui para o não uso dos resultados, tornando sem efeito o processo avaliativo, caracterizando assim que os avanços conseguidos ainda não atingem os seus objetivos.

¹⁰³ Link da Autoavaliação Institucional da UEG: <<http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>>.

Até o final do ano de 2013 foi notória a ausência desse documento pela dificuldade de retorno dos questionamentos dirigidos ao então Diretor de Planejamento anterior ao ano de 2011, e, após esse ano, por as atenções continuarem voltadas para o planejamento orçamentário, como já relatado. Tem-se, ainda, a fala de servidores da administração central, a exemplo da argumentação da Professora Berenice, ao dizer que “naquela ocasião preocupava-se com a sustentabilidade financeira da instituição, especialmente com relação à autonomia”. Ao ser questionada acerca do que foi realizado em razão dos resultados dos anos anteriores a 2009, a professora citou pontualmente: “seleção de professores já titulados; instituição da dedicação exclusiva; tratativas no sentido de garantir a autonomia financeira; implementação de programas de pós-graduação; oferta de programas de extensão” (Informação verbal, 2014). Porém, sabe-se, publicamente, que essas são lutas de classes comuns a todas as IES, independente de apontamentos como fragilidades em um processo avaliativo.

A não divulgação dos resultados torna-se indutor da desmotivação para a participação em processos futuros, tendo em vista que a comunidade acadêmica pode entender como descaso por parte dos dirigentes. Complementamos aqui com o não uso dos resultados, o que se torna muito pior na avaliação acadêmica, conforme argumentações nos itens abertos dos relatórios produzidos pela CPA: “Avaliar para quê?”. Não obstante existam divergências na realização do processo e do não uso dos resultados, há o reconhecimento de que a atual equipe da CPA tem se preocupado com esse aspecto, contraditoriamente à equipe responsável pelo primeiro período, que alegava não ter essa responsabilidade. Diante das falas dos respondentes, fica clara a percepção de que os resultados, a partir de 2012, naquilo que compete à CPA, estão sendo divulgados. Citamos a argumentação do Professor Calebe ao dizer que

[...] a CPA procura repassar os resultados obtidos com a maior transparência possível, disponibilizando os relatórios para todos os segmentos da comunidade acadêmica, principalmente para os segmentos gestor, que constitui o segmento responsável pelas ações de melhorias dos pontos negativos da instituição, apontados pela avaliação. (Informação verbal, 2014).

Essa ação pontual foi constatada durante a reunião ocorrida na administração central. No entanto, reconhece-se que essa etapa da avaliação interna precisa ser intensificada, conforme a fala do Representante 17 da CPA, ao afirmar que “a partir de 2012, temos adotado

a metodologia da ‘devolutiva dos resultados à comunidade’, em reuniões com esta finalidade, todavia precisamos avançar mais nesse quesito” (Informação verbal, 2014).

Como forma de condicionar a devolutiva a uma obrigatoriedade, a partir do ano de 2011, essa atividade passou a constar no calendário acadêmico dos *campi*, ocorrendo, normalmente, nos meses de fevereiro e março de cada ano. Ainda que não houvesse a obrigatoriedade, por questão de reconhecimento à importância do processo, tanto a devolutiva quanto as ações pós-conhecimento dos resultados deveriam ser ponto de pauta para as tomadas de decisão por parte dos gestores, tornando válidos, então, os efeitos do processo avaliativo. Lamentavelmente, a fala do Professor Gideão leva a crer que, uma vez acontecida essa devolutiva, o assunto não entra na pauta das reuniões ora realizadas, conforme seu relato: “Nós tivemos uma apresentação que foi feita da avaliação, mas não voltou à pauta. Nem pra acompanhamento de como os diretores estão utilizando os resultados. Apresentou os resultados, uns acham ruim outros acham bom, mas fica por isso aí. A não ser que lá na unidade o diretor utilize, mas aqui não” (Informação verbal, 2014), referindo-se à administração central da UEG. Dias Sobrinho (2003a, p. 42) reforça esse sentido ao explicar que “mais que resultados obtidos por uma instituição, o objeto em foco passa a ser prioritariamente, as relações socioeducativas, isto é, as relações intersubjetivas concretas”. São confirmações como essa e muitas outras que nos induzem a afirmar que mudanças decorrentes do processo de autoavaliação, na perspectiva da comunidade acadêmica, se ocorrem, são irrisórias. Se o não uso dos resultados está se confirmando durante toda a análise e interpretação dos dados, a construção do sentido da autoavaliação institucional está caminhando para a lógica do controle e da regulação, e não para a lógica de uma avaliação educativa, pautando-se no raciocínio do mesmo autor.

Mesmo que sejam apresentados os resultados por parte da CPA, percebe-se que o espaço político da avaliação ainda está aquém do desejável. A falta de inserção com mais constância nas pautas das reuniões administrativas talvez seja um indício para a não valorização do processo por parte dos diretores. Nesse sentido, reportamos ao Sinaes, no quesito continuidade, como uma marca essencial do pleito, que orienta para que sejam evitados procedimentos pontuais e fragmentados, visto ser essa uma característica que não conduz à avaliação formativa (BRASIL, 2007). A pesquisa empírica mostrou que esse fato tem ocorrido nos *campi*, contribuindo para que a avaliação se torne uma rotina pontual nos meses de agosto e setembro de cada ano, podendo, então, sinalizar o cumprimento de uma burocracia, regulação e regulamentação, ainda que essa não seja a intenção da CPA. Ristoff (2013) fez um alerta para chamar a atenção ao conflito existente no meio acadêmico, como o

descaso para com os resultados, em função da atenção dada à regulação, em detrimento das possibilidades de avanço da IES, quando das tomadas de decisão para as ações de melhorias (Palestra. Informação verbal, 2014).

Perde-se, aí, o princípio formativo, com a exclusão da permanência de reflexões sobre a construção de uma universidade cujos valores voltam-se para a sociedade. A necessidade de continuidade permite que a fase de sensibilização repasse informações, esclarecimentos e motivação à comunidade acadêmica como um todo, o que possibilitará a participação efetiva e a responsabilização de todos no processo de autoavaliação institucional. Enfim, entende-se que a devolutiva efetivamente acontece, ainda que de forma rápida, superficial ou em momentos pontuais, cujos resultados foram sistematizados produzindo os relatórios já citados no decorrer da explanação. Porém, os efeitos de todo o processo continuam em aberto.

Levando em conta que a totalidade dos segmentos tem que estar presente com suas manifestações para se conhecer uma realidade, buscamos as opiniões dos gestores dos *campi*, bem como docentes, discentes e técnicos administrativos, sobre o uso dos resultados do processo avaliativo, passando à próxima seção com esse objetivo.

5.3.1 Não Uso dos Resultados: Realidade no Processo de Autoavaliação da UEG

Durante toda a análise sobre a trajetória do processo de autoavaliação da UEG, observou-se que o retorno dos resultados à comunidade acadêmica está sendo um problema que pode apresentar um movimento para a superação.

A falta de uso dos resultados agrava a situação, pelo fato de não depender de uma equipe como a CPA, mas dos dirigentes de maneira geral. Esse não uso tem causado tensões, sendo uma das grandes contradições detectadas. Talvez esse seja um dilema afeto à grande maioria das IES, principalmente pela obrigatoriedade de cumprimento de uma regulação que, muitas vezes, não é aceita. No entanto, não deve ou não deveria ser esse o caso da UEG, visto que a adesão ao Sinaes foi uma opção para a realização de uma política pública de avaliação. Essa percepção foi confirmada pela fala do Professor Calebe, quando afirmou:

Infelizmente não tenho nenhum relato de ações ou tomadas de decisão de gestores da instituição (UEG/Unidades) que tivesse como base dados da autoavaliação. Isso não quer dizer que não tenha acontecido. Apenas estou relatando que eu, particularmente, não tenho conhecimento disso. Entretanto, arrisco a afirmar que a probabilidade de que tais ações não tenham acontecido é grande. Infelizmente, este se constitui ainda no grande desafio

na consolidação da autoavaliação como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de uma instituição.

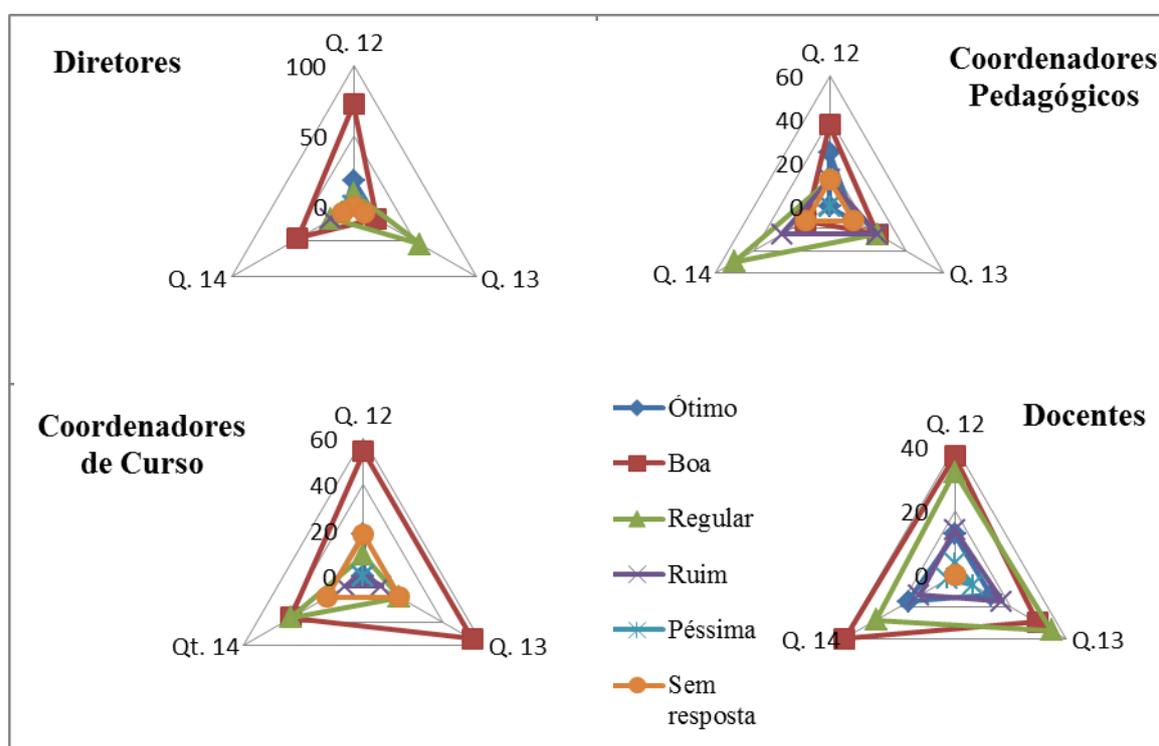
Essa fala confirma o que detectamos sobre o compromisso dos dirigentes de *campus*, demonstrado no capítulo 1, seção 1.4. Os diversos depoimentos de membros da comunidade acadêmica reforçam a falta de retorno dos resultados, tanto na divulgação quanto nas tomadas de decisão, como o grande entrave da autoavaliação institucional. As evidências tornam-se cada vez mais intensas de que, realmente, seja esse um agravante no processo da UEG. Várias foram as falas que demonstraram os anseios por melhorias a partir dos resultados evidenciados pelo autoconhecimento institucional. Dentre elas:

- (a) Somente sinto ainda falta de ter uma ação maior depois da elaboração do relatório e da devolução dos resultados. (Professor Jaziel. Informação verbal, 2014).
- (b) A não utilização ou utilização deficiente dos resultados obtidos frustra a expectativa de todos os atores envolvidos (professores, alunos, servidores e sociedade). Porém, é essencial que o trabalho continue para que a instituição ganhe maturidade ao autoavaliar-se criticamente. (Professor Gideão. Informação verbal, 2014).
- (c) Eu posso dizer que de dois anos para cá é que a gente tem se debruçado sobre ele. A grande maioria, no relatório bonitinho, era guardada. Não se retomava a esses resultados. Era uma crítica que eu fazia à instituição. O não uso dos resultados. (Professora Miriã. Informação verbal, 2014).
- (d) As fragilidades apresentadas devem ser sanadas em curto prazo. Só assim todos os segmentos envolvidos podem ver que realmente os resultados não são somente registros no papel. (Professora Jezabel. Informação verbal, 2014).
- (e) É preciso melhor utilização dos resultados pelos gestores da instituição, principalmente no que se refere aos pontos negativos apontados pela autoavaliação que, na maioria dos casos, retratam fielmente a realidade das dimensões avaliadas. (Professor Calebe. Informação verbal, 2014).
- (f) Não percebi um trabalho institucional, além do de publicar os resultados. (Representante 5 da CPA. Informação verbal, 2014).

Há o reconhecimento, por parte de alguns dirigentes, de que, com os resultados, é possível definir melhor as suas ações e justificar as suas necessidades, por meio do estabelecimento de prioridades, conforme relata a Professora Cloé. No entanto, as informações obtidas, de maneira geral, não confirmam essa visão, principalmente por parte dos segmentos que não estão ligados à gestão. As falas “a”, “c” e “e” dão a entender que alguma ação já existe em torno dos resultados obtidos em comparação ao período anterior a 2012. Todavia, é clara a manifestação quanto à necessidade de mais empenho para as ações necessárias. Contraditoriamente, as falas “b”, “d” e “f” já demonstram não existir ações nesse sentido, reconhecendo a frustração causada pela omissão, no caso, dos dirigentes.

Diante da realidade percebida até então, foi importante investigar, também, os depoimentos dos demais segmentos dos *campi*, sendo eles os dirigentes, as coordenações, os docentes e, em outro bloco, os discentes e técnicos administrativos. Para isso, expomos o Gráfico 9, no modelo radar, para se ter uma noção visual das respostas predominantes da visão dos gestores e docentes sobre os resultados a partir da movimentação dos pontos marcados. A eles foram dirigidos três questionamentos sobre a devolutiva e o uso dos resultados, dando a perceber que, em termos percentuais, as opiniões divergem em alguns quesitos.

Gráfico 9 – Resultados do processo avaliativo, quanto à divulgação e ao seu uso, sob o olhar dos gestores e docentes



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

Percebe-se que, entre os gestores, as linhas que predominam o uso dos resultados está assinalada como “boa”. Todavia, a opinião que diz respeito à opção “regular” se aproxima de uma boa avaliação em todas as questões. Os pontos demonstram convergência de opiniões somente na questão 12 (Q.12). Para facilitar as análises e a interpretação das questões, inserimos a Tabela 19 com todas as informações por unidade e percentuais de cada questão dirigida aos gestores (dirigente e coordenações) e aos docentes.

Tabela 19 – Resultados do processo avaliativo sob o olhar dos gestores e docentes, quanto à divulgação e ao uso

Opções	Diretores						Coordenadores Pedagógicos					
	Q. 12		Q.13		Q. 14		Q. 12		Q.13		Q. 14	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	2	18,2	2	18,2	1	9,1	2	25,0	1	12,5	0	0,0
Bom	8	72,7	2	18,2	5	45,5	3	37,5	2	25,0	1	12,5
Regular	1	9,1	6	54,5	2	18,2	1	12,5	2	25,0	4	50,0
Ruim	0	0,0	0	0,0	2	18,2	1	12,5	2	25,0	2	25,0
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sem resposta	0	0,0	1	9,1	1	9,1	1	12,5	1	12,5	1	12,5
TOTAIS	11						8					
Opções	Coordenadores de Cursos						Docentes					
	Q. 12		Q.13		Q. 14		Q. 12		Q.13		Q. 14	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ótimo	2	18,2	0	0,0	0	0,0	10	12,8	10	12,8	13	16,7
Bom	6	54,5	6	54,5	4	36,4	29	37,2	23	29,5	31	39,7
Regular	1	9,1	2	18,2	4	36,4	25	32,1	27	34,6	22	28,2
Ruim	0	0,0	1	9,1	1	9,1	11	14,1	13	16,7	10	12,8
Péssima	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	3,8	5	6,4	2	2,6
Sem resposta	2	18,2	2	18,2	2	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAIS	11						78					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

A questão 12¹⁰⁴ refere-se à divulgação dos resultados. A maioria dos respondentes considera “boa” a divulgação dos resultados. Os diretores são mais otimistas, apresentando um percentual de 72,7% dos onze respondentes, registrando, ainda, um percentual de 18,2% que marcaram “ótima”. Ainda que não tenham ocorrido os efeitos do processo avaliativo, os dirigentes não o admitem e criam, assim, um falso valor.

Na avaliação dos docentes, registrou-se uma aproximação entre os números que indicam uma boa e uma regular divulgação. Coincidentemente, os percentuais também se aproximam entre a opção “ótima” e “ruim”. Entretanto, se considerarmos as duas primeiras melhores opção e as somamos às demais (regular, ruim e péssima), notamos que as opiniões se dividem em exatos 50%. Esse é o primeiro grupo na escala hierárquica da instituição em que aparece uma péssima avaliação por três dos respondentes, sendo também aquele que mais tem afinidade com os depoimentos de maneira geral.

É notório que a maior fragilidade do processo avaliativo da UEG está relacionada aos resultados. Quando satisfatório, vindo por parte dos gestores, não surpreende, uma vez que se trata de uma visão dos responsáveis diretos por todo o processo de autoavaliação que acontece no *campus*. Retomando Marx (1973) no sentido da mais-valia da força de trabalho, percebe-se

¹⁰⁴ (Q.12) Como você avalia a forma adotada pela sua UnU para divulgar os resultados obtidos na autoavaliação?

que não foi despendido o tempo necessário para a devida atenção aos resultados e, então, não se produziu a mais-valia. “É preciso que o trabalho humano seja despendido de forma útil para que haja a criação de valor” (p. 38). É interessante observar que dois dirigentes preferiram não responder às questões, o que leva a crer na existência de um grau de insatisfação em relação à forma com que o processo avaliativo vem sendo conduzido, ou, ainda, pelo reconhecimento às suas próprias falhas.

As divergências de avaliações demonstradas em cada questão nos levaram à avaliação por *campus*, a fim de conhecer as opiniões individualizadas sobre o compromisso dos dirigentes, apresentado na seção 1.4, considerando aí o envolvimento em todo o processo, desde a sensibilização até as tomadas de decisão, em função dos resultados. Foi nítida a tendência positiva em algumas localidades, o que mostra que há alguns dirigentes mais envolvidos com o sistema avaliativo e outros bem menos ou quase nada, fazendo com que, na totalidade, os resultados gerais sejam medianos. Dias Sobrinho (2003a, p. 46) salienta que “é segundo as determinações e a cultura de cada instituição que o processo avaliativo se desenvolve”. Sendo a UEG *multicampi*, podemos acrescentar que a intencionalidade vai se desenvolver de acordo com as determinações e com a cultura de cada *campus*.

A questão 13¹⁰⁵ solicitou a opinião em relação aos debates e às reflexões que ocorrem no interior dos *campi* sobre os resultados da autoavaliação. Nela, o maior reconhecimento, convergindo para os depoimentos de maneira geral, está na visão dos onze dirigentes de cada localidade, sendo que 54,5% desse grupo consideram essas ações como “regulares”. Ao se comparar esse percentual com as respostas positivas da questão anterior, os dirigentes se contradizem, pois a divulgação também entra nos debates e nas reflexões sobre os resultados obtidos. A avaliação expressa como “ruim” está presente nos demais segmentos. Contudo, se comparadas as duas questões, somente os docentes se manifestam de maneira coerente entre ambas. Um diretor preferiu não responder à questão, o que dá margem a duas interpretações: não entendeu a pergunta ou ficou constrangido em responder, pelo fato de que, em sua avaliação, consta como “ruim” ou “péssimo” aquele aspecto que depende muito da sua própria gestão. Tomando por base a reflexão de Marx (1979) sobre a produção, podemos entender que a avaliação é, imediatamente, tomada de decisão e vice-versa, sendo cada termo imediatamente o seu contrário, apresentando uma contradição em si mesma.

Se considerarmos as três piores opções de respostas que estão entre os 78 docentes, tem-se um percentual de 57,7%, consistindo as atividades em torno da divulgação dos

¹⁰⁵ (Q.13) Como você avalia os debates e reflexões sobre os resultados obtidos por meio da autoavaliação na sua UnU?

resultados nos *campi* uma fragilidade pela falta de debate e reflexão sobre a temática. Logo, isso reflete no uso dos resultados.

Considerando que a devolutiva inicial depende da CPA e é realizada junto à administração central e aos diretores, em espaços cedidos no CsU e em reuniões administrativas, ainda que sejam poucas as informações, conforme relatos já explicitados, pode-se afirmar que os conselheiros conhecem esses resultados, aí inseridos todos os dirigentes da UEG. Dessa forma, não há justificativas para a não divulgação ou inserção da temática em eventos que propiciem a oportunidade de debater e refletir sobre os resultados nos *campi*, de maneira a ser positivamente avaliada essa questão. Sem dúvida, esse é um ponto que depende unicamente dos dirigentes de cada localidade, no sentido de abrir espaços e incentivar para que esses momentos se tornem, acima de tudo, uma oportunidade de análise crítica transformadora e de caráter pedagógico. Ademais, é preciso atentar para o princípio da continuidade durante todo o ano letivo, para que a temática avaliação institucional seja inserida nas pautas, possibilitando o processo de formação. Segundo Dias Sobrinho (2000a, p. 131),

[...] os resultados da avaliação não se encontram apenas no final de um determinado ciclo, na forma de constituição de novas metas a serem cumpridas, mas já se produzem ao longo do processo como transformação qualitativa dos agentes e ao mesmo tempo da própria instituição.

A questão 14¹⁰⁶ diz respeito às melhorias percebidas em função dos resultados nos próprios *campi*. Sabe-se que muitas recomendações dizem respeito a providências que competem à administração central, a exemplo de investimentos em infraestrutura (bibliotecas, laboratórios, salas de aula). Essas são reclamações recorrentes em todos os ciclos do processo avaliativo, enquanto outras, mais simples, dependem exclusivamente dos dirigentes locais, como é o caso do questionamento anterior. Um dos entrevistados da administração central admitiu que a UEG esteve praticamente estagnada em termos de investimento por longo período, salientando que houve uma retomada a partir do ano de 2013.

Na visão dos onze coordenadores de cursos, o grau de satisfação se equilibra entre “bom” e “regular” para 36,4% dos respondentes, ainda que 9,1% tenham optado por “ruim”. Todavia, a falta de repostas também manteve sua posição com dois respondentes. Na visão dos onze diretores, essa posição se inverte, tendo na avaliação de 45,5% o conceito “bom”, seguido de 18,2% para “regular” e o mesmo percentual para “ruim”. Também nessa questão,

¹⁰⁶ (Q.14) Como você avalia as contribuições da autoavaliação para a sua UnU?

um diretor preferiu não opinar. No conceito dos oito coordenadores pedagógicos, esse resultado pesa bastante para o negativo, pois 50% está “regular” e 25% “ruim”, considerando, ainda, 12,5% “sem resposta”, enquanto apenas o restante marcou pela boa opção. Entre os docentes, a maioria das opiniões divide-se entre “boa” e “regular”. Há de se atentar para o fato de que, embora determinadas ações finalísticas sejam atribuições da administração central, os passos iniciais devem ser dados pelos dirigentes de *campus*, que muitas vezes se omitem de tal responsabilidade. O relato da Professora Isabel converge para a pouca preocupação que os dirigentes têm com o *campus* sob sua responsabilidade, ao afirmar que

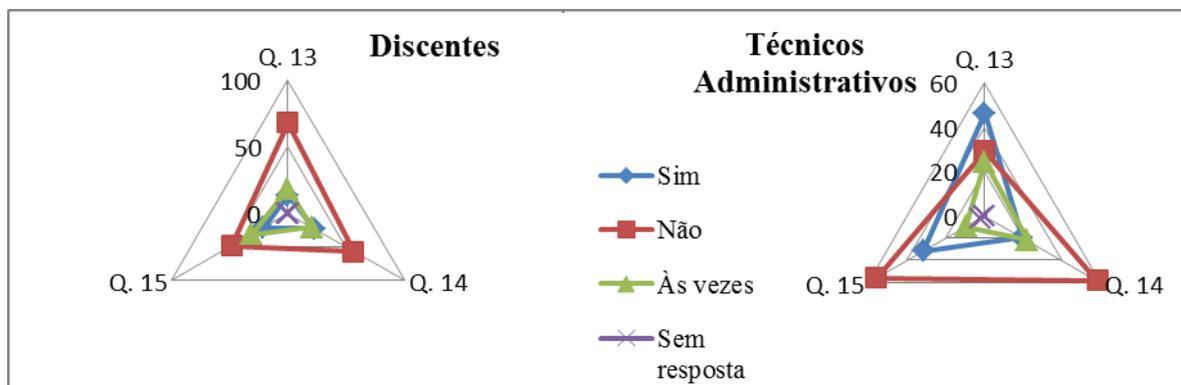
[...] no financeiro, não chega um processo, não chega demanda e você vê que o gestor parece que não se movimenta, para tentar ajudar a Unidade e reclama que não recebeu equipamento. Aquele gestor que fica lá quietinho, na dele, a política [de investimento] não chega a contemplar. Às vezes até tem orçamento para atender às necessidades, mas a Unidade não se manifesta. (Informação verbal, 2014).

As divergências de olhares entre os quatro segmentos de gestores demonstram o ineficiente uso dos resultados do processo de autoavaliação. Se a avaliação é considerada como um momento de conhecimento para a transformação, de que adianta a informação, se as ações para a desejada transformação não ocorrem?

A pesquisa empírica deve ser um dos principais insumos para a desenvolvimento de políticas, para justificar o desenvolvimento de iniciativas que têm comprovada eficácia e eficiência, para promover o desenvolvimento dos sistemas de ensino, maior relevância, qualidade e equidade. (CUETO, 2006, s/p, tradução nossa).

A visão dos segmentos discentes e técnicos administrativos também foi investigada, principalmente, com o objetivo de verificar a contradição ou a confirmação entre os diversos olhares acadêmicos. A esses segmentos foram direcionados três questionamentos sobre a devolutiva e o uso dos resultados, cujos campos de predomínio estão expressos no Gráfico 10. A negação foi marcante para os discentes, nas três questões, enquanto para os técnicos administrativos esta sobressaiu nas duas últimas questões. A divergência marcante ficou por conta da questão 13, se observados os pontos altos das respectivas linhas.

Gráfico 10 – Resultados do processo avaliativo, quanto à divulgação e ao seu uso, sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

À exceção da questão 13, na visão dos técnicos administrativos sobressai a negação entre as respostas sobre os resultados (divulgação, debates e reflexões e contribuições), representada pela cor vermelha. As eventualidades aparecem a seguir, também em todas as questões, considerando os dois segmentos. Parece repetitiva a abordagem sobre o uso dos resultados quando desde o início essa fragilidade está sendo apontada. No entanto, o ápice do processo avaliativo se dá com os efeitos produzidos pelos resultados. Para mais detalhes, a Tabela 20, apresentada adiante, demonstra tanto o quantitativo quanto os percentuais de respostas para cada opção.

A questão 13¹⁰⁷ buscou conhecer a divulgação dos resultados nos dois segmentos. Entre os 522 discentes, 67,8% afirmam não existir divulgação, seguidos de 18,4% que às vezes a percebe e apenas 13,6% que consideram que sim. Por ser um segmento que muito se interessa pelas ocorrências na instituição, certamente não mascararia uma ação que deve envolver toda a comunidade universitária, haja vista as manifestações de cobranças por investimentos, principalmente, que são constantes naquele meio. Quanto às respostas positivas, elas levam a questionamentos sobre a forma como é feita essa divulgação, não percebida pela maioria dos alunos. Já entre os 41 técnicos administrativos, a posição se inverte, embora com menor percentual, quando 46,3% dizem que “sim”, 29,3% que “não” e 24,4% “às vezes”. Nesse segmento, surgem dúvidas quanto à veracidade das respostas, pelo entendimento da dominação, gerando temor ou protecionismo pelo carisma em relação aos dirigentes.

¹⁰⁷ (Q.13) Os resultados da autoavaliação institucional são divulgados na sua UnU?

Tabela 20 – Resultados do processo avaliativo sob o olhar dos discentes e técnicos administrativos, quanto à divulgação e ao uso

Opções	Discentes						Técnicos Administrativos					
	Q.13		Q.14		Q.15		Q.13		Q.14		Q.15	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	71	13,6	118	22,6	110	21,1	19	46,3	8	19,5	13	31,7
Não	354	67,8	296	56,7	251	48,1	12	29,3	24	58,5	23	56,1
Às vezes	96	18,4	106	20,3	161	30,8	10	24,4	9	22,0	4	9,8
Sem respostas	1	0,2	2	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4
TOTAIS	522						41					

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados empíricos obtidos nas Unidades Universitárias selecionadas. Nov./dez. 2014.

Da avaliação à ação, deparamos com a divulgação dos resultados à tomada de decisão. Essas etapas são tidas como mediação para o planejamento, que será considerado em sua totalidade. Sem embargo, esse planejamento também é um momento mediato, por um lado, entre a avaliação e o objetivo a que ela determina, e, por outro, o resultado, não dos dados coletados, mas em um sentido bem mais amplo, que é a melhoria esperada. Dias Sobrinho (2000a, p. 131) esclarece que “o que se considera produto é na realidade um componente do processo”. Logo, todo esse conjunto de elementos faz parte do processo de avaliação, não se finalizando na divulgação dos resultados. Se retomadas as respostas dos demais segmentos, elas se aproximam muito mais da visão dos docentes do que com qualquer outro.

A questão 14¹⁰⁸ diz respeito à discussão dos resultados junto aos segmentos discentes e técnicos administrativos. Entre os 522 discentes, continua prevalecendo a resposta negativa de 56,7% dos respondentes, aproximando-se do percentual dos 41 técnicos administrativos, 58,5%. Nessa questão, todas as opções de resposta apresentam resultados convergentes entre os dois segmentos. Se comparadas as respostas dessa questão com as da anterior, surge a pergunta: que tipo de divulgação poderia haver entre os técnicos administrativos para a obtenção dos percentuais apresentados, senão certa pressão por parte dos gestores, por ocasião da coleta dos dados? Na maioria das questões, levamos em conta o somatório da resposta negativa com a eventualidade para a interpretação dos dados quantitativos. Nesse caso, a discussão dos resultados para o segmento discente e técnico administrativo é mais uma fragilidade encontrada no processo avaliativo da UEG, reforçando, cada vez mais, as divergências decorridas da falta de comprometimento dos gestores.

¹⁰⁸ (Q.14) Os resultados da autoavaliação institucional são discutidos em sala de aula junto com os professores? (para os discentes) ou entre os técnicos administrativos? (para esse segmento)

A questão 15¹⁰⁹ buscou informações junto aos 522 discentes sobre a apresentação dos resultados pela representante da CPA. Para 48,1% desse grupo não existe essa divulgação, ficando a eventualidade com 30,8%. No entanto, 21,1% acreditam que essa divulgação está presente no meio acadêmico. Essa etapa é de responsabilidade dos representantes da CPA, escolhidos conforme critério de cada dirigente de *campus*.

Nos relatos dos respondentes, nos deparamos com as mais diversas opiniões, desde o empenho do representante até o objetivo único de complementação de carga horária. Ao analisar os *campi*, individualmente, percebe-se que as tendências a comprometimento são demonstradas pela positividade em todas as questões, nas quais os dirigentes mais se engajam no processo avaliativo, ocorrendo o inverso naqueles em que o processo ocorre como cumprimento à regulação. É nítido que há dois direcionamentos, com diferentes interesses. Tem-se o direcionamento por parte dos gestores para uma avaliação formativa, que realmente se interessa pelos problemas e sentem-se com a responsabilidade de dar uma resposta à sociedade. Por outro lado, há aqueles que simplesmente optam por cumprir a regulamentação, permitindo a coleta de dados no meio acadêmico dirigido por ele, se limitando e se contentando ao ter em mãos os resultados do processo avaliativo. A coleta de dados ocorre em todos os *campi*, simultaneamente, visto existir um sistema criado para tal fim, conforme já abordado. Não cremos que seria muito admitir que alguns gestores, caso tivessem liberdade, excluiriam o *campus* sob sua responsabilidade do processo avaliativo.

Junto aos 41 técnicos administrativos¹¹⁰, procuramos conhecer o retorno de melhorias para o seu *campus* após a divulgação dos resultados. Nesse segmento, 56,1% entende que não existe retorno. Contudo, 31,7% afirmam que sim. Em qualquer localidade, de alguma forma, há melhorias, ainda que incipientes, principalmente diante da confirmação de que desde 2013 vários investimentos estão sendo realizados. O percentual desse segmento que respondeu de forma positiva certamente pertence àqueles *campi* onde os gestores se desdobram para a busca de investimentos, bem como na resolução de problemas locais, levando em conta que o predomínio de respostas negativas está em quase todos os questionamentos e segmentos.

Embora existam evidências de que o processo avaliativo da UEG vem adquirindo maturidade para a identificação de problemas por meio da autoavaliação institucional, muitas dificuldades fogem à alçada dos dirigentes dos *campi*, tais como: a falta de pessoal

¹⁰⁹ (Q.15) (Aos discentes) Os resultados da autoavaliação são apresentados à UnU pela representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA)?

¹¹⁰ (Q.15) (Aos técnicos administrativos) Você observou alguma melhoria na sua UnU, após a divulgação dos resultados da autoavaliação?

concurado, a questão da infraestrutura, a ampliação da dedicação exclusiva, a rotatividade de docentes. Sobre esse aspecto, Cueto (2006, n/p, tradução nossa) assevera que

[...] os tomadores de decisão muitas vezes não têm tempo ou experiência de investigação para processar quantidades complexas de informação. Ou ainda, eles não podem basear-se apenas em pesquisas para justificar o seu trabalho, mas deve considerar outros fatores tais como as limitações em recursos humanos, financeiros e jurídico, tradições locais e interesses de diferentes grupos de partes interessadas.

Por outro lado, existem fragilidades que são passíveis de solução local, a exemplo de reclamações recorrentes tais como: falta de ação dos gestores; pouca abertura por parte dos próprios gestores para a utilização dos dados; falta de motivação da comunidade acadêmica; descrédito do processo avaliativo; complexidade do tema para alguns sujeitos; não aceitação das críticas endereçadas aos *campi*; falta de conhecimento para a importância da avaliação institucional; falta de adesão da comunidade acadêmica; entre outras. Nota-se que são reclamações que podem ser trabalhadas pelos dirigentes junto aos demais gestores (coordenações pedagógica e administrativa), contribuindo para a sensibilização do processo.

O amadurecimento que vem sendo construído é identificado nas falas, como: o autoconhecimento da instituição; a oportunidade de buscar melhorias; mais interlocução com os segmentos; profunda sensação de exercício da sua condição política; e, na melhor acepção da palavra, o reconhecimento das fragilidades. Em relação a isso, a Professora Cloé afirmou que “conhecer a universidade é o maior ganho, pois esse conhecimento endossa as ações dos diferentes segmentos em busca de melhoria constante da instituição, contribuindo imensamente com as tomadas de decisão” (Informação verbal, 2014). As abordagens dessa respondente, em todas as questões, demonstraram que ela está ciente da essência do processo, bem como das responsabilidades dos dirigentes. Há, ainda, o reconhecimento, conforme acrescenta a Professora Candace, de que são necessárias “reformas políticas verdadeiras, que visem mudanças ‘reais’ para os *campi*. Enquanto isso não acontece, os resultados viram apenas papéis acumulando poeira” (Informação verbal, 2014). É oportuno lembrar a preocupação de estudiosos como Belloni (1996), Dias Sobrinho (2000a, 2002, 2003a, 2003b), Ristoff (2000, 2003), entre tantos outros, de que não basta fazer uma radiografia da instituição. É necessário realizar, de fato, uma avaliação com resultados, que proponham mudanças e, acima de tudo, que as transformações necessárias ocorram.

Diante de todo o processo desenvolvido na UEG, como foco no que precisa ser modificado para o aproveitamento dos resultados da autoavaliação e busca da qualidade,

talvez a fala mais marcante tenha sido a do acadêmico Pármenas, que se expressou com um desabafo diante de tudo o que percebeu na instituição.

Romper com vícios da administração superior de se subordinar ao governo estadual, de deixar a universidade ser vista e regida como mais uma Secretaria de Estado. Deveria se atentar às necessidades da comunidade acadêmica, que não são novas e nem foram descobertas nesse processo de autoavaliação. Como é possível ter qualidade em 41 Unidades Universitárias com milhares de professores e estudantes, gastando menos de 2% de um ICMS do estado¹¹¹? A infraestrutura precária, as condições adversas em que professores e alunos estão submetidos em dezenas de suas unidades, há anos, é abafada pela desarticulação e despolitização da universidade, fenômeno não só goiano, mas brasileiro, de transformar instituição em organização. A universidade tem problemas estruturais que remontam à sua expansão desenfreada, que sob o discurso de interiorização do conhecimento, na realidade serve-se das unidades para palanques e cabides eleitorais. Não há autonomia, não há investimento suficiente, um descaso total com a educação e com a formação dos futuros profissionais e, principalmente, dos professores goianos, já que a maioria dos cursos da UEG é de licenciatura. Forma-se um ciclo vicioso, em que o professor mal formado, irá formar um aluno pior que esse que o “mal-ensinou”, e assim sucessivamente. Um verdadeiro desmonte da educação e de qualquer possibilidade de futuro próspero. (Informação verbal, 2014).

Nesse sentido, as ações de divulgação devem ser intensificadas como forma de tornar os resultados mais conhecidos e disponíveis, para que a comunidade universitária, a partir deles, possa planejar as suas ações, cumprindo os princípios do Sinaes e da própria instituição que, certamente, não deve se pautar somente na regulação. É imprescindível o aproveitamento dos resultados da autoavaliação para a busca da qualidade da instituição, devendo, para tanto, ser incorporados nas diversas esferas de planejamento das Unidades e da universidade. Na avaliação do Reitor, à medida que os resultados, tanto de avaliações externas quanto da CPA, sejam incorporados à dinâmica das atividades da instituição, com muito mais rapidez serão solucionadas as fragilidades e, solucionando-as e investindo mais nas potencialidades ter-se-á uma instituição muito melhor.

Os relatórios de avaliação institucional produzidos pela CPA mostram, ou pelo menos deveriam mostrar, o retrato da instituição. Com essa intenção, passamos à análise de mais alguns aspectos constantes dos relatórios de autoavaliação da UEG, disponibilizados, publicamente, pelo site da instituição.

¹¹¹ Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do artigo: BOTELHO, A. F.; CARVALHO, C. H. Financiamento da educação superior: o percurso e os percalços da Universidade Estadual de Goiás. In: ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. São Paulo: Xamã, 2014. p. 13-30.

5.3.2 Relatórios Produzidos pela CPA: Momento de Dizer a Verdade

A concretização dos resultados da autoavaliação institucional da UEG exprime-se pelos relatórios que se encontram expostos em seu link de Avaliação Institucional, inserido no site da instituição. O capítulo 4 já expôs algumas divergências entre os relatórios até 2008 e as devolutivas, ficando em aberto os anos-base 2009 e 2010, pela falta de entrega dos documentos à Reitoria. Portanto, esta seção atém-se ao período 2011-2013 e todo o seu contexto. Nesse período, percebe-se a observância dos prazos entre o fechamento dos relatórios e sua apresentação. Enquanto no período anterior, observado o recorte temporal de 2008-2010, apenas o relatório de 2008 foi disponibilizado e, em 2011, no segundo período (2011-2013), todos eles foram divulgados e estão disponíveis ao público na íntegra. Do ponto de vista de Angulo Rasco (2000, p. 88), “um relatório é, certamente, um marco de discussão. Nele encontramos problemas, interesses, valorações, decisões, consequências e aspirações, entre outras coisas; com ele e a partir de sua leitura e discussão, temos que elaborar alternativas, novas vias de atuação e decisão”. Pautados nessa visão do autor, analisamos os relatórios disponíveis.

Conforme expresso no Relatório de Autoavaliação Institucional da UEG – ano-base 2008, a publicação dos relatórios da avaliação institucional, de forma detalhada e objetiva, é fundamental para que os resultados sejam compreendidos por todos os sujeitos envolvidos. Tornar públicos os resultados de um programa de autoconhecimento institucional do modo mais completo possível é vetor estimulante na busca do aperfeiçoamento da instituição em todas as suas dimensões. Essa declaração vem também expressa nos relatórios anteriores. Desse modo, torná-lo público não atinge os objetivos do processo avaliativo, uma vez que os efeitos resultantes das ações desenvolvidas até esse ponto não ocorrem.

Os relatórios posteriores trazem detalhes das percepções da comunidade acadêmica da UEG no que diz respeito às dez dimensões sugeridas pelo Sinaes e inseridas nos instrumentos de avaliação aplicados anualmente. Contudo, abre-se um espaço para esclarecimentos no que se refere à origem da construção desses relatórios.

O movimento histórico da avaliação institucional da UEG culminou, em 2011, com a criação da GerAI, conforme já abordado. A Gerência se instalou com a missão de realizar a autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás, de acordo com diretrizes emanadas pela Conaes, pautadas na Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), com orientações contidas na Resolução do CEE Pleno nº 02/2006, do Sistema Estadual de Educação e Comissão Própria de Avaliação da UEG – CPA. Em relação ao documento originado do CEE, contraditoriamente, a

atribuição da CPA volta-se para a supervisão, e não para coordenação, como dita o § 3º do artigo 15:

§ 3º A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é órgão composto por membros da comunidade interna e externa da IES, nomeados pelo dirigente máximo da instituição, mas independente dos Conselhos Superiores da Instituição, que **supervisionam** todo o processo da Avaliação Institucional, em estreita relação com o CEE. (grifo nosso)

Ainda que o CEE tenha autonomia para ditar as normas que dizem respeito à avaliação nas IES estaduais e municipais, sendo o Sinaes um sistema nacional, essa divergência se caracteriza como um real contraditório. Cury (1995, p. 16) alerta que “o real aí se dá sob a forma contraditória de relações entre classes [...]”.

Sobre a objetividade do papel do gerente, Ball (2005, p. 545) explica que “o trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”. Levando essa reflexão para a avaliação, essa nada mais é do que um processo que necessita de atitudes e de uma cultura, pela qual a comunidade acadêmica deve ser responsável, para a busca da qualidade da instituição como um compromisso social.

Naquele ano de 2011, a UEG passava pelo Processo de Renovação do Recredenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação, vindo a Gerência a se debruçar nos relatórios das comissões criadas para análise e reestruturação da Universidade que, naquele momento, fazia-se necessária.

Ainda em 2009, pela Portaria/GAB nº 1.153, foi constituída uma comissão, cujo objetivo era realizar uma análise da oferta, manutenção e criação de cursos nas Unidades Universitárias, com critérios bem definidos, a fim de que fossem oferecidos cursos que atendessem, em especial, as demandas da vocação regional. Esse estudo foi concluído em 2011. O objetivo era investigar a Universidade Estadual de Goiás como instrumento para a definição de políticas a serem debatidas e implantadas. Os relatórios das referidas comissões compuseram o documento enviado ao CEE, contendo potencialidades e fragilidades apontadas pelas comissões responsáveis pelo processo de renovação do recredenciamento e por aquelas que estudaram a UEG de forma mais aprofundada (UEG, 2011). Diante do histórico levantado, os efeitos produzidos pelos resultados das respectivas comissões podem ter sido em torno da regulação, e não como cumprimento da missão e vocação institucional.

Reporta-se, aqui, a toda a trajetória da autoavaliação já relatada, que, por sua vez, não produziu resultados ou deles não fez uso.

Naquele instante, a CPA entendeu que os resultados apontados nos estudos das comissões para o processo de credenciamento eram suficientes e deveriam incorporar o Planejamento Institucional para a construção das ações e, em consequência, a elaboração e/ou a revisão do Plano Plurianual do estado de Goiás (PPA) e dos Orçamentos. Esse entendimento veio também como uma opção inicial, até que a nova estrutura estivesse em condições de iniciar o seu planejamento.

O relatório de 2011 registrou a prolongada crise de gestão pela qual atravessava a universidade, que pareceu ter sido controlada apenas a partir do final do ano, por meio de intervenção do Governador do Estado, com a destituição e substituição do Reitor.¹¹² Assim, iniciou-se outra etapa da implantação da avaliação institucional na UEG, interpretada pela comunidade acadêmica como avanços no processo.

O referido relatório analisa e sistematiza os resultados dos itens considerados relevantes para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Fez referência ao Planejamento Institucional na construção das ações e, conseqüentemente, na elaboração e/ou revisão do Plano Plurianual (PPA) e do Orçamento da UEG. O PPA é um planejamento estadual, envolvendo todos os órgãos que o compõem. Por outro lado, mais uma vez a questão orçamentária tem destaque em detrimento do Planejamento Institucional.

A Comissão de Estudos sobre a UEG levantou potencialidades e fragilidades recorrentes de relatórios anteriores. Sobre os avanços desde então, o atual Reitor afirmou que “[a instituição está] tendo, ano a ano um aumento no IGC que é resultado de todo o processo de avaliação da universidade, mas também porque a qualidade das atividades finalísticas, atividades meio estão em processo de crescimento qualitativo” (Informação verbal, 2014).

Uma das fragilidades evidenciadas foi a desatualização do regimento da UEG. Destaca-se que, com a reforma administrativa estadual, ocorrida em maio de 2008 com a Lei nº 16.272 (GOIÁS, 2008), houve a extinção da Fundação Universidade Estadual de Goiás (FUEG), e, assim, o perfil jurídico da UEG foi alterado de fundacional para autárquico. Como consequência, tanto o Estatuto quanto o Regimento ficaram desatualizados durante três anos, certamente por falta de iniciativa dos dirigentes para as atualizações necessárias, sendo essa omissão entendida, aqui, como descaso para com a própria instituição. Observa-se, então, que

¹¹² Com a destituição do então Reitor, que não tinha vínculo efetivo com a instituição, foi nomeado um professor concursado da UEG, cujo mandato foi legitimado pela comunidade acadêmica, no ano seguinte, por processo eleitoral.

o descaso não dizia respeito somente aos resultados da autoavaliação institucional, mas a ações fundantes em uma IES.

Aquele relatório sugeriu ações que envolveram o aspecto institucional de desenvolvimento dos cursos, qualidade acadêmico-científica, infraestrutura, planejamento acadêmico-administrativo, gestão, política de pessoal e política estudantil. No entanto, são aspectos que, ainda no encerramento da coleta de dados desta investigação, permaneciam em aberto, a exemplo da falta de concursos e da readequação dos cursos sem demanda, resultantes dos estudos realizados para credenciamento da IES.

O que foi posto em relação ao PPI suscita dúvidas quanto à construção pela coletividade, como pode ser constatado pela fala da Professora Vasti, ao afirmar que “talvez por não ter sido construído por quem está vivendo muito a universidade hoje, nosso PPI e o nosso PDI parece que estão um pouco distante. É um documento que nos serve de base, porém, quando a gente fala PPI, PDI as pessoas ficam meio [alheias]” (Informação verbal, 2014).

A despeito das diversas fragilidades detectadas e recorrentes em todos os relatórios analisados, a Professora Loide alegou que “não há busca por melhorias, pois o que se nota na prática são as mesmas reivindicações e insatisfações, tanto de alunos quanto de professores, ano a ano” (*Campus 11*, Informação verbal, 2014).

A dimensão infraestrutura apresentou como potencialidade o Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação (PDTI). Em contrapartida, registraram-se as mesmas fragilidades em todos os períodos avaliativos, o que confirma a não ação dos dirigentes em razão dos resultados.

A dimensão Políticas de Atendimento aos Discentes encarou como potencialidade a inserção dessa política no PPI, até então inexistente. As fragilidades atingem vários aspectos que dizem respeito à assistência estudantil, a exemplo da falta de apoio financeiro e de Restaurante Universitário (RU). Sobre essa questão, o acadêmico Parmenas explicou que “provavelmente ou já estão acostumados a essas pesquisas inócuas, ou de fato acreditam que a universidade vai muito bem e não há o que melhorar” (Informação verbal, 2014). Ao finalizar a coleta de dados deste estudo foi possível perceber alguns avanços no sentido de minimizar as reivindicações estudantis, a exemplo do RU no campus de Anápolis e de apoio para participação em evento.

A Política de Pessoal foi outra dimensão avaliada, tendo como potencialidade o Plano de Carreira de Vencimento do Pessoal do Magistério Público da UEG, conforme a Lei nº 13.842 (GOIÁS, 2001). Contudo, as fragilidades continuam as mesmas de relatórios

anteriores e posteriores, como a falta de quadro de pessoal efetivo de docentes e, principalmente, de técnicos administrativos.

Ademais, o Relatório de 2011 apresenta sugestões de encaminhamentos para a busca de melhorias, tomando por base, principalmente, as fragilidades apresentadas, tais como: transformação de algumas Unidades Universitárias em Centros Universitários Regionais e substituição de cursos existentes com baixa demanda por outros cujas áreas apresentem interesses reprimidos, o que não ocorreu até o final do levantamento de dados desta pesquisa.

Diante da forma como aquele relatório traz os resultados referentes ao ano-base 2011, percebe-se que o seu teor não é resultado de uma autoavaliação, no sentido da proposta do Sinaes, pelo fato de não apresentar a coleta de informações junto à comunidade acadêmica. Sem embargo, todas as fragilidades e potencialidades apontadas, se comparadas aos resultados dos processos avaliativos seguintes, se confirmam, representando a totalidade da UEG. De acordo com Kosik (1976, p. 42),

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em uma relação de inteira interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Para a organização dos instrumentos de autoavaliação – ano base de 2012 – da UEG, foram sugeridas três categorias: (1) Políticas Institucionais; (2) Universidade e Sociedade; (3) Gestão e Apoio, contemplando as dez dimensões do Sinaes. Para a operacionalização, foi solicitada aos representantes da CPA dos *campi* a elaboração dos planos de trabalho para suas respectivas localidades, cujas orientações foram repassadas.

Tem-se o entendimento de que o principal desafio enfrentado pela CPA foi programar o processo e operacionalizá-lo, contando com o envolvimento da comunidade acadêmica de todos os *campi*, além da administração central. Desde a criação da UEG esse desafio não podia ser enfrentado. O motivo principal foi o movimento histórico da avaliação, da forma como ocorreu desde o ano de 2003, uma vez que trazia momentos de contradições, de tensões, de desafios e, acima de tudo, devido à falta de retorno dos resultados, o que levou ao descrédito total, segundo inúmeros relatos (UEG, 2012).

Sabendo da diversidade, das especificidades e da dimensão da UEG, segundo o Relatório de Autoavaliação 2012, a GerAI fez uso dos dispositivos da tecnologia, com o encaminhamento de aproximadamente 20 mil e-mails explicativos à comunidade acadêmica da UEG sobre o processo de autoavaliação, convidando-os a responderem os questionários de

avaliação institucional. Os e-mails foram distribuídos da seguinte forma: 16 mil para os discentes; 2 mil para os docentes; e 1,8 mil para os técnicos administrativos, com o objetivo de atingir maior percentual de participação da comunidade universitária no processo de autoavaliação da UEG.

Foi constatado o grande desafio que a CPA tem enfrentado para o resgate da credibilidade junto à comunidade acadêmica, em razão dos problemas de gestão interna ocorridos, sobretudo entre 2009 e 2011, e que, conseqüentemente, atingiram a autoavaliação institucional. Tem-se como maior causa para fragilizar essa credibilidade, confirmada por vários depoimentos dos participantes desta pesquisa, o fato da não realização de autoavaliação sistemática entre 2009 e 2011, o que implicou em “não-diálogo” institucional. Essa lacuna no processo avaliativo seguramente prejudicou toda a comunidade acadêmica, por não terem sido gerados nem dados, nem informações e nem análises que pudessem subsidiar políticas e práticas na UEG. Após 2011, pode-se dizer que o objetivo da avaliação está ainda longe de ser atingido. Entretanto, uma vez que se tem buscado o olhar da comunidade acadêmica e se esteja trabalhando na intensificação do retorno dos resultados é possível vencer essa barreira.

O referido relatório apresentou aos gestores uma série de recomendações, em conformidade com os princípios e fundamentos teórico-filosóficos da avaliação. Essa etapa sistematizou a análise dos resultados, contendo o balanço dos aspectos avaliados, bem como a indicação de encaminhamentos e sugestões que se fizeram necessários para a administração superior da UEG. Tem-se também, como registro, “o estabelecimento de diálogo com a comunidade sobre as análises de cada dimensão em seminários, fóruns de interlocução, organizados, especialmente, para essa finalidade” (UEG, 2012, p. 53). Porém, esse diálogo com a comunidade acadêmica não converge para a maioria dos comentários dos informantes desta pesquisa, que se encontram nos *campi*, diante dos resultados obtidos sobre reflexões, debates, seminários e outras oportunidades de se discutir tais resultados. Pelas observações realizadas, além dos registros analisados, essas foram ações que envolveram diretamente os representantes da CPA, cabendo a eles a extensão dos debates nos *campi*. Contudo, há de se retomar o compromisso dos dirigentes, que oscila bastante de um para o outro. Esses eventos que constam do relatório, à exceção da administração central, nos quais se reúnem todos os componentes e representantes da CPA, certamente ocorreram com mais intensidade em apenas algumas localidades.

Sobre as fragilidades e potencialidades apontadas como recorrentes nos relatórios, o Professor Hananias afirmou que

[...] houve muitos questionamentos, nessa questão de fragilidade no que tange a infraestrutura da universidade. O que no [seu] entender é uma percepção adequada, visto que, nos últimos anos, exceto 2013 e 2014, não foram feitos tantos investimentos na universidade, no seu todo. Isso inclusive acabou gerando uma acomodação dos gestores locais, dos quais, mesmo não tendo muitos recursos à disposição, poderiam com alguma disponibilidade e criatividade, solucionar algumas questões pequenas. (Informação verbal, 2014).

O Relatório de 2013 veio como sequência aos trabalhos e proposições iniciados em 2012, cujos procedimentos metodológicos são de uma pesquisa avaliativa em todos os *campi*. Por sua vez, reafirmou a recorrência de problemas apontados em relatórios anteriores, “que se perpetuam, ano após ano, por omissão ou falta de compromisso e engajamento dos gestores encarregados institucionalmente pela operacionalização da solução” (UEG, 2013, p. 86). São problemas que, ao analisar, principalmente, os itens abertos, não dependeriam, em sua maioria, da busca ou da criação de novas fontes de recursos para resolvê-los, mas de visão e de ação administrativa, de gestão institucional competente da coisa pública, solucionando-os na rotina da instituição, caracterizando uma ação dos gestores. Para Cueto (2006, n/p, tradução nossa), “o uso de dados empíricos pelos tomadores de decisão educacionais depende muito da relevância que tal atividade é percebida por eles”.

Assim como o do ano anterior, houve recomendações que envolveram tendências significativas detectadas. Uma delas referiu-se à postura do CEE em relação aos relatórios, como já abordado. Não obstante as comissões de avaliação externa não analisarem os relatórios de autoavaliação institucional da UEG, a presidência da Câmara de Educação Superior afirmou que tem “insistido muito com as comissões quando estas vão às instituições, para que tenham um olhar sobre esses relatórios da avaliação interna” (Informação verbal, 2014). O descaso para com os relatórios de autoavaliação vai de encontro ao que prevê a Portaria nº 2.051 (BRASIL, 2004), no artigo 15, ao prever que: “As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos: [...] II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP” (BRASIL, 2004) e reforçadas pela Nota Técnica nº 92 (INEP, 2014), que faz referência ao Relato Institucional, já exposto na seção 3.4.2.

O elemento “relatório” tem sido alvo, em um processo autoavaliativo, de grandes debates e dificuldades pela diversidade de formatos, limitação de informações, apresentação somente de potencialidades e outras características que não espelham a realidade institucional, conforme se pode perceber no estudo realizado por Botelho e Sousa (2015). Trata-se de um

momento em que a verdade da realidade institucional tem que emergir para conhecimento de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, bem como prestação de contas com transparência, à sociedade. Ristoff (2000, p. 113) alerta que

[...] o relatório, que entre outras coisas explicita os instrumentos utilizados na coleta de dados, os métodos de análise empregados, a hermenêutica aplicada para a geração de interpretações, via de regra reserva um espaço para a apresentação de conclusões, oferece respostas a perguntas surgidas desde a instalação do processo, e faz recomendações diversas. [...] É na qualidade do relatório que reside a garantia de que as deficiências, as omissões, os méritos e as virtudes de cursos, programas, departamentos, currículos, etc., receberão a devida atenção.

Lamentavelmente, pela falta de conscientização para a importância do processo, esses quesitos nem sempre são observados. Foi constatado que alguns dirigentes tentam mascarar os resultados, na tentativa de omitir as fragilidades decorrentes de sua falta de compromisso. Botelho e Lemos (2014) divulgaram um estudo, destacando as fragilidades declaradas nos relatórios da CPA da UEG referentes ao período de 2011 a 2013, que levariam, certamente, não somente ao impedimento de expansão, mas também à necessidade de repensar as condições básicas para os seus fins.

No caso da UEG, além das dificuldades estruturais enfrentadas, entre outras, depara-se com a dificuldade de fixação do docente por meio de concurso, especialmente no interior do estado. São fragilidades que não passam despercebidas pelos diversos olhares da comunidade acadêmica, constantes no instrumento de autoavaliação. O estudo evidencia também a baixa demanda na maioria dos cursos ofertados, como um aspecto que exige prudência ao se pensar em expansão. Tem-se que levar em conta a distribuição geográfica da UEG e a dimensão populacional dos municípios onde ela se encontra como fatores que contribuem para as suas fragilidades, em diversas dimensões. Percebe-se grande proximidade de distância entre vários *campi* que ofertam os mesmos cursos e ainda a existência de outros *campi* em municípios com baixa população, o que pode contribuir para a escassez de demanda. (p. 292).

São produzidos relatórios individualizados por *campus*, cujos responsáveis são os representantes da CPA. Posteriormente, são sistematizados pela CPA, transformando-se em um único relatório institucional. No entanto, conforme nos relata a Presidente da CPA, cada relatório de *campus* é analisado pela equipe central, criteriosamente, e, havendo inconsistência diante dos dados que emergem dos questionários, este é devolvido ao responsável para que revise e mantenha a fidelidade das informações.

Não se podem desconsiderar as três capacidades básicas para a construção dos relatórios, que, na visão de Ristoff (2000, p. 120), são: “capacidade de relatar, capacidade de inferir e a capacidade de emitir juízos de valor”. O autor chama a atenção para a capacidade que os elaboradores de um relatório devem ter, observando as características de cada uma dessas capacidades. Acrescenta, ainda, que “[...] enriquecer os relatórios é produzir inferências e juízos que sejam claramente sustentados por relatos ou descrições que permitem que o leitor “veja” ou “ouça” o que gerou as inferências e os juízos” (p. 123), além dos relatos. Diante dessa concepção frente ao olhar aprofundado dos relatórios, das fragilidades e recomendações que são ali inseridas e colocadas publicamente e, também, dos detalhes de cada dimensão abordada, nos permitimos afirmar que esses documentos retratam a realidade concreta da UEG. Não se trata, portanto, por parte dos gestores, de desconhecimento dos problemas que ocorrem na instituição para justificar a omissão de ações ou não uso dos resultados, e sim de falta de compromisso ou até mesmo de descaso para a elaboração de novas vias de atuação e decisão.

A exigência de síntese histórica dos processos de avaliação interna é um reforço para a importância dos relatórios de autoavaliação das IES, que vai além da regulação. Entretanto, em busca de um processo formativo, esse deve ser observado como um instrumento que permite aos gestores as melhorias via decisões tomadas em relação, principalmente, às fragilidades apontadas.

5.4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AUTOAVALIAÇÃO, CONSTRUÍDOS PELA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UEG

O conhecimento sobre os sentidos dados pelos sujeitos da UEG ao processo de autoavaliação terá, necessariamente, que perpassar pelo conhecimento das percepções que cada segmento tem sobre a temática. Logo, o conceito de percepção deve estar claro para o entendimento de onde se pretende chegar nesta seção. Busca-se, aqui, o aprofundamento sobre o significado da terminologia, e, a partir daí, o sentido do processo avaliativo.

PERCEPÇÃO: fenômeno complexo, através do qual o mundo exterior é apreendido e interpretado como sendo ordenado em totalidades. O conhecimento não depende tão inteiramente das sensações como à primeira vista pode parecer. “A sensação só se apresenta ao espírito de um modo altamente elaborado: sob a forma de construção mental. Os dados-dos-sentidos – as sensações – são apenas materiais para a construção intelectual. A mente humana unifica esses dados, impõe unidade à multiplicidade,

integra-os num todo e, dando-lhes significação, cria os “*objectos*”. Nessa redução da multiplicidade sensível à unidade – verdadeira criação do espírito – consiste justamente a percepção. (MAGALHÃES-VILHENA, 1977, p. 137).

Diante dessa definição, vê-se que a percepção está implícita no conceito de sentido e, conseqüentemente, na compreensão. A referência à apreensão do mundo exterior induz à existência de uma realidade ou objeto a conhecer ou a compreender. Esse conhecimento, considerado prévio diante da realidade detectada, são as percepções que permitem a inferência de hipóteses e, por sua vez, após analisadas, permitirão a compreensão ou o conhecimento de algo. Em Bakhtin (2011, p. 404) encontramos que “a coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos”. Assim, o aprofundamento sobre a autoavaliação tem, no sentido inverso, obrigatoriamente que perpassar pela compreensão da política pública e, por conseguinte, pelo papel do Estado, definidor da política de avaliação, cujo objetivo vem como supervisão e regulação para efeito de planejamento e garantia da qualidade da educação superior. Para isso, torna-se necessário o controle. Dessa forma, definir-se por sentidos e significados da autoavaliação institucional exige um aprofundamento para clareza das terminologias. Primariamente, parecem sinônimas, mas somente com o desvelamento do sentido e do significado será possível compreender o que se passa nas reflexões da comunidade acadêmica sobre o processo avaliativo.

Antes de se chegar ao significado da autoavaliação para a comunidade acadêmica da UEG, foi necessário revelar a instituição na qual se descortina a trajetória histórica da política de avaliação, as ações dos sujeitos envolvidos, a relação existente entre eles e as tomadas de decisão diante dos resultados obtidos. Esse conhecimento possibilitou a aproximação do sentido geral do processo e os pontos de convergências e divergências entre as ideias dos vários participantes da pesquisa.

A experiência que vem sendo desenvolvida na UEG no campo da avaliação institucional e, particularmente, na concepção de metodologias e operacionalização, auxilia na sua identificação, especificando as características do sentido de atuação da CPA. O sentido e a atuação, por sua vez, se explicitam na formação da cultura de avaliação institucional e na gestão da UEG.

Os termos “sentido” e “significado” são discutidos por Bakhtin (2009), que considera o sentido como uma categoria que, com seu potencial dialético, é interpretado sob a ótica filosófica, enquanto o significado é tido como estático, ao qual ele dá pouquíssima

importância, não o utilizando como categoria do seu pensamento. Para ele, “só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação” (p. 15). Apoiando-nos nessa teoria, tentamos extrair o sentido dado ao processo de autoavaliação institucional na UEG.

Na análise de Foucault (2003, p. 11), “efeito de sentido não se produz no instante de sua enunciação com base em certa relação entre significantes; que o discurso não tem começo: as palavras têm seu sentido num discurso que remete sempre a ocorrências anteriores”. Foi nesse fluxo que a avaliação institucional na UEG criou, em torno de si, uma blindagem, fazendo com que a resistência ao processo tenha, também, força para dificultar o trabalho que a CPA vem desenvolvendo. Essa blindagem acaba por refletir nos resultados, que normalmente são ignorados pela maioria dos gestores, fazendo com que eles não reconheçam o importante instrumento para as tomadas de decisão que tem em mãos.

É interessante perceber que as falas divergem quando se voltam para a realidade de cada localidade, mas convergem no que diz respeito à visão individualizada dos envolvidos no processo, ainda que sejam os gestores. São eles os responsáveis pelas divergências, que decorrem de posturas distintas em cada *campus*. Várias são as falas que definem a avaliação dentro de seus princípios, destacando-se, entre, a da Professora Inês, pra quem a autoavaliação

[...] significa você olhar para si, e encontrar ali todas as possibilidades de realização de uma avaliação, também detectar as possíveis lacunas, detectar as possíveis falhas administrativas da organização, dos gestores, da parte do ensino, da parte da pesquisa, mas na hora que você revela os dados da avaliação, esses dados são riquíssimos para se fazer um processo interventivo na própria instituição, se eles forem usados. Agora os nossos resultados nunca foram usados. Eu posso contar nos dedos as Unidades que usaram. (Informação verbal, 2014).

A não utilização ou a pouca utilização dos resultados obtidos frustra a expectativa de todos os atores envolvidos (professores, alunos, servidores). Torna-se recorrente, em todos os processos avaliativos já realizados pela UEG, a questão da pouca atenção dada a eles. Recordando as concepções de Marx (1979), entendemos que o processo de avaliação tem um movimento histórico natural em determinado período e em novo período, pois passa a ser entendido como o seu resultado histórico. Esses resultados estão em constante modificação dentro do mesmo objeto de avaliação. Porém, é essencial que o trabalho continue para que a instituição ganhe maturidade em autoavaliar-se criticamente, dando, assim, materialidade à proposta de autoconhecimento. É sabido que se trata de um processo que aborda várias dimensões, abarcando a universidade em sua totalidade, permitindo à comunidade olhar a

instituição e emitir juízos de valor a respeito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão, da infraestrutura e de sua relação com a sociedade. Para Marx (2008b), torna-se real somente aquilo que produz ação histórica e socialmente determinada. O processo avaliativo passa a perder a sua intencionalidade se não acontecerem ações em função dos seus resultados. Dessa maneira, se o uso dos resultados não ocorre, notadamente, em uma perspectiva formativa, não se justifica o desenvolvimento da autoavaliação institucional. Para Marx (2011, p. 144) “o *sentido* encarcerado sob a grosseira necessidade prática possui unicamente um significado limitado”.

Não se cria uma cultura avaliativa de uma hora para a outra, levando em conta que esta se desenvolve à medida que são identificados os efeitos resultantes do processo e esses, na sua maioria, ocorrem a médio e longo prazo. Na concepção da Professora Miriã, “esse processo é o diferencial. No dia em que as pessoas entenderem que a avaliação serve para melhorar, e não para ranquear, e não pra dizer que a gente tem fragilidades, e não para ficar lamuriando, a gente consegue andar” (Informação verbal, 2014). Essas colocações retomam o sentido que se tem de avaliação punitiva como herança histórica que permanece na cultura acadêmica e, nesse aspecto, é preciso avançar, por mais que já se tenha dado um passo em relação à avaliação institucional. Isso é necessário, principalmente na massificação contínua para a importância da avaliação e mudança da cultura.

A grande dificuldade é a não percepção da importância da avaliação institucional para se atingir o autoconhecimento da UEG, por parte significativa da comunidade acadêmica e, a partir de então, partir para a solução dos problemas que condicionam seu desenvolvimento efetivo como uma universidade que possui funções importantes funções sociais a cumprir. (Representante 17 da CPA. Informação verbal, 2014).

O crescimento do descrédito do processo, em razão da falta de transparência com os resultados e com a não ação por parte dos gestores, tornou-se o grande entrave à valorização do autoconhecimento institucional, que tem todas as condições de permitir a melhoria da instituição. Para Bakhtin (2011, p. 364-365), “em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram à margem das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura”. Contudo, por mais que se trabalhe a questão da importância do processo, sempre existirão aqueles que tentarão desacreditar e atrapalhar o trabalho, especialmente em virtude de não visualizar resultados imediatos de melhorias.

Os depoimentos levam a duas realidades distintas. De um lado, uma negativa, na qual, observando os dados por *campus*, veem-se algumas localidades caracterizadas pelo descaso e pela falta de interesse, pela não ação dos gestores e inexistência de espaço para a autoavaliação. Por vezes, esta chega a ser interpretada como um “mal necessário” pelo pouco conhecimento dos objetivos propostos. Diante dessa realidade, a Representante 7 da CPA reconhece que é necessário um “processo de convencimento da importância da avaliação institucional para a melhoria da UEG” (Informação verbal, 2014). Nesse cenário, é imprescindível que a comunidade acadêmica, em especial os gestores, perceba que sem avaliação não é possível estabelecer parâmetros que permitam dimensionar a gestão institucional para reformular o planejamento.

Por outro lado, tem-se o grupo de participantes da pesquisa, que nota um amadurecimento na cultura avaliativa, notadamente pelos avanços evidenciados a partir de 2011. Entretanto, ao identificar as suas origens, observa-se que são aqueles que vivenciaram, também, o primeiro período do processo avaliativo da UEG. Nessa perspectiva, retoma-se o movimento histórico da cultura, entendendo que ela não é criada a partir de elementos mortos, mas de uma trajetória histórica. Para Bakhtin (2011, p. 366), “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contatando com outro, com o sentido do outro; entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas”. Essa reflexão nos reporta à fala do Representante 15 da CPA que, contraditoriamente a diversas falas, reconhece que

[a] concepção de autoavaliação foi mudando e atualmente acredito que a CPA tenha atingido seu objetivo no que se refere ao esclarecimento sobre o real objetivo da avaliação institucional. Esta tem importante papel no conhecimento da realidade institucional e sua importância como ferramenta de auxílio na melhoria da própria instituição. (Informação verbal, 2014).

Retomando as reflexões de Marx (2008b), ao revelar o real e o histórico, algumas percepções dos respondentes se voltaram para esse movimento de reconhecimento e valorização do processo avaliativo, que pode estar ocorrendo, ainda que lentamente. Se essa posição for uma realidade no universo de gestores da UEG, em médio e longo prazo entende-se que pode haver mudanças de atitudes em relação à avaliação interna. Na visão da Representante 11 da CPA, “o processo de autoavaliação da UEG tem se demonstrado, a cada dia, mais consolidado, amadurecido. E é mister ter pessoas que realmente compreendam o real significado de AI e que possam orientar o processo que está e se faz em constância” (Informação verbal, 2014).

Visualizam-se muitas contradições em alguns depoimentos em relação a outros. Porém, o movimento histórico do processo avaliativo já sinaliza algumas barreiras vencidas, visto que os sujeitos que compõem o quadro de avaliadores estão se ampliando na compreensão sobre o real significado e sentido da autoavaliação, a partir da própria equipe da CPA. É notório que ainda há muito por fazer, principalmente pela diversidade, dimensão e estrutura geográfica que a UEG possui, sabendo-se que “a cada passo [esbarram] na confusão de pontos de vista diferentes, de planos de enfoque diversos, de princípios vários de avaliação” (BAKHTIN, 2011, p. 7).

Pelo depoimento da Professora Miriã, a UEG desenvolve uma avaliação científica, com critérios, baseando-se no concreto pensado; é empírica e possibilita as bases para que os gestores possam fazer um planejamento de forma a superar muitas dificuldades enfrentadas. Segundo ela, ignorar isso é se fadar ao fracasso de um projeto de gestão. Ante essa forma de agir, o Professor Malaquias corrobora com a opinião de que a UEG já avançou muito na percepção e na consolidação de uma instituição universitária. “Entende-se que um dos elementos básicos desse avançar e dessa percepção foi o fato de a instituição assumir e lidar com a autoavaliação, por opção, e ainda de acordo com as orientações do Sinaes” (Informação verbal, 2014).

Esse panorama confirma a necessidade de persistir sempre com o desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à consecução dos objetivos da avaliação institucional. Deve, portanto, acontecer naturalmente, exercitando relações solidárias e cooperativas entre todos os membros da comunidade acadêmica, com a finalidade de dar sentido democrático e humano aos atos nela realizados, como afirma o Professor Filemom. O mais importante é que a instituição, de forma lenta e gradativa, já demonstra sinais de percepção sobre a importância dessa avaliação, se comparado aos seus primeiros onze anos, entendendo que essa percepção pode ser identificada como amadurecimento desse processo.

Embora tenha optado pela realização do processo de avaliação institucional pautado nas orientações do Sinaes, a UEG ainda carece de amadurecimento, a fim de evitar as contradições que ocorrem entre os princípios do processo avaliativo e a sua prática. Nesse sentido, trata-se de um ponto de mudança ou alteração, considerada em sua totalidade. Não se desconsidera, ademais, que as contradições encontradas fazem parte de um processo historicamente tenso, diante de um conjunto de situações que vem se consolidando no interior da IES e que, nesse contexto, o processo avaliativo se insere como mediação para uma educação de qualidade.

Há de se ter clareza que a avaliação identifica questões que são da competência do governo de Goiás e outras da administração central. Entretanto, vários problemas detectados, conforme itens abertos expostos nos relatórios dos anos de 2012 e 2013, têm de ser resolvidos na gestão local de cada *campus*. Pautados em Marx (1979), subte-se que há um tempo mediador entre a avaliação e as ações que determinam as mudanças ou as transformações, por um lado, e os resultados sobre o outro para se chegar à qualidade que se busca. Assim, ao afirmar que “a avaliação institucional transforma as instituições e correlativamente os seus agentes”, Dias Sobrinho (1997, p. 22) admite que a avaliação é dotada de múltiplos sentidos que, para serem compreendidos, exigem o entendimento de seu processo.

5.4.1 Cultura de Autoavaliação Institucional: o que Concebe a sua Existência

Como toda instituição uma IES, por natureza, traz em sua constituição uma realidade histórica, social, e, por sua vez, uma diversidade cultural intensa, carregada de visões diversificadas de mundo com toda a sua complexidade. Contudo, não se pode negar a existência de uma cultura, ainda que divergente em determinados aspectos. No entanto, a abordagem aqui inserida volta-se para a cultura da avaliação, que vem carregada de paradigmas e preconceitos por toda a sua trajetória no interior de uma instituição educacional, ao relacionar avaliação à punição. “As novas descobertas de portadores materiais do sentido introduzem corretivos nas nossas concepções de sentido e podem até exigir a sua reconstrução substancial” (BAKHTIN, 2011, p. 365).

A dependência da cultura é aqui subtendida pelo fato de o homem ser envolvido por tradição, costumes, religião, relações, práticas sociais e necessidades que surgem ou são criadas, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e competências adquiridas durante toda a sua vida. Considera-se, também, a bagagem que se origina do senso comum, adquirida de geração em geração, como a maior fonte de cultura de um ser humano. No autoconhecimento, esses fatores interferem diretamente, provocando as contradições e possibilitando as mediações para se chegar ao consenso. “A cultura de uma época, por mais distante que esta esteja de nós no tempo, também não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, plenamente acabado” (BAKHTIN, 2011, p. 364). É nesse sentido que, buscando toda a trajetória histórica da autoavaliação institucional da UEG, por mais de uma década, existe uma cultura desenvolvida, apesar que não visível para alguns.

De maneira geral, nas IES, a aceitação dos processos de avaliação vem acompanhada pelo sentimento de punição ou de exclusão como o lado negativo. Em se tratando de

autoavaliação institucional, percebe-se que a cultura, da forma como está presente, dificulta a sua realização, principalmente pela finalização do processo a cada período, que é o trabalho em torno dos resultados obtidos. Esse aspecto consiste na discussão e no alinhamento de conceitos no desenvolvimento da comunidade acadêmica, a fim de identificar a importância do processo por meio do reconhecimento dos resultados como sinalizadores para a busca da qualidade. Para isso, é necessária a conscientização dos gestores para a importância da avaliação interna, sendo necessário esforço, vocação, vontade para a política avaliativa, cuja libertação das heranças históricas se permitem ocorrer por meio da transformação. Logo, é possível inculcar a cultura, a partir da compreensão da sua intencionalidade, do reconhecimento da sua grandeza, do uso de métodos adequados e, principalmente, pelo retorno dos resultados e da publicização das tomadas de decisão, partindo-se, daí, para o papel dos gestores.

A avaliação está inserida em um sistema complexo, com frequência questionada pela comunidade acadêmica, especialmente pelos indicadores nela expostos. A complexidade dá-se pelo sentido e significado que envolve a terminologia avaliação. Entretanto, Bakhtin (2009, p. 110) alerta que “uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes”.

Voltar a nossa reflexão para a cultura de avaliação, fundamentada na base da comunidade acadêmica da UEG, nos leva a identificar uma equivocada concepção de cultura, pela ausência de espaços que possibilitam os debates e reflexões, conforme mostram os resultados do processo avaliativo. Além do mais, nos deparamos com diversas falas equivocadas no sentido da inexistência de uma cultura. As atitudes que impedem essa percepção reportam-se às concepções provincianas inerentes a uma instituição, que tem grande parte do seu corpo docente e técnico administrativo com vínculo temporário, sem garantia de estabilidade, ainda que a efetivação também não garanta. Porém, essa situação leva o servidor a encarar a sua estada ali como passageira, resultando, de certa forma, em falta de compromisso com a transformação da instituição e, conseqüentemente, com o empobrecimento da cultura acadêmica.

Expandir uma cultura de avaliação e conferir credibilidade interna e externa ao desenvolvimento de um processo de avaliação institucional depende, além disso, não só de uma política de avaliação e da consolidação de práticas avaliativas contínuas, mas também da evolução da cultura para a promoção do autoconhecimento. Sem embargo, o reconhecimento deve voltar-se acima de tudo, para a legitimidade do processo que acontece pela atitude interna, a partir do coletivo envolvido, buscando-se, principalmente, seus próprios valores morais enquanto avaliador de si próprio. Segundo Marx (2008b, p. 119), “o produto dos

esforços acumulados excede em muito, tudo aquilo que os esforços individuais e isolados jamais poderão produzir”. Todavia, a falta de consideração quanto à legitimidade de processos avaliativos e o pouco interesse ainda permeia a comunidade acadêmica, provocando, certamente, fragilidades nas mediações do procedimento. Como declara o Professor Malaquias, “temos de forma muito arraigada, aquela ideia de que a avaliação se resume em dar uma nota para a resposta de uma prova de um aluno. Então, a ideia de usar a avaliação para pensar caminhos não está internalizada entre nós, os educadores” (Informação verbal, 2014).

Entendendo que o objetivo geral da autoavaliação institucional é criar condições acadêmico-administrativas para desenvolver uma cultura de avaliação na UEG, assim como nas demais IES, o seu autoconhecimento e a formulação de subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas da instituição se traduzem no crescimento institucional. Por sua vez, torna-se decorrente de um desenvolvimento humano, aí incluindo o progresso científico e profissional daquela comunidade. Para o Representante 17 da CPA, “a grande conquista da avaliação institucional da UEG, nos últimos três anos, tem sido a construção de uma cultura positiva de valorização do processo avaliativo, cuja finalidade maior é a elevação da qualidade da educação superior ofertada pela UEG” (Informação verbal, 2014).

São 15 anos de trajetória e, desde o seu início, a UEG vem focando o desenvolvimento da autoavaliação institucional, ainda que com muitos tropeços em relação à sua concepção. Contudo, parece ser longo, ainda, o caminho a ser percorrido para que se estabeleça uma política e se alargue uma cultura de avaliação interna. Para a Representante 18 da CPA, “o estabelecimento da cultura de avaliar a instituição demanda tempo e compreensão do processo por parte da comunidade” (Informação verbal, 2014). No entanto, ela vai depender, particularmente, de um processo que ultrapasse a tradicional discussão sobre o mérito do autoconhecimento como um fim em si mesmo e possibilite a construção de um espaço propositivo de alternativas de realização (UEG, 2008). Esse ultrapassar o tradicional envolverá o rompimento com o provincianismo¹¹³, que consiste no desenvolvimento de uma habilidade de lidar com as contradições, com as tensões e, acima de tudo, com as críticas que ocorrem nas relações sociais.

¹¹³ Em Fernando Pessoa (1928, p. 1) encontramos que “o provincianismo consiste em pertencer a uma civilização sem tomar parte no desenvolvimento superior dela — em segui-la, pois mimeticamente, com uma subordinação inconsciente e feliz”.

O fato de alguns dirigentes não aceitarem as críticas, que muitas vezes podem estar sendo direcionadas à sua gestão, torna-se uma barreira para a função formativa do processo de avaliação. No dizer do Representante 17 da CPA,

[...] a mentalidade de nossos dirigentes precisa mudar. Uma nova cultura sobre a importância da avaliação precisa ser implantada na UEG, disseminando-se por toda a comunidade acadêmica. Esta nova cultura inicia-se pelos dirigentes, envolve docentes e discentes, junto aos quais se incluem os técnicos administrativos e outros trabalhadores atuantes no *campus*, indo até a comunidade local externa, mas que também é atingida pelas ações e atividades da UEG. (Informação verbal, 2014).

Muitos argumentos sobre as fragilidades detectadas no processo de autoavaliação da UEG tentam se firmar na inexistência da cultura de autoavaliação. Marx e Engels (2005a) explicam a produção da vida e a construção histórica da cultura a partir das relações sociais, determinadas pelas condições de existência do homem. Nesse sentido, “a primeira atitude histórica desses indivíduos, em relação aos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de sobrevivência” (p. 44). Para essa garantia, foram necessárias determinações decisivas. Em cada momento, no curso da história dos homens, a cultura foi se desenvolvendo a partir de elementos essenciais, tais como relações de família, comunicação, troca de bens, ou seja, tudo que foi produzido e conquistado no decorrer da sua história. Diante dessa reflexão, torna-se impossível afirmar que não existe cultura de avaliação, considerando que a todo o momento avaliamos tudo o que nos cerca. Dentre os argumentos dos depoentes participantes desta pesquisa, destacam-se algumas falas que contrapõem esse raciocínio:

(a) Em geral os gestores não percebem a importância da avaliação institucional para a ocorrência de mudanças positivas nos *campus*. Os que percebem essa importância são grandes parceiros e incentivadores da avaliação institucional. (Representante 17 da CPA. Informação verbal, 2014).

(b) Não há uma cultura de avaliação. Falta um pouco de envolvimento por parte dos professores. (Representante 7 da CPA. Informação verbal, 2014).

(c) Não temos ainda a cultura da avaliação nas Unidades ou nos *campi*, referente à avaliação da respectiva unidade. Os gestores estão gradativamente se sintonizando com essa nova perspectiva. (Professor Hananias. Informação verbal, 2014).

(d) Penso que além de um processo de conscientização, precisa ter um processo mais incisivo de cobrança mesmo, porque senão a gente não cria cultura. (Professora Vasti. Informação verbal, 2014).

(e) Não temos a cultura da utilização dos resultados da autoavaliação/recomendações da CPA constante no relatório de autoavaliação na UEG. (Professora Jemima. Informação verbal, 2014).

Diante dessas argumentações, percebe-se a necessidade de trabalhar, incisivamente, a tomada de consciência de que a IES existe em prol da sociedade e que os seus sujeitos não devem buscar apenas o interesse particular, que para eles não coincide com o interesse coletivo. Nessa perspectiva, somente por meio da autoavaliação institucional os gestores terão facilidade de conhecer os anseios da comunidade universitária e promover ações a fim de atendê-los. Caso contrário, continuarão contribuindo para o conflito entre os princípios da autoavaliação e a prática realizada, caracterizando-se como alienados ao processo avaliativo. Sobre a característica da alienação, Marx (2011, p. 153) assume que ela implica que cada esfera lhe propõe “normas diferentes e contraditórias, uma a moral, outra a economia política, porque cada uma delas constitui uma determinada alienação do homem: cada uma concentra-se num círculo específico de atividade alienada e encontra-se alienada em relação à outra alienação”.

Diante dos dados empíricos, pode-se inferir que na UEG ocorrem práticas de gestão questionáveis em alguns dos seus *campi*. São fatores que levam a problemas institucionais que ferem a legislação e a ética finalística de uma universidade pública, qual seja, a de trabalhar em prol da formação superior de seus estudantes, oferecendo-lhes não apenas bom atendimento, mas também uma educação de qualidade social relevante.

Sabe-se que o estabelecimento da cultura de avaliar a instituição demanda tempo e compreensão do processo por parte da comunidade, tendo como desafio a importância da sensibilização para a participação consciente e responsável do grupo. A compreensão é traduzida como a enunciação de outro, que, por sua vez, significa orientar-se por aquela enunciação, encontrando o seu lugar em um contexto adequado e correspondente (BAKHTIN, 2009). Por mais que a abordagem de uma autoavaliação institucional se volte não para as pessoas, mas para a instituição, persiste a dificuldade de compreensão sobre o sentido do processo, como se ele estivesse fora de um contexto.

Uma das argumentações dos sujeitos envolvidos neste estudo diz respeito ao apossamento da instituição por parte de alguns dirigentes, como se dela fosse dono, negando, assim, resultados que demonstrem as fragilidades ora existentes. Desse modo, ao fazer referência à avaliação externa, que se reflete pela avaliação interna, o Professor Hananias alegou que, em sua visão “subjéctiva, as administrações locais parcialmente ainda estão revestidas de um pensamento mais corporativo de proteção daquilo que se passa no espaço da unidade local. Existem ainda Unidades que são relativamente alérgicas à incorporação de resultados da avaliação externa”. (Informação verbal, 2014).

Essa abordagem traz uma cadeia de relações passíveis de análises, decorrentes do corporativismo¹¹⁴, que reflete na cultura patrimonialista. Esta, sentindo-se dona, impede o avanço das relações e ações democráticas, como deve ser o processo de autoavaliação, entendido como uma política pública. Sobre o patrimonialismo, Weber (2012, p. 152) define como “uma dominação, originalmente orientada pela tradição, [que] se exerce em virtude de pleno direito pessoal”. Nesse sentido, para o combate ao obscurantismo, característica de muitos gestores, é necessária atenção especial ao desenvolvimento dos sentidos e significados de uma avaliação institucional, a fim de que os valores éticos, as obrigações e os direitos sejam adotados por todos que compõem a UEG como uma instituição pública. Souza, Botelho e Lemos (2013) argumentam sobre um estudo realizado e afirmam que,

[...] ainda continuam a vigorar rotinas nocivas ao interesse público na UEG. Temos de lidar com práticas correntes da cultura clientelista. O clientelismo, que se identifica também como fisiologismo, trata os indivíduos com os quais se relaciona como clientes, como parte de uma engrenagem que pertence a um determinado corpo, a um proprietário. Muito próximo do clientelismo estão o corporativismo e o carreirismo que, ao defenderem exclusivamente interesses restritos de indivíduos ou de grupos, podem ser obstáculos para o avanço de políticas públicas que incorporem grandes contingentes e também podem vir a se constituírem barreiras ao avanço do conhecimento e da ciência, ao ter indivíduos não adequadamente qualificados no controle gestor das instituições públicas. (p. 16).

Percebe-se que a adesão ao processo avaliativo ocorre com mais intensidade por alguns, e, por outros, pouco ou quase nada. Na fala do Professor Malaquias, “os que não aderiram também não facilitavam o desenvolvimento da cultura da avaliação, porque eles não faziam a divulgação nos colegiados. A pessoa que falava sobre a avaliação era apenas a pessoa responsável pela avaliação, e assim nunca faziam a divulgação” (Informação verbal, 2014). A recorrência de comentários que terminam por condenar, principalmente, os dirigentes, no sentido do não reconhecimento para a cultura de avaliação, é bem marcante diante da finalidade legítima e legal das ações que constituem o processo de autoconhecimento institucional, com a compreensão de que elas são categorias conceituais presentes nesse contexto. Efetivamente, “só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo” (BAKHTIN, 2009, p. 137).

¹¹⁴ Entendido, aqui, como o controle de determinados grupos político-ideológicos em defesa da manutenção do poder de alguns poucos, e que, por sua vez, obstruem o avanço de corporações profissionais, no sentido de se democratizarem e se diversificarem.

A diversidade de sentido dado a um processo que abrange toda a instituição, e que será como uma forma de prestação de contas à sociedade, torna-se um agravante na relação gestão *versus* instituição. É óbvio que a postura de todos que conduzem a instituição deve ser levada a efeito, demandando atos condizentes com as expectativas que se espera do exercício de um cargo público. Nessa perspectiva, desvios detectados podem evidenciar “traços de cultura institucional que esses gestores entendem e fazem como previdenciários, e não entenderam que devem constantemente prestar contas dos seus atos perante a comunidade interna e também externa” (Professor Hananias, Informação verbal, 2014). Na reflexão de Ristoff (2008), para além de constatações específicas em um processo avaliativo, a grande necessidade é a compreensão de uma cultura avaliativa. Para o autor, essa cultura deve ser instalada na universidade, entendendo-a como “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ano avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (p. 49).

A avaliação institucional tem suas origens nos projetos e análises que vêm sendo levados a efeito nos meios acadêmicos desde os anos 1980, intensificando-se na década de 1990, sendo vários os pesquisadores que se debruçam na temática, entre eles: Belloni (1996, 2000, 2007), Dias Sobrinho (2000a, 2002, 2003a, 2003b), Ristoff e Dias Sobrinho (2000), Cunha (2005) e Leite (2005, 2009). São estudiosos que se destacam na realização de projetos de avaliação/autoavaliação institucional em suas IES de atuação, o que implica evidência de início do processo de construção objetiva de cultura nesse campo. Além do mais, o fato de haver necessidade de conhecimento de uma instituição, especialmente por parte do gestor que lhe conduz, é um argumento suficiente para, de alguma forma, identificar que a instituição está sob sua responsabilidade, fato que independe de qualquer política externa ou mergulho no campo teórico. Pela experiência de frequentar algumas reuniões do Conselho Universitário (CsU), o Representante 5 da CPA alega que

[...] fica explícita como a maioria dos gestores coadunam com a precariedade da universidade. O bônus em seu salário parece fazê-los esquecer da condição de professores, de educadores, e os coloca como os demais burocratas, preocupados com outras questões, menos com a qualidade da educação. (Informação verbal, 2014).

Em relação à visão do processo, são vários os momentos, em toda a trajetória, em que se manifesta a falta de, a pouca ou distorcida cultura existente para a avaliação, mas contraditoriamente, há também falas que denotam a construção de uma cultura que pode se fortalecer com o tempo. Assim, entende-se que “o movimento histórico pelo qual as gerações

sucessivas transformaram os resultados adquiridos das gerações que as precederam” não pode ser desconhecido (MARX, 2008b, p. 144). Nessa perspectiva, a Representante 8 de CPA, ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a implantação da autoavaliação institucional na UEG, argumentou que “nestes três anos que [está] na CPA, [consegue] observar um amadurecimento pessoal. É enriquecedor conhecer os pontos fortes e fracos da [sua] instituição. [Percebe] que outros membros da unidade passaram a se importar com o instrumento de avaliação” (Informação verbal, 2014).

O amadurecimento é um processo de autoconsciência, resultante de conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da história, auxiliados pelas mediações que conduzem o indivíduo a erros e acertos, por isso permeado de tensões e contradições. Ainda nesse sentido, o Professor Malaquias ressalta: “a instituição parece que percebe mais a importância desta avaliação, do que antes. E essa percepção, a [seu] ver, é o reflexo do que [ele vai] chamar de amadurecimento desse processo” (Informação verbal, 2014). São, portanto, diversos sujeitos que alimentam a esperança de mudanças acadêmicas na perspectiva de autoconsciência.

Esta autoconsciência institucional constitui, portanto, importante subsídio para o processo de tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação dos seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização de resultado, buscando o melhor cumprimento de suas finalidades científicas e sociais. (BELLONI et al., 2008, p. 91).

Nessa perspectiva, tem-se que levar em conta o trabalho da CPA, diante de tantas dificuldades no campo da avaliação, tanto por parte dos dirigentes como dos demais que compõem a comunidade acadêmica. Não se pode desprezar, ainda, o conhecimento de que se trata de uma IES interiorizada e *multicampi*, cujas características fogem àquelas cujas atividades são centralizadas. Dessa forma, o sentido e o significado para o processo de fortalecimento da cultura de avaliação institucional se torna bem mais lento, principalmente levando em conta as contradições que permeiam o universo acadêmico. Do ponto de vista de Souza, Botelho e Lemos (2013, p. 16), “introduzir a cultura da avaliação institucional como geradora de subsídios para a elaboração de políticas e para a solução de problemas é fundamental, em substituição à falsa cultura ou ideia da avaliação como punição”. Nesse aspecto, promover uma mudança de cultura, lembrando que não se trata de criar, mas de transformar, demanda tempo. No pensamento do Professor Hananias, conforme o “modo como a CPA da UEG está trabalhando nos últimos anos, em mais alguns anos [terão] rompido

as resistências maiores no que tange aos processos avaliativos, muito desiguais nos diferentes *campi*” (Informação verbal, 2014).

O Relatório de Autoavaliação da UEG de 2008 expressou que a avaliação institucional só se reveste de real sentido se ela se constituir em uma atividade cotidiana, permanente e, ao mesmo tempo, estimular a inclusão da comunidade acadêmica nas discussões e soluções, para elevar o nível de qualidade de suas atividades. Para tanto, tem que haver o reconhecimento de que a efetividade social da instituição implica comprometimento e participação de todos os sujeitos na construção da cultura avaliativa da instituição. Há, então, a necessidade de conscientizar-se de que avaliação: (i) não se traduz na identificação de problemas que levam à punição; (ii) não se realiza somente quando há alguma necessidade específica, a exemplo do credenciamento, como ocorreu em 2011; (iii) envolve diferentes dimensões institucionais; (iv) deve ser uma atividade orientada com objetivos formativos; (v) e deve ser transformadora, no sentido de continuidade. Somente assim é possível negar a afirmativa de que “jamais se conseguiu que a universidade adotasse a cultura de avaliação” (Professor Malaquias. Informação verbal, 2014), sabendo-se que a avaliação adquire sentidos e significados específicos.

É importante lembrar que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2009, p. 109). Contudo, é importante que os sujeitos da instituição percebam que, acima das metas para controle, da prestação de contas ou da mensuração e da regulação – papel do Estado –, os objetivos da avaliação interna permitem o cumprimento da missão institucional e suprimem as carências institucionais.

5.5 SÍNTESE PARCIAL

As mudanças ocorridas na administração pública de Goiás levaram ao afastamento da CAAI, que vinha conduzindo o processo autoavaliativo, assumindo, então, uma nova equipe, criada como gerência, cujo critério para ocupação do cargo foi o da meritocracia. No entanto, ainda que esse critério seja muito criticado, no caso da UEG a pesquisa empírica não percebeu nenhum prejuízo aos objetivos da avaliação interna. A comunidade acadêmica levou em consideração que a pessoa a assumir a responsabilidade, doravante, além de ser docente do quadro efetivo da UEG, carregava consigo experiências na área, o que facilitou a condução do processo.

A (re)organização ocorrida para o desenvolvimento da autoavaliação institucional voltou-se para as orientações do Sinaes, garantindo a inserção das dez dimensões sugeridas. Além desse fator, passou a conduzir a construção participativa, o envolvimento da coletividade e, também, a apresentação dos resultados, embora surjam, nesse aspecto, algumas dificuldades que fogem à vontade da CPA, a da utilização dos resultados para a busca das melhorias esperadas. Essas dificuldades estão no âmbito de alguns dirigentes de *campus* que, nitidamente, ainda não se apropriaram das concepções de autoavaliação institucional. Assim, não somente limitam o espaço político institucional para a divulgação dos resultados, como não se apoderam desses resultados para utilizá-los como ferramenta auxiliar para o planejamento de gestão. Essa é uma contradição que vem ocorrendo desde a implantação do processo avaliativo, tornando-o um processo imutável por não incorporar elementos de conhecimento, nascidos da reflexão sobre a importância da avaliação interna (CURY, 1995).

Os relatórios produzidos pela CPA, diante dos resultados obtidos por meio dos instrumentos utilizados, não negam a realidade da UEG, expondo claramente não somente as potencialidades, mas, principalmente, as fragilidades existentes, que, por sinal, são recursivas em todos eles. Inserem-se nos referidos documentos as recomendações pertinentes a cada uma das dimensões avaliadas.

A busca de sentidos para a avaliação interna na UEG ainda é uma necessidade preeminente, visto que o não reconhecimento dos resultados sinaliza o desperdício do tempo e dos recursos financeiros. Pautados na teoria marxista, podemos afirmar que o próprio ato da avaliação é também um ato de tomada de decisão. Se esta não acontece, uma não poderá justificar a outra.

O significado e o sentido da avaliação podem ser os aspectos mais importantes, a fim de se entender a intencionalidade da UEG ao optar pela realização de um processo, sendo esses dados pelos segmentos acadêmicos. Apesar de considerar toda a subjetividade da temática, percebe-se que o verdadeiro sentido não está claro para grande parte daquela comunidade. Os depoimentos são incisivos ao afirmar, em sua maioria, falta de conscientização, especialmente por parte dos dirigentes, para o uso dos resultados como um delineamento para a condução do planejamento institucional. Contudo, vale lembrar que a avaliação é voltada para um conjunto de processos de formação, não se cumprindo “apenas enquanto desenvolvimento técnico de ações específicas, mas, sobretudo, como uma cultura educativa” (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 130).

No debate sobre a cultura avaliativa, depara-se com a grande incógnita sobre aquilo que dizem ser inexistente e/ou se a cultura de avaliação poder voltar-se para a necessidade de fortalecimento, uma vez que a avaliação está intrinsecamente arraigada no ser humano. É sabido que avaliamos tudo que nos rodeia. Desse modo, explícita ou implicitamente, avaliamos a instituição educacional no nosso cotidiano, sendo essa uma realidade que não podemos negar. Porém, falta declararmo-nos como avaliadores e oficializarmos as nossas percepções, extravasando, a partir daí, o sentido e o significado que damos à avaliação institucional.

Finalizando este capítulo, retomamos a tese de que a política de avaliação institucional ainda tem muito a avançar, principalmente se forem consideradas as posturas dos dirigentes em relação ao processo para a utilização dos resultados, como o direcionamento para os rumos necessários ao planejamento institucional. Conforme anunciado na epígrafe deste capítulo, os dados confirmam a necessidade de estabelecimento de metas a serem alcançadas, para que se justifique a realização de ações que conduzam a avaliação interna e para que seus efeitos sejam avaliados a partir do uso de resultados obtidos, decorrentes das ações desenvolvidas no interior da UEG. Apesar dessa percepção ter suas raízes no foco gerencialista, cuja gestão deve ocorrer por objetivos e planejamento estratégico, essa sequência também tem espaço na avaliação formativa, uma vez que todo processo deve ser conduzido com objetivos a serem atingidos. No entanto, da forma como ocorreu a autoavaliação institucional na UEG, permite-se afirmar que seus objetivos não foram alcançados.

CONCLUSÃO

O sentido mais profundamente pedagógico da avaliação não está isoladamente no resultado final. Objetivamente observável e quantificável do produto, mas está arraigado nos movimentos intersubjetivos que se produzem continuamente em todas as artérias da universidade. (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 56).

Este estudo teve como objetivo *compreender os efeitos decorrentes da adesão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) à política do Sinaes, no que tange ao processo de autoavaliação desenvolvido por essa instituição e as implicações de alterações no planejamento de suas ações como mediação para a busca da qualidade.*

O Sinaes é uma política de avaliação que vem ganhando espaço cada vez mais acentuado no meio acadêmico, nesta última década, ainda que persista o debate sobre o contraditório existente entre a procura da qualidade e os controles regulatórios. Constitui-se por três componentes, a saber: a avaliação institucional composta pela avaliação interna e a avaliação externa, a avaliação de cursos e o exame de desempenho dos estudantes.

O aprofundamento sobre o Sinaes foi necessário a fim de possibilitar a investigação das possíveis mediações existentes para que o processo se torne uma realidade. Reconhecido como um grande sistema de avaliação da educação superior, permite o desenvolvimento do processo avaliativo em formatos diversificados (Avalies, ACG, Enade), abrangendo todas as dimensões da IES. No entanto, embora seja um sistema nacional, não se apropria dessa condição para abranger todo o universo acadêmico, deixando as IES estaduais e municipais, que estão no âmbito dos Conselhos Estaduais, excluídas, ainda que possibilite a adesão voluntária. Nesse sentido, essas IES passam a participar do referido sistema por força de pressões externas ou por interesses internos, mas no sentido de garantir a autorização para o seu funcionamento e/ou o reconhecimento dos seus cursos, o que não deixa, também, de ser pela regulação. Com isso, descaracteriza-se como uma regra que deveria ser efetivamente “nacional”. Nessa ótica, nenhuma IES deveria ser excluída da regulação.

A autoavaliação institucional é um dos componentes que incita a uma investigação, pelos vários debates existentes no meio acadêmico, em razão do histórico, das contradições e das tensões que permeiam o seu processo. Por isso, tivemos, como objeto deste estudo, a autoavaliação institucional e o uso dos seus resultados como subsídio para a gestão acadêmica, no que diz respeito às tomadas de decisão. As dimensões inseridas no processo avaliativo permitem resultados que possibilitam ações concretas na gestão acadêmica da instituição, como determinantes para a busca de sua qualidade, levando em conta os sentidos

e os significados dados pelos integrantes da comunidade acadêmica. *Defendemos a tese de que a autoavaliação institucional produz resultados que necessitam ser tomados como referenciais concretos na gestão da instituição, sendo que a política de avaliação da educação superior desenvolvida por meio do Sinaes, em especial a autoavaliação precisa avançar na construção de uma cultura de avaliação formativa, a partir do envolvimento participativo do coletivo.*

A investigação de um assunto é definida de acordo com diversos fatores, entre eles um interesse em questões atuais, uma reflexão pessoal e a experiência profissional, considerando os meios que a tornam viável. Para tanto, pressupõe-se o levantamento de informações teóricas, recorrendo-se à literatura, além dos contatos com pessoas que detenham conhecimento e/ou estejam envolvidas com o assunto. Percebendo-se que as informações obtidas previamente permitiriam a continuidade do estudo, a análise quanto à pertinência e à originalidade foi pensada como objetivo de cunho científico. A pertinência deveu-se ao fato de possíveis contribuições, ao reputar resultados já alcançados por outros pesquisadores, em outras dimensões. Essa temática pode levar a uma visão superficial, inicialmente, de não originalidade. Todavia, o levantamento dos estudos realizados nos apontou a inexistência de uma investigação que buscasse o uso dos resultados em uma IES estadual e *multicampi* com a dimensão da UEG, cujas características, provenientes dos seus 41 *campi*, trazem muito mais dificuldades de gestão que uma IES centralizada, não dando, assim, ênfase ao processo formativo.

Pesquisas de ordem prática, segundo Gil (2010), podem levar à busca de respostas para subsidiar ou avaliar determinada ação ou programa, identificar consequências e previsão a acontecimentos com vistas ao planejamento, entre outros fatores. No campo acadêmico, embora alguns problemas possam ser definidos como de ordem prática, eles se aproximam do interesse intelectual pela utilização de normas que competem somente a esse ambiente.

Para se chegar ao objetivo geral deste estudo, foi necessário buscar a compreensão sobre o papel do Estado, que, por opção, foi pautada nas concepções marxistas e weberianas. Na teoria marxista não se percebe uma teoria sobre o Estado. No entanto, a ênfase recai sobre as lutas de classes, que ocorrem nas várias formas de governo. Também nele, procuramos o apoio do método, tendo como categorias a mediação, a contradição e a totalidade. Estas estiveram presentes a todo o momento, pela forma como o Estado conduz as políticas públicas que envolvem a educação, sendo o interior da IES um campo de contradições e de tensões traçados por sua própria trajetória. Por outro lado, buscamos apoio da teoria weberiana, que

nos esclarece sobre a dominação, característica predominante do Estado sobre as IES, em especial.

A administração pública nada mais é do que um campo de dominação histórica, que utiliza vários meios para exercer o seu poder sobre as organizações sociais. Com vistas a atingir os seus objetivos, a melhor forma encontrada, desde a década de 1990, foi a implantação de um Estado gerencialista, que se instalou como um Estado Avaliador, dando margem ao controle, à supervisão, à fiscalização dos órgãos públicos, além do incentivo à privatização.

A dimensão política fez-se presente como uma das grandes fomentadoras das contradições existentes na IES pesquisada. Trata-se de uma dimensão que deve expressar conhecimentos e habilidades de negociação nas conquistas de espaços decisórios, na administração dos conflitos, no acesso às lideranças organizacionais, entre outros espaços que possam surgir. Desse modo, cada dimensão foi revelada, no contexto da autoavaliação, por várias situações que trouxeram os sentidos e os significados dados ao processo, para a busca da qualidade, ou não.

Os debates sobre o gerencialismo são constantes no meio acadêmico. Trata-se de uma visão que se volta às preocupações com a gestão, sendo esta a responsável pela condução da organização para atender ao mercado de trabalho. Nesse viés se insere o campo educacional, cujos objetivos são forçados a convergir para o profissionalismo em detrimento da formação do ser humano. Nessa perspectiva, o Estado se propôs a uma reforma, a fim de colocar o mercado como o principal mecanismo de alocação de recursos, passando a se fortalecer em nome de novas políticas sociais (BANCO MUNDIAL, 1995). No campo da avaliação, torna-se o Estado avaliador das instituições educacionais, e, no caso deste estudo, da educação superior. A UEG tem sua categoria administrativa estadual que, apesar de não ser obrigada, optou por aderir ao Sinaes, submetendo-se à política de avaliação do Estado – e colocando-se, por isso, nos limites da regulação no desenvolvimento do processo de autoconhecimento – e ao gerencialismo, por ser uma IES pública.

Por tratar-se de uma investigação que teve como *locus* a instituição educacional, nos apoiamos na ideia de Carvalho, Vieira e Lopes (2002), que apresentam o significado da terminologia “instituição”. Os autores tomam por base Scott (1995) e analisam o ambiente em que ocorrem as perspectivas institucionais. Lembram, então, que “o ambiente é considerado um fator cujas influências nas estruturas organizacionais determinam algumas das características organizacionais” (p. 6). Existe, portanto, no caso da instituição educacional, a adequação para os fins aos quais se destina, fator que se deverá considerar ao buscar a

historicidade, as contradições e as mediações para a compreensão da sua totalidade, nesse sentido, pautados na teoria marxista.

Entende-se o campo educacional como o campo do trabalho não material, pois seu produto não é algo que se encontra em prateleiras do comércio, mas um serviço. Nessa perspectiva, também na educação a concepção de Estado está baseada em princípios de inclusão e exclusão. Trata-se de um ambiente cujas ações são consideradas racionais por propiciarem legitimidade para a sua existência como instituição. Isso deve ser reconhecido no seu nível imediato, deixando prevalecer aspectos de dependência, poder e política, bem como no nível mais geral, em que prevalecem os entendimentos e as normas compartilhados por todos. Nesses dois níveis surgem as contradições – sustentadas por toda a movimentação que ocorre e cria o contexto histórico –, que emergem nos pilares que estruturam as instituições, a saber: (a) restrições regulativas e comportamento regulador, conduzidos pela regulação, complementada pela regulamentação; (b) valores normativos (extremidades), normas (como as coisas devem ser feitas), papéis (concepções de ação apropriada) – regulamentação que permite, além do funcionamento pedagógico, administrativo e financeiro, a construção de um processo avaliativo tanto interno quanto externo. Nessa divisão é possível identificar a educação superior, por sua relação com a realidade social e com o poder político, cujos símbolos e significados têm de ser conhecidos. Sabe-se que todos esses níveis determinam o cumprimento de uma política pública e, como tal, estão inseridos no processo avaliativo.

A política de avaliação passou a ser prioridade nas políticas de governo, conforme esclarece Dias Sobrinho (2003a, p. 37), para “transformar as instituições educativas, por natureza, orientadas às dimensões sociais e políticas, em organizações autocentradas e voltadas aos interesses privados”. No campo da educação superior, o crescente interesse voltou-se para a avaliação institucional, como forma de garantir a qualidade, a fim de responder às demandas mercadológicas, fugindo, assim, aos interesses educacionais no que diz respeito à formação do ser humano.

Diante das mudanças ocorridas nas duas últimas décadas, o Estado está cada vez mais presente na busca dos seus interesses, restando à IES adequar a regulação à sua missão e vocação. Foi nesse sentido que este estudo procurou compreender o Sinaes como uma política pública inserida na educação superior, tendo como recorte a autoavaliação institucional. Esse mergulho permitiu o encontro de respostas para a questão central maior, que foi saber: *os resultados da autoavaliação, orientada pelas dimensões definidas pelo Sinaes, subsidiam a gestão acadêmica para as tomadas de decisão em relação ao planejamento da instituição, e, em consequência, às melhorias da qualidade?* Para buscar a resposta ao questionamento

maior, tomamos por base as informações obtidas em onze *campi*, além da administração central.

Conquanto haja o entendimento da avaliação como fundamental na direção de um processo formativo e emancipatório, as grandes controvérsias que a permeiam dizem respeito à regulação e ao controle. No entanto, a sua intencionalidade para a busca da qualidade é possível e dependerá da postura da comunidade acadêmica para a condução do processo, competindo ao meio acadêmico o desvelamento das potencialidades e fragilidades da IES, de forma participativa. Ainda, está sujeito aos dirigentes da instituição, que devem estar plenamente conscientes e engajados para provocarem os efeitos resultantes das ações a que se propuseram. Portanto, tem-se um processo que ora leva aos interesses acadêmicos, ora, com muito mais intensidade, atende aos interesses do Estado, no sentido da supervisão e controle.

No decorrer das análises e da interpretação das informações obtidas, a tese foi se confirmando, sustentada pelas contradições detectadas, pelas mediações ocorridas ou que deixaram de ocorrer. Foi fortalecida, também, pelos diversos olhares que contribuíram para que se pudesse ir do geral ao particular e voltar ao geral, trazer uma conclusão fortalecida, tornando-se um concreto pensado.

Ao analisar o sistema de avaliação da educação superior, embora a intenção seja de um processo formativo e participativo, essa está se tornando um fim para o mundo capitalista, quando deveria ser meio para a busca da qualidade. A garantia de liberdade dos indivíduos para apontar os problemas da instituição e expressarem os interesses comuns de pouco adianta se tais interesses não convergem para os do Estado. Porém, apoiado na visão marxista, é uma forma de o cidadão tornar-se sujeito político e perceber a condição da instituição em que vive.

Para se confirmar a tese proposta, foi necessário o conhecimento da instituição em sua totalidade, e ademais, com o dificultador de ser uma IES *multicampi*, cujas características se expandem, originárias de todos os seus *campi*. Para a busca dessa totalidade, inserimos como locus de pesquisa onze *campi*, cujas características foram diversificadas, além da administração central. Na UEG foi possível investigar os primeiros passos para a materialização da avaliação institucional, por tratar-se de uma universidade com pouco mais de uma década. Esse fato permitiu conhecer todo o movimento histórico da avaliação interna, mediações, tensões e contradições direcionadas pelo materialismo histórico-dialético.

A temática avaliação possui diversos sentidos. Em relação à avaliação institucional, apesar de já sinalizar um contexto específico, possui também vários sentidos. Dentre eles, o que mais tem prevalecido é o sentido do controle e da regulação. Todavia, há uma necessidade de se construir o sentido da avaliação formativa, cujo caminho é o seu

autoconhecimento, uma vez entendido que “a educação é um espaço social de mediação entre, de um lado os “aprendentes” e, de outro a sociedade e o desenvolvimento científico” (BELLONI, 2000, p. 38). A partir dessa ideia o estudo voltou-se, então, para a busca dos sentidos e significados da política de autoavaliação institucional expressa no Sinaes, atribuídos pela comunidade acadêmica da UEG.

Pelas interlocuções que intermediaram a procura de informações, a subjetividade e a diversidade sobre os sentidos da autoavaliação institucional são intensos, mas é clara a compreensão sobre a importância do processo, faltando o alargamento da cultura sobre o autoconhecimento para que seja possível tornar-se contínua e permanente, além de culminar com o uso dos seus resultados. Somente dessa forma a instituição terá possibilidade de corrigir sua trajetória na busca de novos rumos.

A temática autoavaliação institucional foi enriquecida pela investigação, que possibilitou conhecer melhor a realidade da educação superior e, ao analisá-la, compreender mais amplamente a relação entre teoria e prática, planejamento e ação, política e realidade. Nessa perspectiva, foi possível perceber que o Sinaes propõe uma visão de autoavaliação institucional sistemática e processual, que possibilite contribuições para o aperfeiçoamento da instituição avaliada, tornando-a comprometida com a transformação da sociedade. Lamentável é perceber que a regulação passa a ter mais espaço no sentido da proposta.

Apreende-se que, por sua dimensão, os riscos de não cumprir o seu caráter processual e global permeiam o dia a dia do sistema. Nesse sentido, a avaliação interna é o componente que traz mais segurança e possibilita mais concreticidade em relação à realidade institucional, porque permite atingir o conjunto da instituição, principalmente pela necessidade de ser um processo que envolve o coletivo da comunidade acadêmica. Uma vez fragmentada ou realizada de forma isolada, pode trazer resultados divergentes da realidade diante do todo, perdendo, assim, a sua função.

Conceber a autoavaliação inserida no componente avaliação institucional é buscar compreender a realidade em que vive a instituição de educação superior por meio das manifestações da comunidade em que está inserida. Os resultados gerados pela avaliação interna, denominação pela qual também é conhecida, podem subsidiar os processos decisórios e contribuir para a elaboração do planejamento, além de colaborar para a resposta aos questionamentos feitos pelo grupo acadêmico. Perante a diversidade da UEG, são várias as indagações em relação ao processo avaliativo, principalmente por se tratar de uma opção participar do Sinaes. A adesão voluntária foi um princípio inserido no Pauib, que abrangia todas as IES, mas não considerado no Sinaes. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de uma

análise que permitiu perceber as transformações, as contradições e as mediações pelas quais passam a academia, o que possibilitou, então, compreender a dinâmica de como vem ocorrendo o seu autoconhecimento.

Foi possível a compreensão dos efeitos decorrentes da adesão da UEG à política do Sinaes no que diz respeito ao processo de autoavaliação desenvolvido por essa instituição e às implicações no planejamento de suas não ações como mediação para a busca da qualidade. Lamentável perceber que, diante de um pleito tão rico, que ocorre dentro dos princípios sugeridos pelo Sinaes, ainda que, com muitas dificuldades, os seus fins não sejam percebidos.

A partir das concepções previamente conhecidas, este estudo propôs uma abordagem qualitativa por considerar a contextualização em que a avaliação interna da UEG se insere. Essa opção revelou a dinâmica e o conhecimento das fases de transformação no/do meio acadêmico (desenvolvimento da cultura, envolvimento da comunidade, busca da qualidade) que a envolve.

A UEG se depara com dificuldades para conduzir as suas demandas, sejam elas no âmbito pedagógico, administrativo e/ou financeiro, devido à sua grande extensão *multicampi* e às peculiaridades muito intensas. Assim, é necessário refletir sobre os seus processos avaliativos como forma de realizar melhorias no desempenho acadêmico, e não apenas para atender à regulação. Nessa perspectiva, é necessária a conscientização de que “o uso da autoavaliação não é opcional: é, sim, matriz” (CUNHA, 2005, p. 212). O conhecimento do processo avaliativo é uma condição básica para o seu próprio desenvolvimento, necessitando não somente das contribuições internas, mas, principalmente, do reconhecimento e do engajamento por parte dos dirigentes. Em vários momentos as referências se dirigiram a gestores. Contudo, é necessário estabelecer que, ao direcionar a esse grupo, na UEG se refere também aos coordenadores das áreas administrativa e pedagógica. Todavia, eles, em grande parte, não detém nenhum poder de decisão. É aos dirigentes que cabe a decisão e as ações que podem provocar o efeito esperado, qual seja, a busca de melhorias, principalmente no que diz respeito àquelas que demandam investimentos. Cueto (2006) alerta que o uso das informações empíricas dependerá da relevância com que elas são percebidas pelos tomadores de decisão.

O olhar avaliativo e a discussão de novas possibilidades para a descoberta e o cumprimento do verdadeiro papel institucional na busca da avaliação são desafios constantes. A conscientização para a importância do processo avaliativo torna-se condição importante diante dos resultados produzidos, por permitir a viabilização de ações concretas por parte da gestão acadêmica, seja ela *multicampi* ou não. Por conseguinte, permite refletir na melhoria da qualidade da educação superior, conforme os preceitos legais estabelecidos pelo Sinaes.

Desse modo, a forma autônoma de desenvolvimento de autoavaliação independe da supervisão e do controle por parte do Estado, dependendo, para tanto, da gestão, quando eles têm consciência do seu papel como responsáveis pelo bem público.

Tivemos como aspectos auxiliares para a confirmação da tese: (a) o fato de o fenômeno da avaliação institucional, como objeto de estudo, permitir a identificação de situações que contrastaram com as teorias já consolidadas; (b) a possibilidade das condições possibilitarem a identificação de múltiplos fatores que determinaram a estrutura do processo de autoavaliação na UEG; (c) o objeto de estudo – autoavaliação institucional e IES estadual – claramente delimitado; (d) a proposta ser detentora de potencial de estudo sobre os avanços, adequada ao enfoque dialético; (e) tratar-se de uma realidade vivenciada por indivíduos em uma instituição presente em 41 *campi*, interiorizada em Goiás, contemplando todas as áreas de conhecimento; (f) capacidade do estudo de uma instituição, tendo a percepção inicial da sua totalidade, indo aos 11 *campi*, buscando todos os segmentos acadêmicos em cada um deles e retornando à instituição como um todo, com a certeza de que as conclusões ali obtidas levaram à totalidade da instituição; (g) a visualização de contradições e conflitos que vem ocorrendo no âmbito do processo avaliativo, desde a criação da UEG, em 1999.

A IES pesquisada é permeada por peculiaridades e especificidades, permitindo se comparar a poucas outras no país pela forma como foi constituída e, principalmente, pela quantidade de *campi*. Diante desse fato, o estudo sobre o desenvolvimento da autoavaliação institucional se tornou mais complexo, especialmente por sua dispersão regional. Assim, do embasamento teórico que fundamentou o processo avaliativo e das percepções iniciais sobre a autoavaliação institucional na UEG surgiu a problematização que levou a este estudo.

As categorias metodológicas foram detectadas pela proposta da indagação, sem muitas dificuldades. Há de se levar em conta que o campo acadêmico é, naturalmente, envolvido em muitas contradições, conflitos e tensões em sua totalidade. O foco, na Universidade Estadual de Goiás, não foi diferente. Atentamo-nos para os poucos estudos existentes com este olhar na educação superior, em âmbito institucional, diante da importância das tomadas de decisão para o uso dos resultados de um processo avaliativo.

Tivemos como proposta a análise da avaliação interna da UEG, a fim de possibilitar a descrição das tendências políticas que conduziram e conduzem o seu processo, bem como identificar e analisar as transformações que estão ocorrendo no interior da instituição. O espaço temporal utilizado para o estudo foi de 2008 a 2013, não deixando, no entanto, de recorrer ao movimento histórico ocorrido desde o ano de 1999. Os registros mostram um período extremamente conturbado.

Com essa proposta, foi possível conhecer os fatores que levaram a UEG, *locus* da pesquisa, a incorporar a política de avaliação do Sinaes. Sabe-se ser uma instituição estadual desobrigada da adesão a essa política e que tem uma trajetória histórica do processo de autoavaliação conturbada, considerando o seu contexto institucional, no qual as políticas de avaliação do Sinaes têm se materializado. A sua adesão provavelmente ocorreu por sentir-se pressionada pelos encaminhamentos iniciais de uma IES em implantação, prestes a ser credenciada, desde que adequada à regulação. Para a gestão da época, essa seria uma forma de buscar mais apoio para as dificuldades que já vinha enfrentando e, também, por meio das avaliações de grande escala, tornar-se conhecida.

O processo de autoavaliação na UEG iniciou, por sua regulamentação, em 2005, com a instituição da CPA e, posteriormente, com a opção de adesão ao Sinaes, por a sua categoria administrativa ser estadual. O estudo permitiu evidenciar movimentos em torno do tema ora contraditórios, ora tensos, o que aguçou a curiosidade sobre a sua organização, o desenvolvimento e o uso dos resultados gerados pelo processo, embora, desde 2001 (dois anos após a sua criação), já existam informações sobre essa iniciativa. Entretanto, somente em 2011 a CPA se constituiu de fato, tendo por papel central a coordenação das atividades para a realização do autoconhecimento institucional.

Composta conforme documentos emanados dos órgãos reguladores, a CPA passou a ser contemplada, em sua formação, com todos os segmentos acadêmicos, à exceção do representante da sociedade civil, até o final do ano de 2013, descumprindo, nesse quesito, as orientações do Sinaes. No mais, passou a desempenhar suas atribuições e conduz o processo avaliativo dentro do esperado, mantendo a sua continuidade e atingindo a globalidade. No entanto, não conseguiu, ainda, conscientizar todos os dirigentes para a realização de uma avaliação formativa com o uso efetivo dos resultados.

Há uma visão geral, entre os entrevistados que compartilham dos princípios de um processo avaliativo, de que conhecem aquela comissão, bem como reconhecem suas dificuldades pela dimensão das responsabilidades assumidas. A CPA demonstra esforço para que esse trabalho avaliativo seja um produto de referência dentro e fora da UEG. Mas, acima de tudo, que ele seja reconhecido pela comunidade interna, especialmente pelos gestores, como um instrumento valioso que possa subsidiar as ações gestoras com vistas à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, para que ela possa servir de referencial para várias outras IES.

O novo formato que a autoavaliação institucional da UEG adotou, a partir do ano de 2011, mostra certa solidez para a construção de um processo que conduza a instituição ao

desenvolvimento da cultura avaliativa. A investigação permitiu perceber que a UEG consegue, a passos lentos, a adesão dos *campi* no sentido de conscientização para a importância do processo, visto que as aplicações dos instrumentos ocorrem em todos eles, ainda que como cumprimento de uma regulamentação. Nenhum *campus* deixa de participar e, por consequência, não foi possível perceber resistência em nenhum deles sob a alegação de liberdade de escolha. Apesar de não terem percebido, é possível desenvolver debates em cada *campus*, a fim de apreender a possibilidade de adequação de alguma dimensão à especificidade de cada localidade, considerando tratar-se de um instrumento único para todos.

Esse aprofundamento possibilitou confirmar um dos conflitos ocorridos, que foi a interrupção, em meados de 2011, de um formato no processo avaliativo da UEG que vinha se desenvolvendo sob a responsabilidade da CAAI, que declarou não assumir as atribuições da CPA por entender não ser da sua competência. Por sua vez, a entrada de uma nova equipe, dessa feita CPA efetivamente, veio com propostas que convergiam e continuam convergindo, em sua totalidade, para a proposta do Sinaes. Ressalta-se que todas as ações detectadas nos documentos anteriores a 2011 em nenhum momento assumem a sua construção, como comissão própria de avaliação, no sentido completo da regulação. Aquele momento significou uma ruptura por parte de um dos implantadores do processo, cuja alegação foi a inserção do gerencialismo e a meritocracia, entendida, em nossas análises, como um equívoco.

Na realidade, gerencialismo e meritocracia são formatos utilizados pela administração pública, desde a década de 1990, em substituição ao modelo burocrático do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997), não podendo, portanto, ser confundido como motivo para uma mudança nos rumos de um processo avaliativo em um momento pontual. Os participantes desta investigação reconhecem que foi um momento de (res)surgimento efetivo da CPA, cujo resultado foi um novo rumo, fortalecendo o processo avaliativo, mesmo que tenha muito a ser trabalhado para se chegar ao esperado, principalmente pela questão da carência cultural de avaliação. Paralelamente, vem a certeza do não reconhecimento dos resultados pela falta de efeitos no planejamento institucional, tanto no período que consideramos primeira fase quanto em sua continuidade, fato sentido pela comunidade acadêmica, gerando descrédito para com o processo avaliativo e, por sua vez, dificultando o alargamento da cultura avaliativa.

A justificativa detectada para as “mudanças inesperadas” no ano de 2011 se alimenta, também, como demonstram os documentos, da grande limitação de recursos, principalmente no que diz respeito ao corte de pagamento das horas/pesquisa, já abordado. No entanto, as informações verbais colhidas durante o levantamento de dados apontaram para a não entrega dos relatórios de 2009 e 2010 de acordo com os prazos previstos e, ainda, a criação do cargo

de Gerente de Avaliação institucional, devendo ser ocupado por um servidor efetivo da IES. Até então, o processo vinha sendo conduzido por equipe externa, contratada especificamente para tal fim, ainda que tivesse um docente efetivo da UEG compondo-a. Mesmo diante de muitos percalços, reconhece-se que a autoavaliação institucional daquele período deu materialidade e concreticidade a um diagnóstico dos *campi* e dos cursos avaliados, embora admitam que os resultados fossem muito poucos. Portanto, estão comprovadas as modificações realizadas, resultando no fortalecimento da avaliação interna da UEG, que foram: descontinuidade do processo e dispensa da comissão contratada como assessoria, bem como a assunção das atividades por uma equipe integrante do quadro de servidores.

O conhecimento das implicações dos resultados da autoavaliação nas ações dos gestores dos *campi* investigados e da administração central da UEG foi uma das respostas que buscamos. Como forma de permitir segurança para as nossas conclusões, foi realizada uma investigação sobre a forma como os resultados obtidos na avaliação interna concorrem para o planejamento da instituição, considerando a sua diversidade e peculiaridades. Qual não foi a surpresa quando não conseguimos informações concretas sobre o planejamento da instituição e nem obtivemos documentos que comprovassem a sua construção até o ano de 2013, final do período investigado. Esclarece-se, aqui, que foi assinada, em 2014, a Lei nº 18.746 (GOIÁS, 2014), criando a Gerência de Planejamento e Inovação Tecnológica, cuja responsabilidade passou a ser o planejamento, entre outras atribuições. Com isso, a então Gerência de Planejamento e Finanças passou a se responsabilizar apenas pela parte orçamentária da UEG, o que já era feito.

As opiniões de grande parte da comunidade acadêmica, nesse quesito, convergiram para a conclusão de que o planejamento da UEG ainda está muito aquém do seu objetivo. Sobre essa temática, citamos as falas: (i) “Nosso PPI e o nosso PDI parece que está um pouco distante da universidade” (Professora Vasti. Informação verbal, 2014); (ii) “No final de 2014, a UEG criou a Gerência de Planejamento. Pouco se vê das recomendações apresentadas pela CPA no planejamento da Universidade/Unidades” (Professora Jemima. Informação verbal, 2014); (iii) “Deveria utilizar os resultados no planejamento institucional e planejamento pedagógico dos cursos” (Representante 11 da CPA); (iv) “É necessário que sejam institucionalizadas comissões de planejamento nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão” (Representante 16 da CPA); (v) “É preciso uma política de planejamento institucional e da administração central” (Professora Miriã. Informação verbal, 2014).

A IES estadual tem tratamento distinto, em relação às IFES e IES privadas, pelas divergências existentes na legislação. Assim, no Sinaes não se inserem as IES estaduais e

municipais. No entanto, cabe ao CEE adequar a sua regulamentação à regulação, o que não tem ocorrido em Goiás, haja vista que, onde o Sinaes prevê coordenação do processo avaliativo pela CPA, essa instância de Goiás prevê supervisão, gerando um conflito entre regulação e regulamentação. A UEG desconsidera, para todo o processo, os encaminhamentos do Conselho Estadual e adota as orientações do Sinaes. Diante desse fato, as posturas concorrem para que, por um lado, tomem os mesmos rumos e, por outro, rumos diferentes. Ainda que o CEE oriente as IES para a adoção do Sinaes, no caso da autoavaliação institucional não há o devido reconhecimento, uma vez que os relatórios produzidos pela CPA da UEG não são tomados como instrumentos de base para a avaliação externa, conforme orientações constantes da Portaria nº 2.051 (BRASIL/MEC, 2004). Portanto, os resultados da autoavaliação passam a constituir interesse da instituição, mesmo que questionável, e não do seu regulador estadual.

O espaço político organizacional da avaliação interna vem se garantindo na UEG, lenta e gradativamente. A lentidão para esse reconhecimento pode estar ocorrendo pelo fato do desenvolvimento da cultura de avaliação não permitir um processo rápido. Nesse aspecto, o movimento histórico tem grande relevância para a garantia desse espaço, levando em conta, principalmente, os conflitos que vem acontecendo durante a sua construção.

Na figura dos gestores têm-se os grandes responsáveis pelo desenvolvimento dessa cultura. Sem embargo, cabem aos dirigentes as tomadas de decisão a partir do momento que conhecem os resultados do processo avaliativo. Contudo, esses elementos não foram percebidos na maioria desse grupo. As várias informações obtidas atribuem a eles a grande perda de oportunidades de melhoria na instituição, decorrentes do não uso, ou não ação, dos resultados da autoavaliação.

Sabe-se que se trata de um processo complexo em sua forma e conteúdo, considerando a pluralidade de funções e fins, multidimensionalidade e multifuncionalidade, atribuídos historicamente, aqui pautados nas concepções de Dias Sobrinho (2003). Os levantamentos realizados para esta investigação demonstraram que, na UEG, a autoavaliação é conduzida por uma equipe central, além de um representante em cada *campus*, com ações direcionadas a todas elas, simultaneamente. Tem como preocupação desenvolver um processo que tenha abrangência em todas as dimensões avaliativas propostas pelo Sinaes. Trata-se, então, da possibilidade de compreender o sentido e o significado dados à autoavaliação pelos protagonistas daquela comunidade acadêmica, além de conhecer e analisar o uso dos resultados por intermédio das ações dos dirigentes locais e da administração central.

Uma vez considerada toda a subjetividade da temática, percebe-se que os verdadeiros sentidos ainda não estão claros para aquela comunidade acadêmica, principalmente para os dirigentes, e aqui, com destaque dos *campi*. Os depoimentos são incisivos ao afirmar, em sua maioria, que falta conscientização para a completude do processo avaliativo.

O primeiro objetivo básico da avaliação institucional é o autoconhecimento. Esse processo, que passou a ser desenvolvido, efetivamente, na UEG, a partir de 2011, buscando as orientações do Sinaes e as análises e interpretação dos dados, permite-nos afirmar que a instituição se autoconhece. Foram dois processos desenvolvidos (2012, 2013), embora possamos considerar o levantamento ocorrido em 2011 para fins de credenciamento, por não deixar nenhuma dimensão excluída. Desse modo, abarca todas as dimensões que envolvem uma instituição, cujos resultados, tanto de fragilidades quanto potencialidades, se repetem. Tem-se, dessa forma, um grande trunfo para implantação de melhorias. Porém, ao focar-se no segundo objetivo – a tomada de decisão – nota-se que ele não vem sendo cumprido, a exemplo de várias outras IES, conforme relatos identificados nas literaturas produzidas sobre a temática. Talvez, por esse motivo, possamos afirmar a escassez de literatura sobre as tomadas de decisão diante das buscas incessantes sobre essa abordagem. A respeito desses objetivos básicos encontramos as orientações em Belloni (2000).

A quantidade de opiniões dos diversos segmentos da comunidade acadêmica que confirma o não uso dos resultados não nos deixa dúvida quanto a essa questão. Sem inseguranças, é um dos aspectos de grande relevância no universo acadêmico, que confirma a nossa tese. A conscientização para a importância do processo de autoavaliação deve existir de cima para baixo, principalmente para a superação do baixo índice de conhecimento sobre a política em questão, por parte de alguns, revelada no segmento dos gestores. A posição inversa pouco ou nada adiantará, levando em conta que as decisões e os novos rumos do planejamento institucional dependerão, dos dirigentes na sua totalidade e não somente da administração central. São esses dirigentes, sobretudo, dos *campi* da UEG que vivenciam, no dia a dia, as atividades-fim da IES. Essa é uma questão fundamental para o rompimento de barreiras colocadas em relação aos efeitos do processo avaliativo.

A delimitação geográfica da pesquisa mostrou, com muita clareza, a divergência de concepções e as adversidades dos *campi* da UEG, tornando-se um campo que apresenta muita riqueza e possibilidades de investigação. Além do mais, as diferentes posturas dos gestores negam a autoavaliação como um “processo coletivo sobre os individuais, centrando sua dinâmica mais nos processos e objetivos do que nas pessoas” (CUNHA, 2005, p. 205), o que estimula novas pesquisas no decorrer do tempo.

Para que se possam tirar conclusões sobre a aplicabilidade de um processo avaliativo, somente com conhecimento na prática é possível confirmar a importância ou a existência de uma cultura determinante para o uso dos resultados avaliativos. Supõe-se que determinadas ações podem levar a atos enviesados por seus protagonistas, que, no caso do pouco conhecimento da instituição, pode conduzir a rumos que contribuam para o seu insucesso. Nessa perspectiva, a busca da qualidade torna-se o grande desafio no percurso de uma instituição de educação superior, principalmente *multicampi*. A complexidade de concepção é um fator que precisa ser considerado, apesar de alguns estudiosos assinalarem que há mais facilidade de identificação de qualidade nesse campo. O autoconhecimento de uma instituição *multicampi* nos permite afirmar que as particularidades que levam à qualidade pleiteada em determinadas localidades não é a mesma que em outras. No entanto, pode-se assegurar que todas convergem para os cursos, como os fins da educação superior.

Os antecedentes do período 2011-2013, ainda que no formato de pesquisa-ação, sem a participação da comunidade acadêmica, não deixaram de contribuir para a implantação do processo avaliativo, no sentido de iniciar o despertar para a importância de uma instituição se autoconhecer. No entanto, não se nega que foi um período bastante complexo por sua constituição, ficando a dúvida sobre um processo implantado como pesquisa-ação. Apresentamos autores que não coadunam suas reflexões com a proposta trabalhada, entendendo que uma avaliação institucional não se converge para os princípios de uma pesquisa-ação pelo envolvimento que os pesquisadores podem e/ou devem ter com o público-alvo. No caso da avaliação interna, preza-se pelo caráter voluntário dos participantes. Uma pesquisa-ação atenta para a proposta de intervenção. Todavia, trata-se de uma questão que merece ser aprofundada pelas divergências de concepções. No nosso entendimento, o formato desenvolvido até aquele ano não atendeu aos princípios do Sinaes, não podendo, portanto, ser caracterizado como um processo avaliativo institucional, mas sim como uma pesquisa cujos objetivos coadunam com um trabalho acadêmico de pesquisa.

A partir de 2011, foram desvelados avanços na organização e nos olhares, de maneira a contribuir, com mais clareza, para o desenvolvimento avaliativo institucional. Foi esse o início de um processo participativo e com mais efetividade nos *campi*, ainda que muito aquém do que deve ser no sentido do reconhecimento.

A comunidade participante, embora não seja a maioria, pelo menos entre docentes e discentes, manifesta-se com total liberdade de expressão e autenticidade. Esse aspecto pode ser comprovado pelo espaço chamado “item aberto”, no qual cada respondente pode inserir o

comentário que bem entender. Considerando que se trata de um instrumento não identificado, supõe-se que tudo que ali está inserido seja a real manifestação do respondente.

A questão maior deste estudo esteve em saber como os resultados da autoavaliação, orientada pelas dimensões definidas pelo Sinaes, subsidiam a gestão acadêmica, no que diz respeito à tomada de decisão e aos encaminhamentos no âmbito do planejamento institucional, visando melhorias na instituição. A tomada de decisão para o uso dos resultados se revela como o maior entrave em todo o processo avaliativo e, conseqüentemente, não há encaminhamentos que interfiram no planejamento da UEG. Resta saber quais as causas que levam ao não uso ou não ação, diante dos resultados da avaliação interna, senão por todos, por grande parte dos dirigentes.

Está muito presente, no cotidiano da IES, o menosprezo pelos resultados, havendo uma desconsideração, pela maioria dos gestores, quanto à possibilidade de conduzir suas ações, concretamente pautadas nesses resultados. A finalidade da teoria é descrever objetivamente o processo pelo qual se chega aos resultados, porém, as ações conseqüentes desses produtos não podem ser conduzidas por puras considerações teóricas, mas pela realidade que se apresenta, exigindo do gestor uma lógica de pequenas e grandes decisões em uma totalidade.

Odiorne (1976) já separava o papel dos gestores em duas vertentes: a lógica da teoria no sentido horizontal e a lógica da prática no sentido vertical. A primeira coordena todas as fases da decisão em um processo racional e ordenado, que vai da fixação dos objetivos à determinação final da ação a ser tomada. Vê-se que a avaliação interna segue essa trajetória, mostrando tratar-se de um processo que tem início, sendo o ponto de partida desde a organização, o meio que quer dizer a busca das informações e o fim, caracterizado pela elaboração dos relatórios. Quanto à lógica da prática, segundo o autor, nasce dos interesses dos gestores, das pressões a que está sujeito, dos julgamentos que terão que fazer no seu dia-a-dia. Logo, tendo em mãos os relatórios com os resultados da avaliação interna, as ações dos gestores terão concreticidade a partir do seu envolvimento e compromisso com a instituição.

Essas pressões podem vir da comunidade acadêmica, mas não foram percebidas pressões práticas nesta investigação. No entanto, as falas demonstraram a insatisfação de grande parte dos sujeitos da instituição, pela falta de tomadas de decisão e, conseqüentemente, ações que viessem a buscar melhorias para os seus cursos, tornando-se o processo quase inócuo. Segundo o mesmo autor, “a lógica da prática é muito mais que seguir sistematicamente um problema em todas as suas fases: é atacar o problema, resolvendo-o” (p. 122), o que não vem ocorrendo pela recorrência de registros das fragilidades.

Todos esses fatores têm origem no sentido e significado que os protagonistas constroem sobre a avaliação interna, podendo ou não convergir para os objetivos finais de um processo formativo. Os resultados do estudo confirmam a importância da autoavaliação institucional, sendo preciso se atentar para as peculiaridades da instituição, abrindo a possibilidade de utilizá-la como ferramenta capaz de contribuir para as ações dos gestores e, especificamente, pelos dirigentes por ocasião das decisões, de maneira a permitir novos rumos para a busca da qualidade.

Os relatórios analisados trazem aspectos relevantes, evidenciados pelos participantes de todos os segmentos da UEG. Embasada nas fragilidades apontadas, os relatórios de 2012 e 2013 apresentaram uma lista de recomendações do que deve ser feito para resolver os problemas, observando cada dimensão separadamente. Pelos registros existentes naqueles documentos as orientações servem de base para que ocorram decisões desde a (re)elaboração do planejamento institucional até ações concretas.

Várias foram as dificuldades identificadas no processo de avaliação, entendidas como causas que levam às tensões e aos conflitos, provocando vieses entre pensamento do concreto e o concreto do pensamento. Os depoimentos apontaram para a grande contradição existente entre o desenvolvimento do processo e as decisões a partir dos resultados obtidos. Cita-se aqui Bakhtin (2011, p. 378), ao nos alertar que “a concordância-discordância ativa estimula a compreensão”.

Sabe-se da complexidade da temática, porém, a desconsideração dos resultados não é o melhor caminho visto que aquilo que parece ser o mais difícil está sendo feito – a busca de informações com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica, ainda que não seja na sua totalidade. Diante dessa constatação, confirma-se a tese de que o processo avaliativo de uma IES ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da cultura de avaliação, por parte dos gestores.

Deparamos com momentos que nos levaram a muitas reflexões. No entanto, os dados analisados nos levaram a ainda a questões específicas relacionadas à gestão de uma IES *multicampi*, sendo elas: (i) até que ponto a reitoria de uma IES *multicampi* precisa centralizar decisões ou não? A centralização de decisões na administração central chama para si a responsabilidade da condução de toda a IES, abrindo brechas para justificativas por parte dos dirigentes de *campus*, para a não ação em função dos resultados do processo avaliativo, que nem sempre são pertinentes. Em havendo a descentralização de poder, a administração central certamente terá mais oportunidade de fazer exigências quanto à resolução de problemas que estejam ao alcance dos gestores dos seus *campi*, no que diz respeito às recomendações

geradas pelos resultados da autoavaliação institucional; (ii) até que ponto a CPA poderia avançar para além da apresentação dos resultados, a fim de fazer com que os gestores se envolvam de maneira a acatar as recomendações apresentadas? Cada *campus* tem, em seu interior, um representante da CPA, com carga horária mensal garantida, para a condução do processo de autoavaliação. O empoderamento para o exercício das atribuições é um fator que deve ficar claro, podendo, portanto, ser ampliado no caso dos representantes, uma vez que foi detectado pouco conhecimento da avaliação interna em algumas localidades; (iii) até que ponto deve ser aplicado um instrumento único, em um mesmo momento, na IES *multicampi*? A dimensão da UEG permite uma dificuldade que pode não ser minimizada por suas características. São *campi* com menos de uma década e outros com várias décadas, *alguns somente* com licenciaturas, outros com todas as modalidades de cursos, alguns somente com cursos tecnológicos, *campi* com prédios próprios e outros não, e, assim, uma infinidade de diferenças entre eles. Talvez, ainda que seja um trabalho maior e em caráter experimental, possa haver o incentivo para que cada *campus* formate a sua autoavaliação a partir de orientações que emanem da CPA, com a observância de um cronograma único; (iv) até que ponto o questionário aplicado anualmente tem que contemplar todas as dimensões, principalmente aquelas referentes à infraestrutura? Sabe-se que há fragilidades que dependerão de projetos e altos investimentos, não sendo possível resolver em curto prazo, ou melhor, de um ano para o outro. A autoavaliação anual, no que diz respeito a esse aspecto, torna-se exaustiva e as críticas recorrentes. A infraestrutura é uma dimensão que exige um intervalo entre uma avaliação e outra para que se tenha tempo para as realizações necessárias.

A limitação de atividades pertinentes para a sensibilização, no período que antecede a aplicação dos questionários e, posteriormente, a preparação do relatório do seu *campus*, certamente não consome a carga horária disponível aos representantes da CPA. São atividades pontuais em termos de espaço temporal, visto que, pelo cronograma apresentado pela CPA, se concentram no primeiro mês do período letivo para a apresentação dos resultados e, depois, no período que antecede a disponibilização dos instrumentos para coleta de dados, no mês de agosto. A aplicação dos questionários ocorre no mês de setembro e a elaboração dos relatórios em outubro, novembro e dezembro de cada ano. Diante desse cronograma, intui-se que, de março a junho de cada ano, várias atividades podem ser desenvolvidas em torno dos resultados obtidos, vindo integrar a fase de sensibilização que deve ocorrer continuamente. Pelos itens abertos analisados, são várias pequenas ações que dependem somente de atitudes, seja por parte dos dirigentes, das coordenações ou até mesmo dos docentes e que caem no esquecimento, pela dimensão de necessidades existentes. Eventuais atividades integrariam,

também, o processo como um todo, garantindo a continuidade da avaliação. É sabido que, para todas as ações a serem desenvolvidas, deve haver uma equipe responsável, cujo líder tenha possibilidade de acompanhar. Em algumas localidades, tivemos a oportunidade de perguntar, aleatoriamente, aos discentes, durante a entrega dos instrumentos a serem respondidos, se eles tinham contato com o(s) representante(s) da CPA. Interessante observar que a maioria das respostas foi um questionamento sobre o que é CPA seguida da complementação: não sabemos quem é. Tais respostas nos confirmaram que a apresentação da figura da CPA nos *campi* é muito restrita visto que, em grande parte, sequer sabem de quem se trata. Essas são questões que nos incitam à necessidade de novas pesquisas, inclusive para saber como a UEG continuará se comportando diante de uma realidade apontada pela comunidade acadêmica, que estampa as fragilidades institucionais. Pela dimensão da UEG, podemos afirmar que nenhum estudo se esgota, principalmente sobre uma temática que necessita do conhecimento dos seus bastidores. No entanto, o fragmento estudado nos permitiu o conhecimento da sua totalidade.

Diante desse panorama, sugerimos o desenvolvimento de atividades que venham a contribuir com a ampliação do conhecimento e conscientização para a importância da política de avaliação, por meio da realização de fóruns de debates, em cada *campus*, que abordem os processos avaliativos, paralelamente, analisando os resultados revelados pela comunidade acadêmica por meio dos instrumentos de autoavaliação. Sugerimos que sejam desenvolvidas ações que reforcem os aspectos/procedimentos bem sucedidos, para que sejam socializados entre os *campi*. Incluímos ainda a criação de incentivos aos projetos de pesquisa em nível macro com o desenvolvimento de subprojetos nos *campi*, com apresentação dos resultados em eventos institucionais que a UEG realiza anualmente, como forma de disseminação do conhecimento sobre a política de avaliação no âmbito acadêmico.

Por conta da fragilidade detectada em relação às tomadas de decisão a partir do uso dos resultados, restou-nos a resposta à questão sobre os avanços decorrentes do processo de autoavaliação, na perspectiva da comunidade acadêmica. Apesar de os sujeitos componentes do universo acadêmico da UEG alegarem a inexistência de ações em função dos resultados, alguns benefícios ocorreram, entendendo que é impossível que dirigentes de uma IES não busquem o mínimo de melhorias para a instituição da qual fazem parte e pela qual são responsáveis. Contudo, as iniciativas eventualmente existentes não são reconhecidas, pela maioria, como efeitos do processo da avaliação interna. Diante dessa constatação, concluímos que, apesar de a lei prever a avaliação formativa com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, na prática encontramos uma postura negativa por parte da maioria dos dirigentes.

Se eles não se envolverem mais no processo, a cultura avaliativa não desenvolve, sendo essa uma constatação encontrada no campo empírico.

Por fim, ressaltamos que a escolha de um estudo de caso possibilitou-nos uma gama de informações, contribuindo para a aplicabilidade do método materialismo histórico-dialético. Essa decisão permitiu que a pesquisa sobre a autoavaliação institucional na UEG incorporasse uma multiplicidade de aspectos, ainda não esgotados nesta tese, pelas limitações tais como a abrangência geográfica e o quantitativo de campi que compõe a instituição escolhida.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 149-164, dez., 1999.
- ANDIFES. Comissão de Avaliação Institucional. **Avaliação institucional**. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília: 1994.
- ANGULO RASCO, J. F. A autoavaliação institucional como processo. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular. 2000, p. 74-94.
- ARAÚJO, C. Z. M. de. **SINAES em Mato Grosso do Sul e a regulação do Estado brasileiro: os limites do Estado-Nação**. 2009. 310f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:5/cursoId:76>> Acesso em 24 set. 2014.
- ASSESSORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – CAAI. **Criação e Trajetória da Coordenação de Avaliação Institucional**. Goiânia: CAAI, 2011. (mimeo)
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed., São Paulo: Hucitec, 2009.
- BALDINO, J. M. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia - da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80**. 1991. 311f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, 1991. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/n/457-dissertacoes-defendidas-entre-1990-e-1993>>. Acesso em: 19 dez. 2015.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez, 2005.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: El desarrollo en la practica**. Washington, Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>, Acesso em: 10 fev. 2014.
- _____. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, ano 47, v. 120, n. 3, p. 58-102, set-dez, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREYRO, G. B. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. Cultura escolar migrações e cidadania actas. In: VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2008, Porto. **Anais...** Porto: SPCE, jun. 2008, p. 1-10.

_____.; COSTA, F. L. O. Las políticas de educación superior em brasil em la primera década del siglo XXI: algunas evidencias sobre impactos positivos em la equidade. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, v. 20, n. 64, p. 17-46, 2015.

_____.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

_____.; _____. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 955-977, out. 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 39-63.

_____.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 17-36.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular. 2000, p.37-58.

_____. Autoavaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul a dez, 1999.

_____. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, n. 2, p. 5-14, 1996. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=731&path\[\]=743](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=731&path[]=743)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, M. L. (Org.) **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989, p. 55-70.

_____.; BELLONI, J. A. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi. 2003, p. 9–34.

_____. _____. BORGES, M. M.; SOBRAL, D. T. Avaliação institucional da universidade de Brasília. BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-113.

_____.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação e políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização** – período 1994-2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10339>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BITTENCOURT, D. F. **Construir e contribuir: a metodologia da autoavaliação institucional na gestão pedagógica em educação a distância**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/tesees/disponiveis/48/48134//tde-12062012-151617>>. Acesso em: 16 set. 2014.

BORDIGNON, G. Os conselhos de educação no Brasil: limites e possibilidades de controle social. In: Participação e controle social na educação. **Ação Educativa**, São Paulo, n. 5, p. 32-42, abr. 2008.

BOTELHO, A. F.; SOUSA, J. V. (Des) encontros entre o índice geral de cursos e a autoavaliação institucional: a realidade de algumas IFES. In: XXIII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR. Políticas de educação superior no Brasil: [recurso eletrônico] a expansão privado-mercantil em questão. 2015. Belém. **Anais**. Belém: Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, 2015, p. 302-318.

_____.; LEMOS, J. R. Indicadores da autoavaliação que sinalizam possibilidades de expansão, necessidades de reestruturação ou retração de uma IES. In: XXII SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. 2014, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2014, p. 277–294.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov.1995.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Decreto nº 91.177, de 29 de Março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 abr. 1985

_____. Decreto nº 92.200, de 23 de Dezembro de 1985. Institui o Programa Nova Universidade e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1985, seção 1, p. 18.948.

_____. Decreto nº 3.860 de 09 de junho de 2001. Revogado pelo Decreto n.º 5.773, 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 maio 2006.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2004.

_____. _____. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. _____. Portaria n. 1.264, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2006, Seção 1, p. 5.

_____. _____. Portaria Normativa n. 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2009. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/64>>. Acesso em 10 out. 2013.

_____. _____. Portaria n. 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 fev. 2014, seção 1, p. 5.

_____. _____. Portaria Normativa nº 08 de 15 de abril de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2011/portaria_normativa_8.pdf>. Acesso em 10 out. 2014.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 5-30, 1999.

_____. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 1, p. 5-42, 1998.

_____. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista de Economia Política**, v. 17, n.º 3, jul./set., 1997.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, p. 1-28, 1996.

_____. **Acumulação de capital, lucros e juros**. Texto para Discussão, n. 4, fev. 1991. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1974/74-93AcumCapitalLucrosJuros.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

BRZEZINSKI, I.; CARNEIRO, M. E.; BRITO, W. A. **Programa de Avaliação Institucional**. Anápolis: CAAI/UEG, 2003.

CAPELLA A. C. N. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. In: XXIX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Políticas Públicas**, GT19, 2005. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=445%3Aanais-do-encontro-gt&catid=1042%3A29o-encontro&Itemid=318>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CAPOBIANGO, R. P., et al. Reformas administrativas no brasil: uma abordagem teórica e crítica. **REGE**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013.

CARVALHO, C. A. P.; VIEIRA, M. M. F; LOPES, F. Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. **Organização & Trabalho**, Lisboa, n. 28, p 27-47, dez. 2002.

CARVALHO, E. S. **Comissões Próprias de Avaliação: controle ou emancipação?** 2009. 129 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=139162> . Acesso em: 24 set. 2015.

CHAUÍ, M. Universidade: organização ou instituição social? In: A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO, Brasil, Ministério da Educação, 2003, p. 67-76.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

CLÍMACO, M. C. A qualidade na educação. In: _____. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 42-54.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.

COÊLHO. I. M. Avaliação institucional na universidade pública. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular. 2000, p. 59-74.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). **Sinaes** - sistema nacional de avaliação da educação superior: orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições. INEP, Brasília, DF, 2004.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Goiás). **Resolução CEE Pleno n. 277** de 17 de outubro de 2003. Aprova orientações para avaliação das condições de ensino, pesquisa e extensão de cursos e Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Educação. Goiânia, 2003.

_____. **Resolução CEE Pleno n.02**, de 06 de julho de 2006. Estabelece normas para o Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás. Goiânia, 2006.

CUETO, S. C. Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones. **Revista Electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.4, n.1, 2006, não paginada. Disponível em: <<http://www.pucp.edu.pe/santiago-cueto-caballero/publicacion/10>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

CUNHA, D. A. **Avaliação da educação superior**: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. 356 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, dez. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7586/1/2010_DeboraAlfaiaCunha.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

CUNHA, M. I. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação como condição emancipatória. In: _____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 201-214.

_____. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular. 2000, p. 181-191.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 17-41.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

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

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-86.

_____. Avaliação da educação superior, regulação e emancipação. In: _____.; RISTOFF, D. (org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003, p. 35-52.

_____. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Avaliação institucional na perspectiva da integração. In: _____.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular. 2000, p. 95-114.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul.1999. Disponível em:

<[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=722](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=722)> . Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. Avaliação institucional: integração e ação integradora. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, n. 2, p. 19-29, jun. 1997.

DOURADO, L. F.. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2009, p. 281–294.

_____. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Editora UFG, 2001.

_____. Expansão e interiorização da universidade federal de Goiás nos anos 80: a parceria com o poder público municipal. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". Campinas, SP. **Anais...** Campinas: 1997, p. 539-550. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab046.rtf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____.; CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. _____. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p. 17-30.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 99–132.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 93–110.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, M. L. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2 ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17–36, 2006.

_____. **Universidade e poder**. 2 ed., Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, S. **Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90**: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas. 2002. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, ago. 2002. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=21>. Acesso em: 26 abr. 2014.

FERRETTI, C. J. F. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago., 2009.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 1, jan/jun, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 jan. 2013.

_____; OLIVEIRA, J. F. **Avaliação institucional nas instituições de educação superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária**. ANPAE, v. 1, p. 1-19, 2007. Disponível em: < www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/314.pdf >. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____.; _____.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, p. 21-35, 2008.

FOUCAULT, M. Olhares oblíquos sobre o sentido do discurso. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed., São Carlos, SP: Claraluz, 2003, p. 7-16.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4 ed., Brasília: Liber, 2012.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf >. Acesso em: 24/04/2015.

_____ et al. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-90.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymarke, 1992.

GASPAR, N. R. Das trilhas da história aos trilhos da Central, In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2 ed., São Carlos, SP: Claraluz, 2003, p. 71-78.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6 ed., São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, J. RISTOFF. D. I. (Orgs.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.** Florianópolis: Insular, 2000, p. 15-36.

GOIÁS (Estado). Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. **Diário Oficial do Estado,** Goiânia, 12 jan. 1999.

_____. Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** suplemento, Goiânia, 20 abr. 1999.

_____. Lei nº 13.664, de 27 de julho de 2000. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do art. 92, inciso X, da Constituição do Estado de Goiás, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** Goiânia, 10 ago. 2000.

_____. Lei nº 13.842, de 01 de junho de 2001. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Superior da Fundação Universidade Estadual de Goiás. **Diário Oficial do Estado,** Goiânia, 06 jun. 2001.

_____. Lei nº 15.631, de 30 de março de 2006. Dispõe sobre a criação dos cargos comissionados que menciona e introduz alterações na Lei nº 14.042, de 21 de dezembro de 2001, e nas Leis Delegadas nºs 04 e 08, de 20 de junho de 2003 e 15 de outubro de 2003, respectivamente, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** suplemento, 31 mar. 2006.

_____. Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006. Cria as Unidades Universitárias da UEG que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** suplemento, 16 nov. 2006.

_____. Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008. Revogada pela Lei nº 17.257 de 27.01.2011 art. 31, ressaltando o Anexo I, unidades administrativas complementares e respectivos cargos de provimento em comissão que dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** Goiânia, 26 jan. 2011.

_____. Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado,** suplemento. Goiânia, 25 jan. 2011.

_____. Lei nº 18.746, de 29 de dezembro de 2014. Introduz alterações na Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, adequando-a as prescrições da Lei n. 18.687, de 03 de dezembro de 2014, e dá outras providências. Goiânia, GO: **Diário Oficial [do Estado],** 29 dez. 2014, DO. De 29 dez. 2014. Suplemento. Disponível em:

<http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11816>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015. Altera a Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, as partes que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Goiânia, 21 jul. 2015.

_____. Decreto n. 5.091, de 23 de agosto de 1999. Aprova o Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás, dispõe sobre a sua adesão aos Programas de Qualidade e participação na Administração Pública - QPAP e Brasileiro da Qualidade e Produtividade - PBQP, mantidos pela União e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Goiânia, 27 ago.1999.

_____. Decreto n. 6.006, de 01 de setembro de 2004. Estabelece ações mínimas a serem implementadas pela Administração Pública estadual, segundo as diretrizes do Programa de Qualidade no Setor Público do Estado de Goiás – PQG. Goiânia, 01 de setembro de 2004. **Diário Oficial [do Estado]**. 08 set. 2004.

_____. Decreto n. 7.275, de 04 de abril de 2011. Cria a estrutura complementar da UEG. Declarado Inconstitucional pela ADI 204163-33.2011.8.09.0000(201192041631). Goiânia, GO: **Diário Oficial [do Estado]**. 06 nov. 2014.

_____. Decreto n. 7.441, de 08 de setembro de 2011. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. UEG. Goiânia, GO: **Diário Oficial [do Estado]**. 09 set. 2011.

GOMES, A. M. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 129-149, nov. 2003.

GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: autores Associados. 1997, p. 91-121.

GRIBOSKI, C. M. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. 2014. 481 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17381/1/2014_ClaudiaMaffiniGriboski.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 23–39.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30–41, nov. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em 09 nov. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=go>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4 ed. Brasília, DF, 2007.

_____. **Nota Técnica nº 14** de 10 de fevereiro de 2014. Uniformizar o entendimento sobre os Indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Brasília, DF, CGACGIES/DAES/INEP/MEC. 10 fev. 2014.

KALBERG, S. **Max Weber**: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KONDER, L. A totalidade, a contradição e a mediação. **Orientação marxista**. Jul. 2008. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2008/07/totalidade-leandro-konder.html>>. Acesso em: 14 mai. 2015.

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. **Cadernos CENPEC**, Pesquisa e ação educacional, v.2, n. 3, p. 81-89, 2007. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/2/2>> . Acesso em: 28 dez. 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**, 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 55–75.

LAGES, M. C. Utilização do software Nvivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EAD. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 12, número especial, p. 198-226, 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2313>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

LARA, M. R. **Avaliação institucional**: em busca de um currículo crítico-emancipatório em construção. 2007. 234 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88990>. Acesso em 24 set. 2014.

LEITE, D. **Avaliação participativa e qualidade**: os atores em foco. Porto Alegre, Sulina, Porto Alegre: Editora universitária Metodista, IPA, 2009.

_____. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis, Insular, 2003, p. 53-76.

LIMA, E. G. S. **Avaliação institucional**: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na universidade. 2008. 260 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em:

<<http://www.unemat.br/prppg/?novolink=busca&busca=categoria&detalhes=42>>. Acesso em: 16 set. 2015.

LIMA, K. R. S. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. p. 27-42.

LIMA, K. **Contra reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio**. Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

MACHADO, O. L. M. O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil no Brasil. Revista eletrônica. **Cadernos de História**. Ano I, n. 2, set., 2006. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria>. Acesso em: 20 out. 2014.

MAGALHÃES, L. C. **O financiamento da Universidade Estadual de Goiás: o programa bolsa universitária e o custo aluno**. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2009.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Política de expansão da educação superior no Brasil 1995 – 2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARBACK NETO, G. **Avaliação: instrumento de gestão universitária**. Vila Velha, ES: Hoper, 2007.

MARCONDES, G. S. Desafios metodológicos da incorporação de ferramentas computacionais para análise qualitativa. **Ideias**. Campinas, SP: Edição especial, p. 71-85, 2013. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/.../1106>. Acesso em: 08 maio 2015.

MARTINS, F. M. **Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor-Leste**. 2010, 302 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10188>>. Acesso em 24 set. 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 2 ed., São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Introducción general a la crítica de la economía política (1857)**. 13 ed., México: Siglo XXI, 1979.

_____. **O capital**. 3 ed., Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973. (edição resumida)

_____. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

_____. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, 1963, v. 3.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealistas. 4 ed., São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. _____. **A sagrada família, ou crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e seus seguidores**. 5 ed., São Paulo: Centauro, 2005.

MATTOS, R. A. **Gestão e democracia na empresa**. Brasília: Livre, 1991.

MAUÉS, O. **A política de avaliação da educação superior e os desafios da implantação do SINAES**. 2012. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-2988--Int.pdf>>. Acesso: 12 jul. 2015.

MENDES, F. Regulação ou regulamentação? **Conteúdo Jurídico**, Brasília, DF. 30 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.33149&seo=1>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

MENEGHEL, S. M.; ROBL., F.; SILVA, T. T. F. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

MENEZES, A. M. **Autoavaliação como instrumento de gestão na educação superior: o Caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás IFG**. 2012, 175 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12342/1/2012_AngelaMariaMenezes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINASI, G.; VECCI, G.; SÁ, L. M. B. Processo de meritocracia em Goiás: seleção de gerentes por capacitação e mérito. In: VI CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA. **CONSAD**. Painel 32/120 - Avanços da meritocracia no Brasil. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://consadnacional.org.br/wp-content/uploads/2013/05/120-O-PROCESSO-DE-MERITOCRACIA-EM-GOI%C3%81S-SELE%C3%87%C3%83O-DE-GERENTES-POR-CAPACITA%C3%87%C3%83O-E-M%C3%89RITO.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2015.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____ et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In. _____; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p. 71–103.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO (Brasil). **Os avanços da reforma na administração pública**: 1995-1998. Brasília, DF: MARE, 1998.

_____. **Organizações sociais**. Brasília, DF: MARE, v. 2, 1997.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República; MARE; Imprensa Oficial, 1995.

MINTO, C. A. et al. **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**. In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Encaminhamentos, estratégias de ação e agenda política. Brasília, DF, nov. 2000.

MOREIRA, D. A. O uso de programas de computador na análise qualitativa: oportunidades, vantagens e desvantagens. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 2, p. 56-58, abr./jun, 2007.

MOROSINI, M.C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**. Fundação UNI Botucatu, UNESP, v.5, n. 9, p. 89–102, 2001.

_____. FRANCO. M. E. D. P. Políticas públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2002, Caxambu, MG, **Anais...** UERJ, 2002, p. 1 - 17. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/25/trab12.doc>. Acesso em: 02 jan. 2014.

NASCIMENTO, M. T. **A institucionalização da auto-avaliação na universidade estadual de Goiás (UEG)**: avanços, limites e desafios. 2008. 193 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 07 jul. 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=164092>. Acesso em: 09 ago. 2014.

NEAVE, Guy. **Educación superior**: historia y política. Estudios comparativos sobre La universidad contemporânea. Barcelona: Gedisa, 2001.

NOGUEIRA, J. F. F. **Reforma da educação superior no governo Lula**: debate sobre a ampliação e democratização do acesso. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília: 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1230/1/DISSERTACAO_2008_JaanaFlaviaFernandesNogueira.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

NUNES E. **Teias de relações ambíguas**: regulação e ensino superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002.

ODIORNE, G. S. **Administração por objetivos**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. Avaliação institucional da educação superior: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. In: XXIII SIMPÓSIO ANPAE. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: Anpae, 2007, p. 1-17. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/314.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 43–58.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PEIXOTO, M. C. de L. Gestão da qualidade da educação superior: avaliação e currículos. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003, p. 207–217.

PESSOA, F. **O Provincianismo Português**. 1928, p. 1. Disponível em: <https://archive.org/stream/OPROVINCIANISMOPORTUGUES/O%20PROVINCIANISMO%20PORTUGUES_djvu.txt>. Acesso em: 30 abr. 2015.

PODER EXECUTIVO. **Projeto de Lei nº 4.372** de 31 de agosto de 2012. Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, e dá outras providências. Câmara Legislativa. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>> Acesso em: 12 set. 2015.

POLIDORI, M. M.; ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out/dez. 2006.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus Groups. **International journal of quality in Healthcare**. v. 8, n. 5, p. 499–504, 1996.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?:** uma experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?:** uma experiência proposta pelo Sinaes. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RECKTENVALD, M. **A autoavaliação das instituições de educação superior catarinenses, diante da consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. 2005. 280 f. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 29 set. 2005. Disponível em:

<<http://www.openthesis.org/documents/auto-das-de-superior-catarinenses-318307.html>>. Acesso em: 16. Set. 2014.

RESENDE, L. M. G. **Relações de poder no cotidiano escolar**. 2 ed., Campinas, SP: Papirus, Curitiba: IBPEX, 2009.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas**. 2010. 320 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3132> . Acesso em: 24 set. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 37-51.

_____. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis, Insular, 2003, p. 21-34.

_____. Avaliação institucional: construindo relatórios. In: DIAS SOBRINHO, J.; _____. (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular. 2000, p. 113-128.

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. ; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROCHA, R. C. R. **Função ativa da avaliação institucional: um estudo sobre o processo de autoavaliação na UNIR**. 2008 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração)- Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp072986.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROTHEN, J. C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do Sinaes. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D.(Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006, p. 107-124.

_____.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 114, jan./mar 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101...>. Acesso em 10 dez. 2015.

_____.; SCHULZ, A. Sinaes: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**, v.7, n.21, 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1046&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 21 dez. 2015,

SANCHES, M. G. **Avaliação institucional no ensino superior**: um estudo de caso. 2010, 159 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia; Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2010. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1038> Acesso em: 25 mar. 2014.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3 ed., São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed., São Paulo: EDUSP, 2006.

SCAGLIONE, V. L. T et al. Tensão entre isomorfismo e diversidade em instituições de educação superior privadas. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis (SC), **Anais...** 2014, p.2-13. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131442/2014-64.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. London: Sage Publications, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (Brasil). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, DF: CEA, 2003.

SECRETARIA DO ENSINO SUPERIOR (Brasil). **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Brasília, DF, 1993.

_____. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. (PAIUB). Brasília, DF, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO E PLANEJAMENTO - SEGPLAN (Goiás). Instituto Mauro Borges de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Goiânia: IMB. 2012. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. **Edital de Seleção de Gerentes por Capacitação e Mérito**. 2011. Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/anexos/2011-08/edital-meritocracia.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para avaliar propostas de Avaliação do ensino Superior. In: _____. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas, SP: autores Associados. 1997, p. 41–70.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do Sinaes: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, 2012.

SILVA, J. S. **Avaliação institucional: implicações administrativas na gestão da Universidade Federal da Bahia**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=142197>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SORDI, M. R. L. D.; LÜDKE, M. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In: LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre:, Sulina; Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 155-172.

SOUSA, J. V. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Liber Livros, 2013.

_____. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

_____. Avaliação institucional, estratégia de e imagens projetadas pelas IES: que relação é esta? In: FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Avaliação Institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 77-103.

_____; OLIVEIRA, A. P. M. Avaliação e regulação no contexto do Sinaes: relações e tensões na ótica de coordenadores de cursos de licenciaturas. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 23–56.

SOUZA C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SOUZA, F. H. M.; BOTELHO, A.F.; LEMOS, J. R. Cultura de avaliação institucional e gestão das IES: significado e atuação da CPA. In: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL; DESAFIO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO. Brasília, MEC/INEP, 2013, p. 1-20.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/centro_oeste/eixo_1/cultura_avaliacao_institu_gestao_ies_significado_atuacao_cpa.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

TEIXEIRA, A. A. N.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 94-113, jan/jun 2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n5/n5a06.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2015.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOGNARELLI, V. R. **Avaliação institucional do processo construído à vivência do SINAES: a consolidação do "sujeito coletivo institucional"**. 2010, 255 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=202448>. Acesso em 24 set. 2014.

TRINDADE, H. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília: Unesco, MEC, 2007.

_____. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v.14, n. 40, p. 122–133, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>>. Acesso em 20 ago. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução – CsU - nº 31** de 13 de julho de 2004. Constitui a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG com o objetivo de assegurar processo de avaliação desta instituição, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. UEG, CsU, 13 jul. 2004.

_____. **Resolução nº 75** de 09 de dezembro de 2014, alterada para Resolução n. 705. Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás e dá outras providências. UEG - CsU, 09 dez. 2014.

_____. **Portaria nº 011** de 15 de março de 2000. Constituir a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás–CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2000.

_____. **Portaria/GAB nº 003** de 09 de janeiro de 2003. Nomear os membros para compor a comissão de Avaliação Institucional da UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2003.

_____. **Portaria/GAB. nº 3.938** de 17 de novembro de 2010. Nomear os membros para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2010.

_____. **Portaria/GAB. nº 1.675** de 25 de agosto de 2011. Nomeia os membros para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás – CPA/UEG. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2011.

_____. **Portaria/GAB. nº 2.150** de 17 de outubro de 2011. Altera a composição da CPA. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2011.

_____. **Portaria/GAB nº 094** de 15 de fevereiro de 2012. Nomeia professores/servidores para comporem as Coordenações de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias. Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2012.

_____. **Portaria/GAB nº 392** de 14 de março de 2014. Designa servidores para compor a Comissão Própria de Avaliação da Universidade Estadual de Goiás (CPA/UEG). Anápolis: Gabinete da Reitoria, 2014.

_____. **Instrução Normativa n. 007 de 19 de julho de 2011**, alterada para n. 29/2011. Regulamenta a constituição da Comissão Própria de Avaliação da Universidade estadual de Goiás. Anápolis: 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010. Disponível em:
<http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/944/Res_CsU_2010_009.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em:
<http://www.cdn.ueg.br/arquivos/legislacao/conteudo_compartilhado/1713/Res_CsU_2011_011.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **Relatório de autoavaliação – Ano base 2013**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, Gerência de Avaliação Institucional, Comissão Própria de Avaliação, 2014.

_____. **Relatório de autoavaliação – Ano base 2012**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Gerência de Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação, 2013.

_____. **Relatório de autoavaliação – Ano base 2011**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás. Gerência de Avaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação. 2012.

_____. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2008**. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), mar. 2011.

_____. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2007**. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), abr. 2008.

_____. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2006**. Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), abr. 2007.

_____. **Relatório geral de autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás. Ano base 2005.** Goiânia: Comissão de Auto-avaliação Institucional (CAAI), 2007.

_____. **Relatório institucional 2012 em perspectiva: gestão 2012-2016 integração e consolidação: caminhos para a excelência.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em:
<[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=2323&path\[\]=pdf](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=2323&path[]=pdf)>. Acesso em. 12 dez. 2015.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, R. L. B. **Política pública de avaliação da educação superior – o Sinaes na universidade pública estadual: o caso da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.** 2008, 163 f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2008. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp085272.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionário.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária.** Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará – Proed, 1982.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 3 ed., Brasília: Editora da UnB, 2012, v.1.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 3 ed., Brasília: Editora da UnB, 2012, v.2.

_____. **Metodologia das ciências sociais.** 3 ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, v. 2.

_____. **Metodologia das ciências sociais.** 2 ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992, v. 1.

_____. **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WEBER, S. A universalidade e a qualidade da educação pública. **Em aberto**, Brasília, v.11, n. 53, p. 64-72, jan./mar. 1992. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/795/714>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Mapeamento das fontes obtidas por meio da pesquisa empírica.

WEBQDA SOFTWARE DE APOIO À ANÁLISE QUALITATIVA versão 2.0.0

Fontes

Nome	Nota	Cla...	Tipo	Nós	Ref.
CPA - ADMINISTRAÇÃO CENTRAL			Texto	11	33
CPA - APARECIDA DE GOIÂNIA			Texto	6	18
CPA - CALDAS NOVAS			Texto	3	8
CPA - DIRETORES			Texto	11	27
CPA - DOCENTES Carvalho			Texto	13	40
CPA - GOIÁS			Texto	8	16
CPA - GOVERNO			Texto	5	8
CPA - ITUMBIARA			Texto	8	12
CPA - NIQUELÂNDIA			Texto	5	8
CPA - PIRENÓPOLIS			Texto	8	12
CPA - PIRES DO RIO			Texto	13	28
CPA - POSSE			Texto	9	18
CPA - QUIRINÓPOLIS			Texto	12	21
CPA - QUIRINÓPOLIS 2			Texto	2	6
CPA - SÃO LUIS DE MONTES BELOS			Texto	10	20
CPA - TÉCNICO ADMINISTRATIVO			Texto	7	8
CPA - UnUCET 1			Texto	11	19
CPA - UnUCET 2			Texto	8	12
CPA - DISCENTE			Texto	10	38

Entrou como arletebotelho@uoi.com.br - afb | Projeto: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL Terminar Sessão Fechar Projeto Não tem Mensagens nov.

Fonte: Dados empíricos obtidos pela pesquisadora. Tela de fontes do WEBQDA. Nov./Abr. 2015.

Na figura acima exposta, observa-se, na coluna à esquerda, a disposição das fontes obtidas, passando à explicação de cada uma delas. Na fonte *CPA* (seta 1), foram inseridos os conteúdos de todos os questionários abertos e dirigidos aos membros da CPA. A fonte *DOCUMENTOS* (seta 2) foi subdividida nos documentos utilizados em nível nacional, estadual e interno da instituição, conforme a sua procedência, sendo de ordem da regulação ou da regulamentação e ainda os relatórios de autoavaliação produzidos pela CPA no período de 2008 a 2013. Na fonte *REFERÊNCIAS* (seta 3), foram inseridas algumas publicações de caráter teórico, que serviram de base para as análises. Na fonte *REITORIA* (seta 4), foram inseridas nove entrevistas realizadas com membros da administração central, em efetivo exercício ou já distanciados da UEG, que já ocuparam cargos de interesse da pesquisa, e ainda, um respondente externo. A cada fonte inserida, após leituras minuciosas, foram identificados os nós (seta 5) que se referem a fragmentos inseridos nas codificações dispostas na figura 4. Os documentos foram selecionados, dando-se destaque a várias referências (seta 6), devidamente categorizadas, que compuseram a estrutura disposta na figura 4.

APÊNDICE B

Mapeamento das categorizações construídas a partir da pesquisa empírica.

The screenshot shows the WEBQDA software interface. On the left, there is a tree view under 'Codificação' with categories: 'Nós Livres', 'Nós em Árvore', 'Descritores', and 'Classificações'. Below this are 'Fontes', 'Codificação', and 'Questionamento'. The main area displays a table with columns: 'Nome', 'Tipo', and 'Referências'. The table lists various categories and subcategories with their respective counts and types.

Nome	Tipo	Referências
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	Codificação	211
Política Nacional	Codificação	46
Política Estadual	Codificação	55
Política Interna	Codificação	47
Gestão	Codificação	83
SENTIDOS E SIGNIFICADOS	Codificação	160
Concepções	Codificação	71
Cultura	Codificação	63
Qualidade	Codificação	37
PERCURSO TRILHADO	Codificação	231
Resultados	Codificação	84
Organização	Codificação	151
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO	Codificação	236
Constituição do CPA	Codificação	66
Organização	Codificação	79
Resultados	Codificação	94

Fonte: Dados empíricos obtidos pela pesquisadora. Tela de Nós em árvore do WEBQDA. Nov./Abr. 2015.

Esta tela dá a noção de quantas referências foram originadas, somente dos questionários abertos. Nesta figura estão explícitas as categorias (seta 7) e as subcategorias (chave 8) identificadas após leituras permeadas de idas e vindas em todo o material obtido, considerando as partes e o todo. As categorias emergiram da repetitividade de abordagem direta e indireta, dadas pelos interlocutores da pesquisa, considerando todos os blocos de buscas. Uma vez criadas as dimensões, novamente voltou-se aos documentos inseridos nas fontes, para a codificação de fragmentos entendidos como citações, de acordo com cada categoria, resultando nos totais demonstrados pela coluna *REFERÊNCIAS* (seta 9).

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Brasília, 02 de setembro de 2014

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a V. S^a. a doutoranda Arlete de Freitas Botelho, estudante regularmente matriculada sob o número 12/0045468 no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo compreender os efeitos das políticas de avaliação do Sinaes bem como o uso dos resultados da autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Em função do objetivo da pesquisa, é importante e necessário que a referida doutoranda realize entrevista individual com V.Sa. Desta forma, solicitamos vossa colaboração no sentido de conceder, aproximadamente 40 (quarenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização dessa atividade. Caso permita, essa será gravada, sendo posteriormente degravada, com o objetivo de formar uma base de dados para a pesquisa e posterior análise. Por oportuno, informamos que todo material coletado será utilizado somente na pesquisa e que sua participação não será relacionada com trechos do depoimento, que possam implicar sua identificação.

Colocamo-nos à disposição para, ao final do trabalho e dependendo do seu interesse, a doutoranda realizar um encontro para a exposição dos resultados da pesquisa.

A participação nessa pesquisa é voluntária e poderá haver desistência a qualquer momento, não havendo previsão de gasto ou remuneração.

Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para o estudo, agradeço antecipadamente, e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professor Dr. José Vieira Sousa (Orientador)
e-mail: sovieira@fe.unb.br
Telefone: (61) 3307 2070

APÊNDICE D

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p>
---	--

Termo de consentimento livre e esclarecido

Responsável pelo projeto: Arlete de Freitas Botelho - Matrícula 120046458

Eu, _____, abaixo assinado(a), declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo compreender os efeitos das políticas de avaliação do Sinaes bem como o uso dos resultados da autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e análises de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e tenho conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio de Arlete de Freitas Botelho, telefone (61) 9978.4667, ou pelo e-mail arletebotelho@uol.com.br e que o resultado, somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e, se for o caso, meu vínculo institucional. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Goiânia, _____ de _____ de _____.

Interlocutor(a) da pesquisa

Arlete de Freitas Botelho
Matrícula PPGE/UnB: 12/0046458
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE E

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Termo de consentimento livre e esclarecido para a gravação de entrevista

Eu, _____, declaro, para os devidos fins, que aceitei participar da pesquisa de doutorado da aluna Arlete de Freitas Botelho, regularmente matriculada sob o n.º. 12/004645-8 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, a mim apresentada, que tem por objetivo compreender os efeitos das políticas de avaliação do Sinaes bem como o uso dos resultados da autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Goiânia, ____ de _____ de _____.

Interlocutor(a) da pesquisa

Arlete de Freitas Botelho
Matrícula PPGE/UnB: 120046458
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE F

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Roteiro de entrevista com Gestores da Administração Central

(Reitor, Vice-reitor, Pró-reitores) - (G1)

I – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Data da Entrevista: ____/____/____ Duração: _____

Local: _____ Tempo na UEG: _____

Regime de Trabalho: _____ Cargo: _____

Formação Acadêmica: _____

Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
----------------	----------	-----------	---------------

Trajetória acadêmica na Educação Superior: _____

II – PERGUNTAS NORTEADORAS

BLOCO A – Políticas de avaliação

1. Que contribuições o Sinaes tem proporcionado à educação superior, nos cenários brasileiro, estadual e em especial na UEG?
2. Qual tem sido a condução e ou tratamento dado pelo CEE/Goiás em relação à avaliação institucional na UEG?
3. Como ocorre a articulação entre as recomendações geradas pela CPA e os documentos norteadores da política educacional interna da UEG, como no PDI e PPI?
4. Com vistas à qualidade da instituição, que políticas já foram implementadas em função dos resultados da autoavaliação?

BLOCO B – Percepções sobre processo avaliativo

5. Quais os indicadores, em sua percepção, mais contribuem para o autoconhecimento da instituição?
6. Qual tem sido o seu papel no reconhecimento, na condução e desenvolvimento do processo de avaliação da UEG?
7. Quais são os compromissos dos gestores da administração central com o processo de avaliação institucional da UEG?
8. Como o(a) senhor(a) percebe a relação das UnUs com a administração central em relação à autoavaliação?

BLOCO C – A organização do processo avaliativo

9. Como se organiza o espaço político-institucional para a implementação do processo da avaliação institucional na UEG?
10. Como o(a) senhor(a) percebe a forma e ou direção que a avaliação institucional acontece na UEG e nas UnUs?
11. Como o(a) senhor(a) reconhece o papel da CPA no processo de autoavaliação?
12. Que critérios são observados para a escolha dos membros da CPA?

BLOCO D – O uso dos resultados da autoavaliação

13. Quais as potencialidades e fragilidades mais apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG?
14. Que medidas foram e/ou estão sendo tomadas para sanar as fragilidades apontadas pela CPA nas recomendações da autoavaliação da UEG?
15. De que forma os resultados da autoavaliação da UEG são levados e discutidos no Conselho Universitário, de Gestão ou reuniões administrativas?
16. Como os resultados da autoavaliação podem contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados pela UEG?

APÊNDICE G

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p>
---	--

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Roteiro de entrevista com a Coordenadora da Comissão de Avaliação Institucional (CAAI - anterior ao ano de 2011) - (G1)

I – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Data da Entrevista: ____/____/____ Duração: _____
 Local: _____
 Tempo na UEG: _____ Regime de Trabalho: _____
 Cargo: _____ Tempo no cargo: _____
 Formação Acadêmica: _____

Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
----------------	----------	-----------	---------------

Trajetória acadêmica na Educação Superior:

II – PERGUNTAS NORTEADORAS

BLOCO A – Políticas de avaliação

- 1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 2 Qual a sua concepção da autoavaliação propostas pelo Sinaes?
- 3 Com vistas à qualidade da instituição, que políticas já foram implementadas em função dos resultados da autoavaliação?

BLOCO B – Percepções sobre processo avaliativo

- 4 Em sua percepção, quais os indicadores mais contribuíram para o autoconhecimento da instituição?
- 5 Quais fatores você destaca na implantação da autoavaliação na UEG e por quê?
- 6 Como você descreve a participação dos gestores no processo de autoavaliação da UEG?
- 7 Que espaço ocupou a autoavaliação na UEG?

BLOCO C – A organização do processo avaliativo

- 8 Como se organizou o espaço político-institucional para a implementação do processo da avaliação institucional na UEG e nas UnUs?
- 9 Que critérios foram observados para a escolha dos membros da CPA?
- 10 Como ocorreu a organização e desenvolvimento da autoavaliação da UEG, sob a responsabilidade da CAAI?

BLOCO D – O uso dos resultados da autoavaliação

- 11 Quais as potencialidades e fragilidades mais apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG?
- 12 Que medidas foram tomadas para sanar as fragilidades apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG?
- 13 De que forma os resultados da autoavaliação da UEG foram levados e discutidos no Conselho Universitário, de Gestão ou reuniões administrativas?
- 14 Em sua opinião, como os gestores utilizaram os resultados da autoavaliação para melhorar seus cursos?

O(a) senhor(a) gostaria de comentar algum aspecto que não foi abordado neste roteiro de perguntas?

APÊNDICE H

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Roteiro de entrevista com o Diretor de Planejamento
(após o ano de 2011) - (G1)

I – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Data da Entrevista: ____/____/____ Duração: _____

Local: _____

Tempo na UEG: _____ Regime de Trabalho: _____

Cargo: _____ Tempo no cargo: _____

Formação Acadêmica: _____

Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
----------------	----------	-----------	---------------

Trajetória acadêmica na Educação Superior:

II – PERGUNTAS NORTEADORAS

BLOCO A – Políticas de avaliação

- 1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 2 Qual a sua concepção da autoavaliação propostas pelo Sinaes?
- 3 Com vistas à qualidade a instituição, que políticas foram implementadas em função dos resultados da autoavaliação?

BLOCO B – Percepções sobre processo avaliativo

- 4 Em sua percepção, quais os indicadores mais contribuíram para o autoconhecimento da instituição?
- 5 Como a implantação da autoavaliação na UEG contribuiu para o Planejamento Institucional?
- 6 Em sua opinião que ações foram observadas nas Pró-Reitorias em razão do processo de autoavaliação?

BLOCO C – A organização do processo avaliativo

- 7 Como se deu a articulação da Diretoria de Planejamento com a Comissão de autoavaliação?
- 8 Que ações foram propostas em função do processo avaliativo da UEG?
- 9 Que recomendações surgiram por parte da Reitoria com vistas a melhorar a qualidade?

BLOCO D – O uso dos resultados da autoavaliação

- 10 Quais as potencialidades e fragilidades mais apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG que interferiram no planejamento da Instituição?
- 11 De que forma os resultados da autoavaliação da UEG foram levados e discutidos na administração central?
- 12 Em sua opinião, de que forma os resultados da autoavaliação contribuem para a reformulação do PDI?

O(a) senhor(a) gostaria de comentar algum aspecto que não foi abordado neste roteiro de perguntas?

APÊNDICE I

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Roteiro de entrevista com a Gerente de Avaliação Institucional e Presidente da Comissão Própria de Avaliação - (G1)

I – IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Data da Entrevista: ____/____/____ Duração: _____

Local: _____

Tempo na UEG: _____ Regime de Trabalho: _____

Cargo: _____ Tempo no cargo: _____

Formação Acadêmica: _____

Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós Doutorado
----------------	----------	-----------	---------------

Trajetória acadêmica na Educação Superior: _____

II – PERGUNTAS NORTEADORAS

BLOCO A – Políticas de avaliação

- 1 Qual a sua concepção do Sinaes como política de avaliação da educação superior?
- 2 Qual a sua concepção da autoavaliação propostas pelo Sinaes?
- 3 Em que medida os critérios de escolha dos membros da CPA condizem com o que se espera no processo avaliativo?

BLOCO B – Percepções sobre processo avaliativo

- 4 Em sua percepção, quais os indicadores mais contribuem para o autoconhecimento da instituição?
- 5 Como você avalia a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação da UEG?
- 6 Como ocorre o apoio dos gestores durante e após cada processo avaliativo?

BLOCO C – Processo avaliativo

7. Como se organiza o espaço político-institucional para a implementação do processo da avaliação institucional na UEG e nas UnUs?
8. Quais fatores você destaca na implantação da autoavaliação na UEG e por quê?
9. Como você avalia o trabalho da CPA da UEG?

BLOCO D – O uso dos resultados da autoavaliação

10. Quais as potencialidades e fragilidades mais apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG?
11. Que medidas são tomadas para sanar as fragilidades apontadas nos resultados da autoavaliação da UEG?
12. De que forma os resultados da autoavaliação da UEG são levados e discutidos nas várias instâncias da UEG?
13. Em sua opinião, como os gestores utilizam os resultados da autoavaliação para melhorar seus cursos?
14. Como acontece a divulgação dos resultados da autoavaliação para a comunidade acadêmica?

BLOCO E – Questões complementares

15. Como se deu a transição da autoavaliação institucional, em relação às equipes, organização e realização do processo referente ao ano-base de 2011, considerando a sua posse na Gerência de Avaliação Institucional?
16. Como você descreve a indução de “gerencialismo” na UEG considerando ser você uma Gerente de Avaliação Institucional?
17. Sendo o seu ingresso na Avaliação Institucional por meritocracia, descreva como ocorreu esse processo.

O(a) senhor(a) gostaria de comentar algum aspecto que não foi abordado neste roteiro de perguntas?

APÊNDICE J

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p>
---	--

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Questionário para os Diretores e Coordenadores Pedagógicos das UnU selecionadas - (G2)

Prezado(a) Gestor(a)

Este questionário é parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial na UnU de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto à sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores e docentes que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Certa da sua colaboração antecipa agradecimentos.

BLOCO A – Identificação

1. Unidade Universitária _____
2. Função: _____
3. Regime de trabalho
 20 horas 30 horas Integral Dedicção Exclusiva
4. Tempo de experiência na Gestão
 menos de 1 ano de 1 a 3 anos de 4 a 6 anos Acima de 6 anos
5. Formação acadêmica: _____
6. Titulação Docente
 Graduado Especialista Mestre Doutor Pós-Doutor
7. Experiência profissional: _____
8. O processo de autoavaliação acontece na sua UnU
 anualmente mensalmente
 semanalmente de forma contínua

Assinale entre as alternativas apresentadas nas premissas formuladas nos Blocos B, C, D e E, aquela que melhor expressa a sua opinião acerca das temáticas neles apontadas.

BLOCO B – Políticas de avaliação

OBSERVAÇÕES	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Péssimo
1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)					
2. Avaliação institucional da UEG/UnU, como instrumento para auxiliar as tomadas de decisão					
3. Ações implementadas com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG					

BLOCO C – Percepção sobre o processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
4. Nível de comprometimento e participação dos coordenadores de curso, no processo de autoavaliação					
5. Desenvolvimento da cultura de avaliação institucional na sua UnU de atuação					
6. Nível de conhecimento e compreensão que os professores da UnU tem sobre a autoavaliação institucional					
7. Trabalho de conscientização sobre a autoavaliação institucional na sua UnU					

BLOCO D – Processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
8. Comunicação durante o processo de autoavaliação na sua UnU de atuação					
9. Participação da comunidade interna (professores, técnico-administrativos, alunos) no processo de autoavaliação da UEG					
10. Ações sobre o processo de autoavaliação desenvolvidas pelo representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na sua UnU de atuação profissional					
11. Uso do questionário para coletar as opiniões na autoavaliação da UEG (da forma que está sendo aplicado)					

BLOCO E – O uso dos resultados da autoavaliação

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
12. Forma adotada pela sua UnU para divulgar os resultados obtidos na autoavaliação					
13. Debate e reflexões sobre os resultados obtidos por meio da autoavaliação na sua UnU de atuação					
14. Retorno em melhorias diante dos resultados obtidos por meio da autoavaliação, por parte da administração central					

Espaço aberto para algum comentário sobre o desenvolvimento da autoavaliação na sua UnU, caso queira fazê-lo.

Agradecida pela sua contribuição

APÊNDICE K

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Questionário para os Coordenadores de Curso - (G2)

Prezado(a) Gestor(a)

Este questionário é parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial na UnU de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto à sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores e docentes que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Certa da sua colaboração antecipa agradecimentos.

BLOCO A - Identificação

1. Unidade Universitária _____
 2. Função: _____
 3. Regime de trabalho
 20 horas 30 horas Integral Dedicção Exclusiva
 4. Tempo de experiência na Gestão
 menos de 1 ano de 1 a 3 anos de 4 a 6 anos Acima de 6 anos
 5. Formação acadêmica: _____
 6. Titulação Docente
 Graduado Especialista Mestre Doutor Pós-Doutor
 7. Experiência profissional: _____
-
8. O processo de autoavaliação acontece na sua UnU
 anualmente mensalmente
 semanalmente de forma contínua

Assinale entre as alternativas apresentadas nas premissas formuladas nos Blocos B, C, D e E, aquela que melhor expressa a sua opinião acerca das temáticas neles apontadas.

BLOCO B – As políticas de avaliação

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
1. Avaliação institucional como instrumento para auxiliar nas tomadas de decisão					
2. Definição normativa a fim de que cada UnU tenha o seu representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA)					
3. Ações com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG					

BLOCO C – Percepções sobre processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
4. Nível de comprometimento e participação dos docentes, técnicos administrativos e discentes, no processo de autoavaliação					
5. Conscientização sobre a autoavaliação institucional na UEG					
6. Iniciativas utilizadas pela direção da sua UnU no processo de autoavaliação institucional					
7. Critério de escolha do representante da CPA para conduzir o processo de autoavaliação na sua UnU					

BLOCO D – A organização do processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
8. Forma de comunicação utilizada pela CPA durante o processo de autoavaliação					
9. Envolvimento dos professores, técnico-administrativos e alunos no processo de autoavaliação da UEG					
10. Ações sobre o processo de autoavaliação desenvolvidas pelo(s) representante(s) da Comissão Própria de Avaliação (CPA)					
11. Formato (aplicação de questionários via on-line em período único)					

BLOCO E – O uso dos resultados da autoavaliação

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
12. Divulgação dos resultados obtidos na autoavaliação da UEG					
13. Debate e reflexões sobre os resultados obtidos por meio da autoavaliação na sua UnU					
14. Melhorias ocorridas após os resultados da autoavaliação, por parte da Direção da sua UnU					

Espaço aberto para algum comentário sobre o desenvolvimento da autoavaliação na sua UnU, caso queira fazê-lo.

Agradecida pela sua contribuição

APÊNDICE L

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Questionário para os Docentes (G3)

Prezado (a) colega

Este questionário é parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial na UnU de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto à sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores e docentes que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Grata pela sua colaboração

1. Unidade Universitária _____
2. Curso de atuação

<input type="checkbox"/> Pedagogia	<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> Administração
<input type="checkbox"/> Zootecnia	<input type="checkbox"/> Farmácia	<input type="checkbox"/> Tecnológico de Gestão Turismo
3. Regime de trabalho

<input type="checkbox"/> 20 horas	<input type="checkbox"/> 30 horas	<input type="checkbox"/> Integral	<input type="checkbox"/> Dedicção Exclusiva
-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	---
4. Titulação Docente

<input type="checkbox"/> Graduado	<input type="checkbox"/> Especialista	<input type="checkbox"/> Mestre	<input type="checkbox"/> Doutor	<input type="checkbox"/> Pós-Doutor
-----------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------
5. Com que frequência você percebe que está sendo realizada a autoavaliação na sua UnU

<input type="checkbox"/> anualmente	<input type="checkbox"/> mensalmente
<input type="checkbox"/> semanalmente	<input type="checkbox"/> de forma contínua
6. Você participou das etapas de autoavaliação institucional na sua UnU? Se positivo assinale o períodos referentes à sua participação.

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> 2013	<input type="checkbox"/> 2012	<input type="checkbox"/> 2011
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> 2010	<input type="checkbox"/> ano anteriores a 2010	
7. Caso tenha respondido “NÃO” na questão anterior, a que atribui a sua não participação?

<input type="checkbox"/> Não ficou sabendo
<input type="checkbox"/> Pensou que não valia a pena
<input type="checkbox"/> Dificuldades de acesso ao questionário
<input type="checkbox"/> Desconhecia os objetivos do processo e preferiu não participar
<input type="checkbox"/> Outras razões

Assinale entre as alternativas apresentadas nas observações formuladas nos Blocos B, C, D e E, aquela que melhor expressa a sua opinião acerca das temáticas neles apontadas.

BLOCO B – As políticas de avaliação

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
1. Política de avaliação institucional na sua UnU					
2. Postura da direção e coordenações de curso da sua UnU durante o processo de autoavaliação					
3. Ações com a finalidade de efetivar o processo de autoavaliação na UEG					

BLOCO C – Percepções sobre processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
4. Participação dos professores, técnico-administrativos e alunos no processo de autoavaliação da UEG					
5. Conscientização sobre a autoavaliação institucional na sua UnU					
6. Iniciativas utilizadas pelos gestores (direção e coordenações), no processo de autoavaliação institucional					
7. Forma de escolha do representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na sua UnU					

BLOCO D – A organização do processo avaliativo

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
8. Estratégia utilizada para implantar a avaliação institucional na UEG					
9. Forma de comunicação utilizada pelo representante da CPA durante o processo de autoavaliação na sua UnU					
10. Aplicação do questionário para coletar as opiniões na autoavaliação da UEG					
11. Aplicação de questionário único para todas as UnU.					

BLOCO E – O uso dos resultados da autoavaliação

OBSERVAÇÕES	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
12. Divulgação dos resultados obtidos na autoavaliação da sua UnU					
13. Discussão e reflexão sobre os resultados obtidos por meio da autoavaliação na sua UnU					
14. Contribuições da autoavaliação para a sua UnU					

Agradecida pela sua contribuição

APÊNDICE M

	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
---	---

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior

Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Questionário para os Técnicos Administrativos – (G3)

Prezado (a) Técnico Administrativo(a)

Este questionário é parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial na UnU de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto à sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores e docentes que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Grata pela sua colaboração

BLOCO A – Identificação

1. Unidade Universitária _____
2. Seu cargo na administração
 - () Técnico administrativo de Nível superior
 - () Técnico Administrativo de Nível Médio
 - () Auxiliar de Serviços Gerais
 - () Outro
3. Sua Formação
 - () Nível Fundamental
 - () Nível Médio
 - () Nível Superior (incompleto)
 - () Nível Superior (completo)
 - () Pós graduação *Lato sensu*
 - () Pós graduação *Stricto sensu*
4. Com que frequência você percebe que está sendo realizada a autoavaliação na sua UnU
 - () anualmente
 - () mensalmente
 - () semanalmente
 - () de forma contínua
5. Você participou das etapas de autoavaliação institucional na sua UnU? Se positivo assinale o períodos referentes à sua participação.

() Sim	() 2013	() 2012	() 2011
() Não	() 2010	() anos anteriores a 2010	
6. Caso tenha respondido “NÃO” na questão anterior, a que atribui a sua não participação?
 - () Não ficou sabendo
 - () Pensou que não valia a pena
 - () Dificuldades de acesso ao questionário
 - () Desconhecia os objetivos do processo e preferiu não participar

() Outras razões

Assinale entre as alternativas apresentadas nas observações formuladas nos Blocos B, C, D e E, aquela que melhor expressa a sua opinião acerca das temáticas neles apontadas.

BLOCO B – As políticas de avaliação

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1. Considera válida a política de autoavaliação institucional desenvolvida na UEG?			
2. A política de autoavaliação é do conhecimento dos técnicos administrativos?			
3. A política de autoavaliação reflete em melhorias para a sua UnU?			

BLOCO C – Percepções sobre processo avaliativo

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
4. Percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte			
a. Do(a) Diretor (a)			
b. Dos Coordenadores de curso			
c. Dos professores			
d. Dos técnicos administrativos			
5. Você percebe a realização de atividades para a conscientização da comunidade acadêmica quanto a importância da autoavaliação institucional para a sua UnU?			
6. Existe alguma preocupação por parte dos gestores em relação aos resultados da autoavaliação?			
7. Existe um representante dos técnicos administrativos envolvido processo de autoavaliação da sua UnU?			

BLOCO D – A organização do processo avaliativo

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
8. São realizados debates, palestras e seminários sobre a autoavaliação envolvendo os técnicos administrativos da sua UnU?			
9. O representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) solicita o apoio dos técnicos administrativos no processo de autoavaliação?			
10. Existe pressão dos gestores para que os técnicos administrativos respondam os questionários?			
11. Você considera válido o uso do questionário para coletar as opiniões dos técnicos administrativos?			
12. A divulgação do processo de autoavaliação atinge todos os segmentos da sua UnU?			

BLOCO E – O uso dos resultados da autoavaliação

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
13. Os resultados da autoavaliação são divulgados entre os técnicos administrativos?			
14. Os debates sobre os resultados da autoavaliação institucional contam com a participação dos técnicos administrativos?			
15. Você observou alguma melhoria na sua UnU, após a divulgação dos resultados da autoavaliação?			

Grata pela sua colaboração

BLOCO B – As políticas de avaliação

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
1. Considera válida a política de avaliação institucional desenvolvida na UEG?			
2. A política de autoavaliação é do conhecimento da classe estudantil na sua UnU?			
3. A política de avaliação reflete melhorias para a sua UnU?			

BLOCO C – Percepções sobre processo avaliativo

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
4. Percebe o comprometimento com o processo de autoavaliação em sua UnU por parte			
a. Do(a) Diretor (a)			
b. Do(a) Coordenador(a) do seu curso			
c. Dos seus professores			
d. Dos alunos			
e. Dos movimentos acadêmicos			
5. Você percebe a realização de atividades para a conscientização da comunidade acadêmica quanto a importância da autoavaliação institucional para a sua UnU?			
6. Você acredita que o processo de autoavaliação na sua UnU pode servir como uma ferramenta para melhoria da qualidade dos cursos			
7. Você acredita que o processo de autoavaliação na sua UnU pode servir como uma ferramenta para melhoria da qualidade da instituição			

BLOCO D – A organização do processo avaliativo

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
8. Debates, palestras e seminários sobre a autoavaliação são incluídos na programação das atividades da sua UnU?			
9. Os representantes dos alunos são envolvidos no processo de autoavaliação na sua UnU?			
10. Existe pressão dos gestores para que os acadêmicos respondam os questionários?			
11. Você considera válido o uso do questionário para coletar as opiniões dos alunos sobre as condições da sua UnU?			
12. A direção e coordenações da sua UnU participam ativamente das fases de autoavaliação?			

BLOCO E – O uso dos resultados da autoavaliação

QUESTÕES	SIM	NÃO	ÀS VEZES
13. Os resultados da autoavaliação institucional são divulgados na sua UnU?			
14. Os resultados da autoavaliação institucional são discutidos em sala de aula, junto com os seus professores?			
15. Os resultados da autoavaliação são apresentados à UnU pela representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA)?			

Grata pela sua colaboração

APÊNDICE O

	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</p>
---	--

Eixo de Interesse: Avaliação Institucional e suas Implicações na Gestão da Educação Superior
 Orientador: Prof. Dr. José Vieira de Sousa
 Doutoranda: Arlete de Freitas Botelho

Questionário aberto para os Membros da CPA e representantes (G4)

Prezado (a) componente/representante da CPA

Este questionário é parte da minha tese de doutorado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

A sua participação será de grande valia para as análises que permitirão o aprofundamento do estudo no campo avaliação institucional da Universidade Estadual de Goiás, em especial na UnU de sua atuação profissional.

As suas respostas serão utilizadas exclusivamente para o tratamento estatístico das informações e produção acadêmica, mantendo-se o sigilo absoluto quanto à sua identificação.

Os resultados desta pesquisa estarão à disposição dos gestores, docentes e membros da CPA que se interessarem em conhecê-los tão logo esteja concluída a pesquisa.

Grata pela sua colaboração

BLOCO A - Identificação

1. Tempo de experiência na CPA
 menos de 1 ano de 1 a 3 anos Acima de 3 anos
2. Titulação
 Graduado Especialista Mestre Doutor Pós-Doutor
3. Você compõe a Comissão Própria de Avaliação representando o segmento
 Docente Aluno
 Técnico administrativo Gestores
 Órgão de governo Sociedade civil
 Administração Central

Responda às questões a seguir:

1. CONSTITUIÇÃO DA CPA
 - a. Que motivos levaram você a se tornar um membro da CPA?
 - b. Que critérios foram adotados para a constituição da CPA?
 - c. Houve, por parte dos dirigentes, o estabelecimento de normas ou recomendações para que a CPA atendesse?
2. PROCESSO DA AUTOAVALIAÇÃO
 - a. Como ocorreu a fase de implantação do projeto de autoavaliação?
 - b. Que tarefas competem aos membros da CPA?
 - c. Como foi o acolhimento do processo de autoavaliação por parte da comunidade acadêmica?
 - d. Como se deu a sua relação com os dirigentes da sua UnU?
3. USO DOS RESULTADOS
 - a. De que forma a CPA trabalhou institucionalmente, os resultados obtidos no processo de autoavaliação durante o período que você compõe a equipe?
 - b. O que precisa ser modificado para o aproveitamento dos resultados da autoavaliação para a busca da qualidade da instituição?
 - c. Após a divulgação dos resultados que ações dos gestores foram implementadas para a busca de melhorias?
 - d. Você percebeu vontade dos gestores em relação à continuidade do processo?
4. GANHOS E DIFICULDADES
 - a. Que ganhos você aponta em relação ao trabalho desenvolvido pela CPA?
 - b. Que dificuldades você aponta em relação ao trabalho desenvolvido pela CPA?
5. Você teria algum comentário a acrescentar em relação ao processo de autoavaliação da UEG?

ANEXO

Anexo A

CAMPI DA UEG - LOCUS DA PESQUISA

UEG *Campus* Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas - Henrique Santillo



- Endereço: Br 153, N°3105
Fazenda Barreiro do Meio-
Anápolis
- Bairro: Caixa Postal 459
- CEP: 75132-400
- Cidade: Anápolis - GO
- Telefone: (62) 3328-
1139/(62)3328-1161 / (62)
3328-1139
- E-mail: dir.unucet@ueg.br
- Website: www.unucet.ueg.br

Cursos:

- Arquitetura e Urbanismo
- Ciências Biológicas
- Engenharia Agrícola
- Engenharia Civil
- Farmácia
- Física
- Matemática
- Química Industrial
- Química - Modalidade
Licenciatura
- Sistemas de Informação

UEG *Campus* Aparecida de Goiânia



- Endereço: Rua Mucuri, S/N
Área 03
- Bairro: Conde dos Arcos
- CEP: 74968-755
- Cidade: Aparecida de Goiânia
- GO
- Telefone: (062) 3277-2989/
(062) 3277-3484 / (062)
3277-7046
- E-mail: dir.aparecida@ueg.br
- Website: ww.aparecida.ueg.br

Cursos:

- Administração
- Ciências Contábeis

UEG *Campus* Caldas Novas



- Endereço: Rua B/8 Q. 18 S/N
- Bairro: Parque das Brisas
- CEP: 75690-000
- Cidade: Caldas Novas - GO
- Telefone: (64) 3453-2310 / (64)
3453-2310
- E-mail: dir.caldas@ueg.br
- Website:
www.caldasnovas.ueg.br

Cursos:

- Administração
- Curso Superior de Tecnologia
em Gastronomia

UEG *Campus* Goiás



- Endereço: Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura
- Bairro: Centro
- CEP: 76600-000
- Cidade: Goiás - GO
- Telefone: (62)3936-2161 / 3371-4971 / (62) 3936-2160
- E-mail: dir.goiás@ueg.br
- Website: www.coracoralina.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo
- Geografia
- História
- Letras Português/Inglês
- Matemática

UEG *Campus* Itumbiara



- Endereço: Av. Modesto de Carvalho, S/Nº
- Bairro: Distrito Agro Industrial
- CEP: 75536-100
- Cidade: Itumbiara - GO
- Telefone: 64 3431-9250/ 3404-5136 / (64) 3431-9250
- E-mail: dir.itumbiara@ueg.br
- Website: www.itumbiara.ueg.br

Cursos:

- Ciências Econômicas
- Educação Física
- Educação Física
- Enfermagem
- Farmácia

UEG *Campus* Niquelândia



- Endereço: Rua Itabaiana, Qd. U, Lt. 1
- Bairro: Centro
- CEP: 76420-000
- Cidade: Niquelândia - GO
- Telefone: (62) 3354-1571 / (62) 3354-1571
- E-mail: dir.niquelandia@ueg.br
- Website: www.niquelandia.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo
- Curso Superior de Tecnologia em Mineração

UEG *Campus* Pirenópolis



- Endereço: Av. Benjamim Constant Qd. 58 Lt. 02
- Bairro: Centro
- CEP: 72980-000
- Cidade: Pirenópolis - GO
- Telefone: (62)3331-3505 / (62) 3331-3505
- E-mail: dir.pirenopolis@ueg.br
- Website: www.pirenopolis.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia
- Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria

UEG *Campus Pires do Rio*



- Endereço: Rua Augusto Monteiro de Godoi N 56
- Bairro: Centro
- CEP: 75200-000
- Cidade: Pires do Rio - GO
- Telefone: (64) 3461-2031 / (64) 3461-2267
- E-mail: dir.pires@ueg.br
- Website: www.piresdorio.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Rede de Computadores
- Geografia
- História
- Letras Português/Inglês
- Pedagogia

UEG *Campus Posse*



- Endereço: Avenida Jk Quadra 08 Lote 02
- Bairro: Santa Luzia
- CEP: 73900-000
- Cidade: Posse - GO
- Telefone: (62) 3481-3510 / (62) 3481-2413
- E-mail: dir.posse@ueg.br
- Website: www.posse.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Produção de Grãos
- Letras Português/Inglês
- Matemática
- Sistemas de Informação

UEG *Campus Quirinópolis*



- Endereço: Av. Brasil N° 435
- Bairro: Conjunto Helio Leão
- CEP: 75860-000
- Cidade: Quirinópolis - GO
- Telefone: (64) 3651-2285 / (64) 3651-2285
- E-mail: dir.quirinopolis@ueg.br
- Website: www.quirinopolis.ueg.br

Cursos:

- Ciências Biológicas
- Educação Física
- Geografia
- História
- Letras Português/Inglês
- Matemática
- Pedagogia

UEG *Campus São Luís de Montes Belos*



- Endereço: Rua da Saudade Com Viela B N° 56
- Bairro: Vila Eduarda
- CEP: 76100-000
- Cidade: São Luís de Montes Belos - GO
- Telefone: (64) 3671-1427 / (64) 3671-1427
- E-mail: dir.saoluis@ueg.br
- Website: www.slmb.ueg.br

Cursos:

- Curso Superior de Tecnologia em Laticínios
- Letras Português/Inglês
- Pedagogia
- Zootecnia