

ASSIS LEÃO DA SILVA

**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A DINÂMICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO
SINAES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO TOCANTE AO INSTRUMENTO
DE AVALIAÇÃO INTERNA – CPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

RECIFE

2009

**Avaliação do ensino superior : a dinâmica de
implementação do SINAES nas universidades federais
no tocante ao instrumento de avaliação interna - CPA /
Assis Leão da Silva : O Autor, 2009.
261f. : il. ; quad., tab.**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CE. Educação, 2009**

Inclui anexos

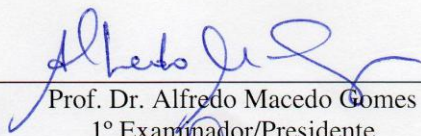
**1. Ensino superior - Avaliação 2. Universidades e
faculdades - Avaliação 3. SINAES 4. UFPE 5. UFRN I.
Título**

378	CDD (22.ed.)	UFPE
37	CDU (2.ed.)	CE2009-0040

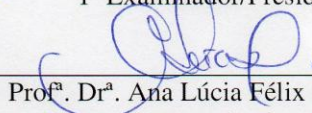
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A DINÂMICA DE
IMPLEMENTAÇÃO DO SINAES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
NO TOCANTE AO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INTERNA -
CPA**

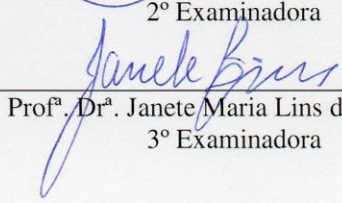
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes
1º Examinador/Presidente



Profª. Drª. Ana Lúcia Félix dos Santos
2º Examinadora



Profª. Drª. Janete Maria Lins de Azevedo
3º Examinadora

RECIFE, 16 de outubro de 2009.

DEDICATÓRIA

*“Ele dá sabedoria aos sábios e
entendimento aos entendidos”*

Daniel 2:21

a Deus, autor e consumidor da minha fé.

AGRADECIMENTOS

Desejo, neste espaço, trazer à memória aquilo que me traz esperança, agradecendo a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho. Antes de tudo, quero desculpar-me, pois, certamente, não contemplarei, com esses agradecimentos, todos aqueles e aquelas que, de alguma forma, me auxiliaram nessa caminhada. Desta maneira, agradeço:

Primeiramente a **Deus**, meu amigo, a quem sirvo com sabedoria e entendimento, pois n'Ele ponho a minha confiança, por isso renovam-se as minhas forças, corro e não canso, caminho e não fatigo.

À minha esposa e amiga, com amor forte como brasas de fogo que as muitas águas não podem apagar, mulher virtuosa, **Suzana Leão**, pelo empenho, ajuda e torcida em todas as horas e etapas deste trabalho.

A **José Ildefonso**, homem batalhador, íntegro, honesto, que torceu por mim em todas as etapas do mestrado, e que me apoiou incondicionalmente em todas as fases de minha vida, meu pai, a quem muito amo.

À **Ivanilde Leão**, que me ensinou desde cedo as primeiras letras, o valor da educação, amor em forma de mulher, minha professora, a quem chamo simplesmente de mãe.

À **Ana Menezes, Ivanize Silva, Eugênia Silva e Antonieta Azevedo**, mulheres de coragem, fé e ousadia, que muito me inspiraram nesta caminhada.

De uma forma muito especial, ao meu orientador, **Alfredo Macedo Gomes**, por sua extrema paciência, pela orientação sistemática e cuidadosa, e pelas infinitas contribuições para a minha formação, pela amizade que pudemos construir e que desejo preservá-la com minha consideração e apreço.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial, pelo incentivo e contribuições, aos professores **Ramon de Oliveira, Alexandre Simão.**

As professoras **Alice Happ Botler e Luciana Rosa Marques**, pelas orientações no momento da qualificação.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação pela presteza a mim dispensada nos momentos em que deles precisei.

Aos amigos **André Seal, Ana Seal, Clarissa Aguiar, Elizama Messias, Lilian Maria e Luciano Vasconcelos** pelas discussões e conselhos durante o processo de elaboração deste trabalho.

À **Fabiana Azevedo**, pelo apreço, coragem, compromisso, ao transcrever as entrevistas de nosso trabalho de pesquisa.

À **Cristiane Cavalcanti**, também, pelo apreço, amizade, coragem, compromisso, ao corrigir o texto do nosso trabalho de pesquisa.

Aos amigos da turma 25, com quem iniciei essa caminhada, em especial aos amigos do núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira das Escolas Católicas
ABRUEN	Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais
AC	Análise de Conteúdo
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACOC	Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos
AE	Avaliação Externa
AI	Avaliação Interna
AID	Agency for International Devolepment
ANDIFES	Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
ASCOM	Assessoria de Comunicação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
CAPES	Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão Externa
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNA	Comissão Nacional de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional da Avaliação do Ensino Superior
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPA/UFPE	Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Pernambuco
CPA/UFRN	Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

CPAs	Comissões Próprias de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDD	Indicador de Desempenho Esperado e Observado
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Educação Superior
IGC	Índice Geral dos Cursos
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado do Cone Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONGs	Organizações não-governamentais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROACAD	Pró-Reitoria Acadêmica
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SESu	Secretaria de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

ÍNDICE DE TABELAS

QUADRO 01 – Quantitativo das fontes documentais selecionadas.....	24
QUADRO 02 – Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	27
QUADRO 03 – Paradigmas Objetivista e Subjetivista da Avaliação em perspectiva comparada.....	46
QUADRO 04 – PAIUB e ENC: um olhar comparativo.....	98
QUADRO 05 – Composição formal da CPA/UFPE.....	133
QUADRO 06 – Composição formal da CPA/UFRN.....	134

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 01 – Sistema de Avaliação da Educação Superior.....	110
FIGURA 02 – Instrumentos do SINAES.....	111
FIGURA 03 – Etapas da Auto-Avaliação.....	121

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ÍNDICE DE TABELAS

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....14

CAPÍTULO 1: A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....39

1.1. Princípios e pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas avaliativos objetivistas e subjetivistas..... 41

1.2. Concepções de avaliação e as tensões entre os paradigmas objetivista e o paradigma subjetivista.....48

1.3. Os princípios da avaliação institucional.....53

1.4. Avaliação interna, externa e re-avaliação e avaliação institucional.....66

1.5. Educação superior: a relação entre a avaliação e a regulação.....74

1.5.1. O “Estado Avaliador” e o debate em torno das concepções de avaliação e da regulação no campo da educação superior.....77

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....88

2.1. A política de avaliação institucional no Brasil: análise e perspectiva.....89

2.2. Elaboração e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	101
2.2.1. Avaliação interna nas universidades: do PAIUB ao SINAES.....	115
CAPÍTULO 3: COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E DINÂMICA.....	125
3.1. A constituição da CPA: o processo de preparação.....	126
3.1.1. A formação da CPA.....	128
3.1.2. O vínculo e apoio institucional a CPA.....	137
3.1.3 O processo de escolha dos membros da CPA.....	143
3.1.4 CPA: apropriações dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES.....	148
3.2. A lógica de trabalho da CPA: o processo de desenvolvimento.....	154
3.2.1. A rotina de funcionamento e organização dos trabalhos da CPA nas IFES.....	156
3.2.2. A CPA e a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa.....	161
3.2.3. As dificuldades para a realização das atividades da CPA.....	167
3.3. Os resultados e ações da CPA: o processo de consolidação.....	172
3.3.1. As contribuições da CPA no processo de avaliação institucional.....	173
3.3.2. O impacto do trabalho da CPA quanto à mobilização da comunidade e gestão universitária.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE.....	202
ANEXOS.....	235

RESUMO

Este trabalho trata da dinâmica de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nas universidades federais, referente à avaliação interna, tendo como objetivo a análise das políticas de avaliação institucional formulada e coordenada pelas “Comissões Próprias de Avaliação” (CPA). Os dados foram levantados por meio de entrevistas com os membros e responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos da CPA em duas Universidades Federais situadas na região Nordeste do Brasil. Também foram levantados documentos pertinentes juntos as IFES e a legislação do SINAES. Para o tratamento dos dados, foi empregada a análise de conteúdo. Partimos do pressuposto de que as indefinições acerca da dinâmica de implementação do SINAES têm dificultado a adoção de uma concepção de avaliação mais próxima de seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos descritos na sua formulação e legislação. A análise dos dados revelam que o SINAES, por meio de sua dinâmica de implementação, não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma subjetivista, distanciando a implementação de seus princípios e proposições. Apontamos para a necessidade de haver uma reflexão atenta sobre o processo de participação, os resultados alcançados e o impacto dos trabalhos da CPA nas IFES, para o aprimoramento do processo de auto-avaliação no contexto da dinâmica da implementação do SINAES. Concluímos que a falta de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação tenha favorecido não somente o descompasso conceitual, mas também o desencontro entre os objetivos propostos e as metodologias empregadas no trabalho desenvolvido pelas CPAs.

Palavras-chave: SINAES, Políticas de Avaliação da Educação Superior, Auto-avaliação, CPA, Universidades Federais.

ABSTRACT

This paper deals with implementation dynamic of the National Valuation of High Education (SINAES) in federal universities, referring to internal evaluation, objective of the analysis of institutional evaluation politics formulated and organized by “Comissão Própria de Avaliação” (CPA). The data were collected through interviews with members and responsible for developing CPA’s the work in two federal universities located in Brazil’s the northeastern. Were also collected relevant documents together IFES and SINAES’ legislations. For the datas treatment was used content analysis. Presupposed that the uncertainties about SINAES implementation dynamics has hindered the adoption of valuation conception closer to its principles and methodological theoretical presupposed reported in its formulation and legislation. Data analysis shows that the SINAES, through this implementation dynamic, has failed to establish the practice of systematic evaluation based on the subjectivist paradigm, away principles’ implementation and propositions. We point to the need for deeper reflection on the participation process, achued results and the impact of the CPA’ Works in IFES, for self-valuation process improving in the SINAES implementation dynamic. We conclude that the familiarity lack with valuation theory and practice has favored the conceptual gap, but also the mismatch between the proposed objectives and the employed methodology in the CPA’s work.

Keywords: SINAES, Policies of Higher Education Evaluation, Self Valuation, CPA, Federal Universities

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa objetiva analisar as políticas de avaliação institucionais coordenadas pelas Comissões Próprias de Avaliação (doravante CPA ou CPAs) no contexto de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nas duas últimas décadas, a avaliação adquiriu grande relevância social tendo em vista a visibilidade que as políticas públicas de educação lhe conferiram, e por consequência o número de estudos e pesquisas sobre o tema aumentou significativamente.

No Brasil, nos anos de 1980, a temática da avaliação gerou grande resistência na comunidade acadêmica, em parte pelo incipiente debate sobre o tema e ausência de uma “cultura de avaliação”. O debate sobre esta temática tem se centrado no campo dos pressupostos teórico-metodológicos e nas questões políticas que perpassam o debate sobre regulação e avaliação/formação. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2004, p. 251), a reforma da educação superior no Brasil, nos anos de 1990, demonstrou que a avaliação adquiriu “na última década, forte centralidade no movimento de reestruturação da educação superior, desencadeando alterações substantivas no padrão de regulação, gestão e controle da produção do trabalho acadêmico.” Esses autores (idem, p. 254) afirmam que o Estado brasileiro procurou, na década de 1990, acentuar “os aspectos da eficiência, da eficácia, da produtividade na gestão universitária e no trabalho acadêmico, o que pode ser aferido mediante as ações adotadas no sentido de adequar, registrar, controlar e uniformizar.”

A busca do Estado brasileiro pelos aspectos da “eficiência”, da “eficácia”, da “produtividade”, no campo da educação superior, materializou-se em duas perspectivas

distintas durante os anos de 1990. Na primeira fase, o Estado, através do Ministério da Educação (MEC), procurou apoiar as experiências institucionais oriundas de diversas universidades que resultou na formação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em um segundo momento, o Estado brasileiro abandona o Programa e assumindo a iniciativa de criar uma nova política de avaliação, implanta o Exame Nacional de Cursos (ENC, o “provão”) e a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos (ACOC).

Assim, parece pertinente afirmar que essas políticas de avaliação, apesar de terem pressupostos teórico-metodológicos e contextos de governos bastante distintos, são frutos dos debates e das tensões em torno da avaliação institucional formuladas e implementadas pelo Estado e as Universidades no Brasil.

A partir deste cenário, na visão de Meneghel, Rolb e Silva (2006), a avaliação consolidou-se no debate da educação superior, por um lado promovido pela reestruturação do Estado e por outro pela importância que alcançou na comunidade acadêmica como fator de legitimação das práticas das instituições de ensino superior. Esta tendência de consolidação da política de avaliação na educação superior provavelmente parece permanecer, no início do século XXI, com o SINAES, criado no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela Lei nº . 10.861/04 e regulado pela Portaria Ministerial nº 2051/04 (MEC, 2004) e regulamentado pela Lei nº. 5773/06 (BRASIL, 2006).

Esse Sistema é composto de três grupos de ação: 1) A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES); 2) A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); 3) A Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Coordena o SINAES a Comissão Nacional da Avaliação do Ensino Superior (CONAES), estando a cargo de sua operacionalização o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), articulador da avaliação com as IES através

das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). O SINAES é desenvolvido basicamente a partir da articulação entre três grupos de ação (AVALIES, ACG e ENADE). Destes três grupos, destacamos como foco de nosso estudo o AVALIES, pois este articula a avaliação interna (AI) ou auto-avaliação com a avaliação externa (AE), denominada pelo SINAES de avaliação institucional.

Desta maneira, a avaliação institucional é caracterizada pelo processo de avaliação que acontece na própria instituição quando esta promove a auto-avaliação, fornecendo subsídios para avaliação das comissões externas de especialistas (pares). Essa articulação resulta da perspectiva de possibilidade que o SINAES oferece de diálogo entre as instituições da educação superior e as agências reguladoras (MEC, 2003). Um aspecto importante da avaliação institucional concentra-se no papel desempenhado pela CPA, na qual a participação dos atores da comunidade acadêmica é determinante, e cujo trabalho cobre 10 (dez) dimensões da avaliação. Segundo Polidori, Marinho-Araujo, Barreyro (2006, p. 432), estas comissões tem a “finalidade de melhorar ou reforçar aspectos detectados pelas IES que sejam relevantes para os atores institucionais”.

Neste contexto, o interesse pelo acompanhamento do processo de avaliação tem instigado diversos autores, entre eles, Grego (1997), Silva Jr. e Sguissardi (1997), Gomes (2002), Dias Sobrinho (2004), Verhine, Dantas e Soares (2006), Zainko (2008), para a realização de estudos sobre a relevância da implementação da avaliação institucional como fator organizacional das instituições da educação superior, quanto aos aspectos macro-políticos, quanto aos pressupostos teórico-metodológicos, e a construção histórica do processo de avaliação institucional enfocando as experiências mais relevantes. Tais considerações nos instigam a rever as implicações que incidem no contexto do estudo da avaliação, uma vez que estes dão ênfase à política de avaliação nacional da educação superior em seu aspecto macro, analisando apenas as políticas e programas, bem como as experiências de avaliações

institucionais em seus aspectos mais gerais sem dar a devida atenção ao papel desempenhado pelas CPA no processo de avaliação institucional, o que constitui uma lacuna na produção acadêmica que carece de pesquisas empíricas que contribuam para o melhor entendimento dessa temática.

A relevância deste estudo consiste na interlocução com o debate sobre o processo de avaliação da educação superior, no que se refere à reflexão a respeito das possibilidades de atuação das CPA nas Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES). Neste contexto, elaboramos a seguinte questão orientadora: como as políticas de avaliação institucionais formuladas e coordenadas pelas Comissões Próprias de Avaliação, no contexto de implementação do SINAES, vêm sendo desenvolvidas nas Universidades Federais do Brasil? O nosso interesse de investigação nessa área decorreu inicialmente do contato com diversas produções que problematizam não só o contexto onde o objeto de estudo se insere como também das referidas políticas avaliativas, a exemplo de autores como Mancebo e Fávero (2004), Dias Sobrinho (2000), Ristoff e Giolo (2006), Gomes (2002, 2003), dentre outros, despertando a vontade de contribuir para o entendimento dos processos de avaliação institucional.

Por fim, para justificar a pertinência social do estudo sobre as CPAs no contexto de implementação do **Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior**, trazemos à luz as reflexões de Dias Sobrinho (2000, p. 90), que afirma que a avaliação “é um campo de lutas em que estão em jogo questões de fundo, pois se reconhece, que nem sempre se declare, a força da avaliação institucional como ação de grande impacto na transformação da universidade”, [pois] “a avaliação institucional tem a ver com a vida das pessoas e o destino da sociedade.”

PERCURSO METODOLÓGICO

Levantamento bibliográfico e estudo do campo

Após uma série de leituras iniciais acerca da educação superior, observamos diversas mudanças nos princípios institucionais as quais despertam a nossa curiosidade e interesse em estudar esta temática. As primeiras impressões levaram-nos a perceber a centralidade das políticas avaliativas nas relações entre a universidade, Estado e sociedade, que desencadearam um processo de metamorfose dos princípios, finalidades e objetivos institucionais.

No sentido de apreender os diversos fenômenos relacionados ao processo de formulação, implementação e resultados das políticas de avaliação realizados pelo Estado brasileiro nas últimas décadas e, sobretudo no último governo, realizamos uma vasta pesquisa, onde se buscou a catalogação, leitura, fichamento, seleção e categorização, a partir de um estudo exploratório de natureza qualitativa, com a utilização da pesquisa bibliográfica.

Este estudo exploratório (leitura flutuante) que durou cerca de um ano e meio, acabou por relacionar um total de 155 trabalhos acadêmicos ligados à temática da avaliação distribuídos em livros, trechos de livros (capítulos), artigos de revistas e dissertações.

Dentre o total de trabalhos pesquisados levantamos alguns pontos importantes para servirem de aporte teórico na formulação do problema de nossa pesquisa e objetivos. Os pontos destacados foram: Origens, princípios e pressupostos teórico-metodológicos da avaliação; a relação entre a avaliação e a regulação na educação superior; a relação entre a avaliação, acreditação e a qualidade; a relação entre a Universidade, Estado e a sociedade; a política de avaliação institucional no Brasil; a elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Essas leituras levaram-nos a observar que um dos aspectos importantes das políticas de avaliação refere-se à avaliação institucional. Pesquisando o atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o histórico da avaliação institucional no Brasil, percebemos o grande interesse da literatura acadêmica – Morosini (1997), Sguissardi (1997), Ristoff (2000), Dias Sobrinho (2000), Belloni, Borges, Sobral (2000), Gomes (2003), Mancebo e Fávero (2004), Rothen (2006), Otranto (2006) e outros – acerca desta temática.

Esses diversos trabalhos têm destacado a construção histórica do processo de avaliação institucional enfocando as experiências mais proeminentes, a relevância da implementação da avaliação institucional como fator organizacional das instituições da educação superior quanto aos aspectos macro-políticos, quanto aos pressupostos teórico-metodológicos.

Algumas considerações levantadas nestes trabalhos nos instigaram a rever as implicações que incidem no contexto do estudo da avaliação, uma vez que estes dão ênfase à política de avaliação nacional do ensino superior em seu aspecto macro, analisando, na maioria dos casos, as políticas e programas bem como as experiências de avaliações institucionais em seus aspectos mais gerais sem dar devida atenção aos aspectos micro das políticas avaliativas.

Quando observado tal aspecto no atual sistema, constatamos uma lacuna na produção acadêmica acerca da dinâmica de implementação do processo de avaliação institucional, carecendo de pesquisas empíricas a serem realizadas neste campo.

Além disso, partimos da premissa de que esse sistema dispõe de condições, *a priori*, para atingir seus objetivos, por essa razão buscamos investigar sua dinâmica de funcionamento, respeitando os limites e possibilidades, através do trabalho desenvolvido no processo de auto-avaliação.

Portanto, a razão existencial desta pesquisa residiu na possibilidade de reconhecer os mecanismos construídos e aplicados na auto-avaliação, visando verificar como os trabalhos foram conduzidos segundo os princípios do SINAES.

Desse modo, a relevância dessa pesquisa deveu-se ao fato de que a concepção equivocada a respeito do SINAES por parte dos atores envolvidos na política e/ou a utilização inadequada tanto dos instrumentos de coleta quanto dos resultados, em qualquer uma de suas etapas, podem gerar distorções comprometendo todo o Sistema.

Tema, problema e objetivos do estudo

No atual estágio do “capitalismo desorganizado” Claus off (*apud* Santos, 2004), as Instituições de Ensino Superior (IES) vêm sofrendo um processo de “diferenciação”, “flexibilização” e “massificação” que levou a criação, no caso brasileiro, de diferentes tipos instituições – universidades, centros universitários e faculdades isoladas, entre outras – optamos por estudar o fenômeno da avaliação no perfil institucional mais expressivo, as Universidades, no caso, as Federais, por estas gozarem de autonomia no interior do Sistema. (BRASIL, 1988).

Esta escolha foi reforçada, também, após uma sondagem em algumas instituições, componentes do Sistema Federal de Educação Superior, onde constatamos resistências ao estudo da dinâmica do processo de implementação da avaliação institucional, uma vez que estas vêm desenvolvendo o instrumento de auto-avaliação apenas na perspectiva “burocrático-regulatória” (DIAS SOBRINHO, 2000). No caso do atual SINAES, no interior das Universidades Federais, a avaliação interna ou auto-avaliação tem sido coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Por esta razão, o presente trabalho dissertativo

procura problematizar a dinâmica de implementação do SINAES nas Universidades Federais no tocante ao processo de avaliação interna coordenado pela CPA.

Neste contexto, o presente trabalho de pesquisa se propôs a explorar a seguinte questão: como as políticas de avaliação institucionais formuladas e coordenadas pelas Comissões Próprias de avaliação, no contexto de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, desenvolvem-se nas Universidades Federais? No sentido de compreender as diferentes dimensões envolvidas na questão, definimos como objetivo geral analisar as políticas e iniciativas de avaliação institucional formuladas e coordenadas pelas CPAs de duas Universidades Federais no contexto de implementação do SINAES. Direcionados pelo objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o processo de constituição das CPAs em duas Universidades Federais; Analisar comparativamente as dimensões e processos de avaliação das CPAs, objeto das iniciativas da avaliação institucional nas universidades; Identificar e caracterizar os procedimentos, instrumentos e as formas de operacionalização da avaliação institucional.

Nesta perspectiva, para apreender o movimento de formação e implementação das CPAs no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizamos um estudo do processo de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir da análise dos documentos oficiais e de entrevistas realizadas com os participantes das Comissões de Avaliação Interna – Auto-avaliação.

O desenvolvimento dos trabalhos da pesquisa

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa ocorreu em três etapas distintas: a escolha dos documentos, dos locais de investigação e dos colaboradores. Partimos da idéia de que uma política pública pode ser analisada a partir de três enfoques: o documental, o dos fazedores da política e o dos destinatários da política. Estes três enfoques são, em igual medida, importantes e complementares, portanto mesmos cientes dos prazos, das restrições orçamentárias e dos objetivos estabelecidos, decidimos trabalhar nessas três perspectivas.

No que se refere à classificação documental, primeiramente realizamos um grande esforço no sentido de levantar um conjunto de documentos capazes de nos subsidiar na análise e no entendimento da problemática da avaliação da educação superior e, especialmente, do SINAES.

Com o objetivo de coletar tais dados documentais, fizemos uma pesquisa junto aos sites do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e nos sites das Universidades pesquisadas. Em seguida, classificamos as fontes documentais em duas instâncias: nacional e local. Em relação às fontes nacionais, encontramos uma ampla gama de fontes primárias – leis, decretos, portarias, normas e resoluções, editais, pareceres, relatórios, manuais, comunicados – e também uma série de publicações acerca do SINAES, constituindo as fontes secundárias. Quanto às fontes locais, coletamos nas duas Universidades estudadas um conjunto de documentos, tal como relatórios, atas de reuniões, projetos de avaliação, plano de desenvolvimento institucional, regimentos, resoluções, censos, assim como material de seminários.

O conjunto da documentação catalogada encontra-se relacionado, numa linha temporal, no apêndice B deste trabalho de pesquisa. A seguir, destacamos o quantitativo de documentos selecionados:

QUADRO 01: Quantitativo das fontes documentais selecionadas

TIPOS DE DOCUMENTOS (Fonte nacional)	QUANTITATIVO
Decretos/Leis	11
Portarias	47
Normas e resoluções	04
Editais	02
Pareceres	02
Relatórios	19
Comunicados	02
Publicações	08
Manuais	09
TIPOS DE DOCUMENTOS (Fonte local)	QUANTITATIVO
Relatórios e outros documentos	09
Atas de reuniões	07
Projetos de avaliação	01
Plano de desenvolvimento institucional	01
Regimentos	01
Resoluções	02
Censos	05
Seminários	15

O levantamento realizado possibilitou-nos construir o mapeamento das linhas de ação da política de avaliação da educação superior levado adiante tanto pelo Ministério de Educação (MEC) quanto pelas IFES, permitindo-nos entender que esta política desenha-se a partir da construção de um sistema avaliativo, constituído em dois campos interdependentes: a avaliação externa e a avaliação interna. A rigor, o SINAES foi montado baseando-se num conjunto de três peças da legislação, por meio da criação da Lei nº. 10.861/04, da Portaria Ministerial nº. 2.051/04 e do Decreto nº. 5.773/06. Essa legislação define os aspectos relacionados ao nosso campo de interesse, a avaliação interna. Neste caso especificamente, observamos que a “necessidade” de promoção da cultura de avaliação institucional marcou o processo de implementação deste SINAES através da formação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Após a coleta de dados referentes às fontes documentais, centramos nossos esforços em definir nosso campo de estudo. Optamos por trabalhar em múltiplos locais para poder obter um cenário mais amplo e que nos permitisse entender melhor o fenômeno estudado. Como citado anteriormente, o foco de atuação de nossa pesquisa direcionou-se para o estudo das Universidades Federais. Entretanto, ainda era necessário delimitar os critérios quanto à escolha dos locais da pesquisa. Inicialmente, levantamos alguns elementos que influenciaram decisivamente na seleção do nosso espaço de atuação, canalizando nossos esforços para duas IFES.

Primeiramente, o critério adotado foi o geográfico, selecionamos as IFES do Nordeste do Brasil em razão da proximidade com o Programa de Pós-Graduação com o qual desenvolvemos a pesquisa. O tamanho de nossa região, composto de nove unidades federativas, inviabilizou essa linha de ação devido ao tempo que não dispúnhamos e muito menos dos recursos financeiros. Fez-se necessário traçar outras linhas de ação. Então, buscamos verificar quais instituições haviam participado da primeira experiência no campo da avaliação institucional no Brasil, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Constatamos que na região todas as principais IFES participaram do PAIUB (BRASIL, 1994). Neste caso, mais uma vez, traçamos outro plano de atuação que ainda pudesse atender ao perfil geográfico para facilitar o trâmite de deslocamento e comunicação com as instituições pesquisadas. Optamos desta maneira por criarmos dois perfis institucionais em relação à avaliação institucional. O primeiro perfil referiu-se a uma instituição federal que na região Nordeste tivesse aderido ao PAIUB, mas não continuou desenvolvendo a avaliação institucional nos moldes do Programa e ainda tivesse passado por outras experiências. O segundo perfil caracterizou-se por uma instituição federal que tivesse

também aderido ao PAIUB, mas diferentemente da primeira, continuasse desenvolvendo a avaliação institucional nos moldes deste Programa.

Queremos, aqui, destacar que não abandonamos por completo o critério geográfico, mas apenas o adequamos a nossa realidade de pesquisa. Além deste critério de adequação, da experiência das IFES em avaliação institucional, também lançamos outro critério de grande relevância, a resposta e disponibilidade das instituições. Foram feitos contatos com cinco IFES da Região, a saber: Rio Grande do Norte (UFRN), Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE), Alagoas (UFAL), Sergipe (UFS). Destas, as que atenderam de pronto as nossas tentativas de contato foram: UFRN, UFPE e UFAL. Contudo, resolvemos selecionar as duas primeiras, pois ocorreu uma evolução sistemática nos contatos com tais instituições.

Os colaboradores da pesquisa

Estabelecidos os acordos com os locais escolhidos, buscamos selecionar alguns procedimentos importantes para a continuidade do desenvolvimento de nossa pesquisa – o contato inicial com os coordenadores das CPAs, o levantamento dos seus integrantes, o entendimento inicial acerca da rotina de trabalho da CPA, a divisão dos segmentos de representação da comunidade acadêmica, a coleta dos endereços eletrônicos e materiais que pudessem historiar a trajetória da CPA nas duas instituições.

A opção de abordar inicialmente o coordenador da CPA deu-se pelo entendimento de o mesmo constituir-se um ator relevante no processo, pois atua como mediador da política educacional estudada. É ele quem dinamiza as ações da comissão, quem estimula e promove o processo, e também, é responsável pela coordenação do processo avaliativo, escolhido pelos demais componentes.

Após os procedimentos iniciais, contatamos todos os participantes das CPAs. Para essa tarefa, utilizamos os e-mails disponíveis nos sites e os disponibilizados pelos coordenadores das Comissões da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nos e-mails apresentamos uma explicação de nossa pesquisa e nossa identificação – programa de pós-graduação do qual fazemos parte, nossa instituição de origem, nome do orientador e instituição financiadora – e o resumo de nosso projeto de pesquisa. Os e-mails foram respondidos por apenas 09 pessoas das duas IFES pesquisadas, que após as abordagens e explicações acerca da pesquisa, sinalizaram positivamente. A ausência de resposta dos outros participantes fez com que o número de entrevistas se direcionasse apenas para os 09 contatados, caracterizados no quadro abaixo:

QUADRO 02: Perfil dos colaboradores da pesquisa

SEGMENTOS	CPA/UFPE		CPA/UFRN	
	QUANTITATIVO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO	QUANTITATIVO	MÉDIA TEMPORAL DA PARTICIPAÇÃO
Docentes	03	04 anos	04	03 anos
Discentes	--	--	--	--
Técnico-administrativos	--	--	01	02 anos
Representante externo	--	--	--	--
Representantes Pró-Reitorias	--	--	01	03 anos
TOTAL	03		06	

O número de sujeitos entrevistados não constitui um problema grave para a pesquisa, porque por um lado não tínhamos intenção de realizar um estudo que fosse representativo em relação ao número de IFES e, sobretudo, de membros das CPAs no SINAES, mas, por outro lado, uma vez que o tipo de instrumento adotado para a nossa coleta de dados não é recomendado para um número elevado de sujeitos, conforme relatam Marconi e Lakatos (2005), pois uma das desvantagens da entrevista é que ela ocupa muito tempo. Outro fator

justificador para seguir com o quantitativo de participantes encontrados é quando se realiza uma pesquisa qualitativa, como a nossa, que é recomendável que o trabalho pode ser realizado com um grupo de sujeitos que produzem o fenômeno a ser estudado, não havendo a necessidade de um número elevado, já que o objetivo não é mensurar a frequência que uma determinada variável aparece, mas com o significado do fenômeno estudado.

Consideramos também importante que os entrevistados participassem da CPA há pelo menos um ano (1), e estivessem participando ativamente das atividades desenvolvidas, se possível houvessem participado do processo de instalação da CPA na IFES. Todos atendiam a esses critérios.

Com o objetivo de estabelecer um contato presencial consistente com os colaboradores, decidimos dividir a coleta de informações em dois momentos. Primeiramente entramos em contato mais uma vez, através de e-mail, para verificar a possibilidade de entrevista, após confirmação positiva, marcamos data e horários. Antes de iniciarmos o trabalho, preenchíamos uma ficha junto aos colaboradores que continha questões sobre alguns dados de identificação e sobre a sua práxis enquanto componente da CPA (ver roteiro de entrevista em apêndice A).

No segundo momento, foi realizada a entrevista (ver apêndice A) tratando de algumas categorias/temas que consideramos relevantes a partir da bibliografia adotada e da análise preliminar dos documentos selecionados (ver apêndice B). Aproveitamos esta ocasião para aprofundarmos e esclarecermos algumas questões da ficha dos dados de identificação.

Duas preocupações constituíram-se no alvo da investigação e nortearam a elaboração dos instrumentos. A primeira diz respeito ao levantamento de dados os quais permitissem compreender e historiar o processo de implantação da política de avaliação da educação superior no âmbito das IFES estudadas. A segunda referiu-se à identificação das principais

concepções e procedimentos que orientaram as ações institucionais, mapeando o conjunto de representações que estão ancorando as práticas desencadeadas.

O instrumento, o processo de coleta e o tratamento dos dados

Como citado anteriormente, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista, por meio de um roteiro semi-estruturado, e a análise de documentos. O que faltou esclarecer, inicialmente, foram os motivos da opção, os procedimentos e as etapas metodológicas adotadas para a realização deste trabalho durante a fase de coleta dos dados.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), consideramos dois aspectos da entrevista:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpenetram aspectos do mundo (p. 134).

Além disso, consideramos alguns questionamentos trazidos por Bell (2008) sobre as vantagens e desvantagens da entrevista:

- a) **Vantagens:** adaptabilidade, nela o pesquisador pode: acompanhar idéias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos (tom de voz, a expressão facial, a hesitação). É diferente do questionário uma vez que este é fechado e não está aberto ao esclarecimento, é seco.
- b) **Desvantagens:** alto consumo de tempo, é uma técnica extremamente subjetiva, por isso, sempre há o risco de viés, a análise de respostas pode apresentar problemas, o alto grau de exigência para a formulação de perguntas.

Então, cientes das perspectivas postas, ao invés de utilizarmos predominantemente a entrevista, resolvemos optar por dois tipos de instrumentos – a entrevista e a análise

documental – para dar mais segurança e harmonia ao processo de pesquisa. No sentido de viabilizar o instrumento de estudo – entrevista semi-estruturada – tomamos alguns cuidados essenciais quanto ao contato presencial com o entrevistado, explicando mais uma vez os objetivos da pesquisa, o objeto e a relevância da participação, bem como a garantia de confidencialidade das informações obtidas, além do zelo pela cordialidade entre as partes, procurando saber quais são as exigências que os sujeitos e instituições impõem para a realização da entrevista.

Entendemos que esses cuidados iniciais foram de grande importância na coleta dos dados. Whyte (apud Bogdan e Biklen, 1994) afirma que “em estudos que confiam predominantemente na entrevista, geralmente, o sujeito é considerado como estranho” e a “grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito passam a se conhecer e o investigador deixar o sujeito à vontade (p. 135).”

E, também, na visão de Bell (2008), o pesquisador deve explicar ao informante qual é o objetivo da pesquisa, quais os motivos de entrevistá-los, qual o teor das perguntas e o que se fará com as informações obtidas.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente no segundo semestre de 2008 (nos meses de setembro a outubro) com os participantes das CPAs da UFPE e UFRN, em local e data previamente acordados para que houvesse ambiente favorável para a coleta dos dados. Também desejamos esclarecer que não foi necessário Termo de Consentimento. Tomamos o cuidado de pedir autorização para gravarmos, o que foi aceito pelos sujeitos da pesquisa. Essa situação gerou uma boa quantidade de horas de gravação (exatamente cinco horas, onze minutos e quarenta e nove segundos), as quais foram todas transcritas na íntegra (em cerca de aproximadamente sessenta dias) segundo o modelo proposto por Bogdan e Biklen (1994).

Neste processo de entrevistas, tivemos o cuidado de sermos flexíveis, adotando todos os meios disponíveis ao nosso alcance para coletarmos os dados, pois estávamos cientes de

que “num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136). Por essa razão, nos baseamos em Bell (2008, p. 136) para elaborar o roteiro, pois esta nos fornece uma dica importante

As entrevistas seguem mais ou menos os mesmos procedimentos que os questionários. É preciso selecionar temas, formular as perguntas, considerar os métodos de análise, preparar e direcionar um cronograma de trabalho (grifos nossos).

Bell (idem) nos alerta que a formulação de perguntas para a entrevista não tem o mesmo rigor dos questionários, contudo, deve-se observar a linguagem quanto à compreensão do que se quer perguntar e coletar dos informantes. Desse modo, quando formulamos as perguntas para a entrevista, evitamos fazer perguntas indutoras, presuntivas ou ofensivas, selecionando os temas e depois as elaborando de acordo com as categorias. E, por fim, decidimos a ordem que foi realizada. Prestamos bastante atenção à ordem destas, pois elas ajudaram-nos no relacionamento com o informante/entrevistado, pois neste caso estávamos cientes da busca da necessidade da clareza das perguntas formuladas. Bell (ibidem) também esclarece a respeito das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas. Para ela, ambas devem ter uma planilha previamente elaborada, e no caso do formato não estruturado necessita-se preparar uma lista dos itens que se deseja discutir e lembretes para determinadas questões imprescindíveis. Ela lembrou-nos que há informações que serão observadas e já constarão na planilha, apenas serão confirmadas, por meio da observação do pesquisador/entrevistador.

Diante desta orientação, elaboramos o seguinte roteiro de entrevista:

- **A constituição da CPA: o processo de preparação:**
 - a) Constituição da CPA
 - b) Processo de escolha dos membros

- c) Apropriações do SINAES
- **A lógica de trabalho da CPA: o processo de desenvolvimento:**
 - a) O funcionamento e organização da CPA
 - b) A CPA e as dimensões da avaliação interna
 - c) A CPA e a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa
 - d) As dificuldades para a realização dos trabalhos da CPA
- **Os resultados e ações da CPA: o processo de consolidação:**
 - a) As contribuições da CPA no processo de Avaliação Institucional
 - b) Os impactos da CPA nas discussões acerca da identidade e organização das IFES

Quanto ao instrumento de análise documental, procuramos também justificar e traçar os caminhos a serem percorridos. Baseando-nos em Bell (2008), encontramos uma série de autores – Duffy (2008), Evans (2000) e Barzun e Graff (1992) – que destacam a necessidade do uso de documentos, de sua importância comprobatória e da sua articulação com outros instrumentos.

No conjunto de autores citados acima, conscientizamos-nos da necessidade da **análise documental** para complementar as informações obtidas pelo instrumento da entrevista, pois os documentos se mostraram uma fonte de dados alternativa relevante na nossa pesquisa. Depois destas evidências, procuramos criar estratégias para abordar os documentos, cientes de que há pelo menos dois tipos de abordagens quando se trata da análise de documentos, uma denominada de abordagem **orientada para fonte** e a outra **abordagem orientada para o problema** (cf. BELL, 2008).

Na primeira, as fontes direcionam e geram questões para o projeto de pesquisa, ou seja, segundo Duffy (apud Bell (2008, p. 108), “você não dirige perguntas predeterminadas às fontes, mas é conduzido pelo material que elas contêm.” Enquanto a segunda é orientada para

o problema por meio de uso de vários métodos de pesquisa. Bell (2008, p. 108) afirma que “este método investiga o que já foi descoberto sobre o tema, antes estabelecendo o foco do estudo, e depois pesquisando as fontes primárias importantes.” Frente aos aspectos apresentados, optamos por uma abordagem **orientada para fonte**, por entendermos adequar-se melhor as nossas perspectivas de trabalho. O passo seguinte foi orientar a pesquisa para a localização dos documentos necessários. Partimos da premissa que coletar e analisar documentos são tão importantes quanto fazer o levantamento bibliográfico e ambos têm o mesmo objetivo de avaliar a pertinência do projeto e informar ao pesquisador o que antecede a natureza do tema que deseja pesquisar (cf. BELL, 2008).

Desta maneira organizamos os registros de documentos coletados dividindo-os em nível local e nacional, pois a coleta ao nível local permitiu-nos encontrar determinadas especificidades e ao nível nacional aspectos mais amplos da política de avaliação. Essa situação levou-nos há um dilema: quais são os documentos que deveríamos levar em consideração? Dessa forma, utilizamos tanto as fontes primárias quanto secundárias, apropriando-nos do conceito apresentado por Bell (idem, p. 109), as fontes primárias “são aquelas que aparecem no período da pesquisa, enquanto as fontes secundárias são as interpretações dos eventos desse período, baseadas nas fontes primárias.”

Trabalhamos também aspectos relacionados à natureza do documento através de características entendidas como **intencionais** e **não-intencionais**:

As evidências intencionais são as informações que o autor do documento original queira compartilhar. E as evidências não-intencionais são tudo o mais que pode ser apreendido do documento [...] todo o documento proporciona evidências não-intencionais, mas cabe ao pesquisador tentar avaliar seu significado (BELL, ibidem, p. 111).

Por último, tomamos uma série de cuidados, a partir dos trabalhos de Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2008) quanto à questão da seleção dos documentos: a) a quantidade de

documentos que foram trabalhados na pesquisa dependeu do tempo disponível; b) por causa do tempo, procuramos selecionar os documentos com equilíbrio; c) tentamos não incluir muitas fontes deliberadas e tomamos cuidado de não selecionar documentos, meramente embasado em como eles corroboram suas próprias opiniões ou hipóteses.

Quanto à análise dos dados coletados através dos instrumentos – entrevista e pesquisa documental – procuramos caracterizar como um espaço no qual as informações pudessem ser agrupadas, consoante uma perspectiva de categorização, pois entendemos que as análises devem permitir que a realidade seja revelada e as questões, postas pelos objetivos, trabalhadas e respondidas. Frente à natureza do percurso metodológico traçado, fica evidente que os dados trabalhados nesta pesquisa foram analisados de maneira descritiva/interpretativa, correspondendo à abordagem metodológica predominantemente qualitativa.

Ressaltamos, também, a opção por trabalhar o tratamento dos dados coletados através da análise de conteúdo. Para Bardin (1994, p. 40) esta técnica consiste em um

conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O primeiro passo para iniciar os trabalhos de análises dos dados foi ler exaustivamente as entrevistas, e então procurar elementos para a categorização, isto é, a classificação dos elementos dos conjuntos por diferenciação e posterior reagrupamento, partindo de critérios definidos previamente (cf. BARDIN, 1994). Por essa razão, procedemos e organizamos o trabalho de análise dos dados da seguinte maneira:

- 1) Leitura e releituras das respostas dos diferentes sujeitos entrevistados e dos documentos selecionados;
- 2) Compreensão e análise das respostas dadas pelos diferentes sujeitos e dos documentos selecionados;

- 3) Categorização das respostas dos diferentes sujeitos e dos documentos selecionados;
- 4) Comparação entre as respostas dadas pelos diferentes sujeitos aos mesmos itens;
- 5) Análise vertical das respostas, a partir da construção de matriz onde na horizontal estão elencadas as respostas e na vertical os sujeitos, facilitando a identificação de convergências e divergências;
- 6) Reagrupamento das respostas em categorias amplas.

A matriz arquitetada para a análise de conteúdo (AC) foi constituída por nove linhas e quatorze colunas. Na sua representação, na primeira coluna, identificados pelas letras de “A” a “I”, os entrevistados, logo em seguida a legislação selecionada. Nas linhas estão suas respectivas respostas, onde o algarismo romano refere-se ao tópico do roteiro de entrevista, e o algarismo arábico, ao número da pergunta correspondente no tópico inquirido.

Ao realizarmos a análise vertical de cada item, para pudermos verificar as convergências e divergências nas respostas dadas pelos diferentes sujeitos, através do levantamento dos símbolos chaves, para tentar perceber através das entrevistas de que forma os elaboradores destas políticas nas IFES tem se apropriado destes símbolos-chaves, denominados na nossa pesquisa de categorias temáticas. Podemos dizer, então, que a AC tem dois objetivos: **o da superação das incertezas e o do enriquecimento da leitura** (BARDIN, 1994), possibilitando-nos realizar uma leitura atenta e capaz de descobrir conteúdos e estruturas que contribuíram para confirmar as nossas inquietações.

No seu conjunto, por fim, concluímos que os procedimentos metodológicos objetivaram historiar o processo de implantação da política de avaliação da educação superior no âmbito da auto-avaliação (avaliação institucional) das IFES e a revelar as concepções que ancoram as práticas dos fazedores da política, explicitando os conflitos e as tensões ao se tentar implementar a cultura da auto-avaliação, dentro de uma estrutura institucional bastante

complexa e diversificada. Desse modo, esperamos apreender a potencialidade dessas iniciativas na proposição de novas representações sobre a avaliação institucional, contribuindo para a discussão e elaboração de novos desenhos institucionais de ação pública focadas na promoção da cultura institucional da avaliação.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Organizamos a presente dissertação em três capítulos, que juntamente com as considerações finais formam o corpo da dissertação. O primeiro capítulo trata da avaliação da educação superior e foi dividido em cinco tópicos; abordando primeiramente acerca dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas avaliativos objetivista e subjetivista, nesta sessão buscamos caracterizar e contextualizar historicamente os paradigmas avaliativos que norteiam a avaliação institucional na educação superior.

O segundo tópico discute as tensões entre os paradigmas objetivista e o paradigma subjetivista realizando a distinção entre dois modelos da avaliação, o educacional e o institucional; no terceiro tópico, destacamos os princípios que definem e caracterizam a avaliação institucional no campo da educação superior; no quarto tópico, relacionamos três instrumentos importantes que balizam os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação: a avaliação interna, externa e a re-avaliação, sinalizando que quando esses instrumentos são utilizados em conjunto constituem um processo global, capaz de evitar práticas e visões fragmentadas do processo avaliativo, constituindo-se como essencial para construção de um processo “avaliativo democrático” e “emancipatório/formativo”.

No quinto tópico, tratamos acerca do contexto mais recente da política educacional, onde o Estado procura controlar os sistemas de educação superior, implicando em mudanças nos padrões de regulação. Procuramos entender como essas mudanças nos padrões de regulação influenciam o debate em torno das concepções de avaliação no campo da educação superior.

No segundo capítulo, abordamos o contexto e políticas de avaliação na educação superior, para isso discutimos o contexto que delineou as políticas de avaliação na educação superior no Brasil, analisando o percurso histórico e as perspectivas da avaliação institucional, caracterizando o processo de elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como também o processo de auto-avaliação nas universidades. Desta maneira dividimos o capítulo em dois tópicos.

No primeiro tópico, tratamos das políticas de avaliação adotadas no Brasil nas últimas décadas, descrevendo e caracterizando as principais políticas e projetos de avaliação no campo da educação superior, partindo do pressuposto de que a implantação de propostas avaliativas desvela o plano de fundo da modernização do sistema da educação superior diante dos desafios postos pelos governos e pela sociedade.

No segundo tópico, abordamos sobre a elaboração e a implementação do SINAES, contextualizando o cenário histórico que originou esta proposta de avaliação no campo da educação superior no Governo Lula da Silva, bem como realizamos um levantamento na literatura acadêmica sobre os pontos positivos e negativos deste Sistema de avaliação. Terminamos o tópico tratando mais especificamente da avaliação interna (auto-avaliação), objeto de nosso trabalho, levantando algumas questões pertinentes a esse processo no contexto das políticas de avaliação da educação superior desde o Programa Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) até o SINAES.

No terceiro capítulo, sistematizamos nossas análises, que constituíram os achados da pesquisa, a partir da instituição de temáticas relacionadas aos nossos objetivos, que foram analisados com base nos depoimentos dos entrevistados e documentos pesquisados e catalogados. São elas: a constituição da CPA: o processo de preparação, neste tópico abrimos quatro sub-tópicos, onde analisamos – a formação da CPA, o vínculo e apoio institucional, o processo de escolha dos membros da CPA, CPA: apropriações dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES; no tópico, a lógica de trabalho da CPA: o processo de desenvolvimento, abrimos mais três sub-tópicos – a rotina de funcionamento e organização dos trabalhos da CPA nas IFES, a CPA e a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa, as dificuldades para a realização das atividades da CPA; no último tópico, analisamos os resultados e ações da CPA: o processo de consolidação, para tal abrimos mais dois sub-tópicos – as contribuições da CPA no processo de avaliação institucional, o impacto do trabalho da CPA quanto à mobilização da comunidade e gestão universitária.

Na última parte da dissertação, realizamos as considerações finais sobre os resultados da pesquisa, abrindo possibilidades para a concretização de futuros trabalhos na área de avaliação da educação superior, e apontando-se limitações metodológicas deste estudo.

CAPÍTULO 1 – A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No presente capítulo, temos como objetivo discutir os princípios e pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas da avaliação objetivista e subjetivista no contexto da educação em geral e, em especial, da educação superior; assim como analisar a avaliação institucional e as relações entre a avaliação e a regulação no sentido de estabelecer as referências teóricas que orientam esse relatório de pesquisa.

O campo da avaliação da educação superior encerra uma série de conflitos e tensões quando se trata da questão conceitual e metodológica. Nesta perspectiva, as experiências e os embates teóricos têm distorcido a prática da avaliação sistêmica¹ no funcionamento das instituições, levando a utilização de pressupostos metodológicos que concentram esforços na mensuração dos impactos quantitativos, nas ações imediatas que oferecem raras contribuições para apreciar os resultados e ações institucionais. Frente a este aspecto, a avaliação necessita cercar-se do processo de formulação e implementação das ações e resultados, tornando-se fundamento na tomada de decisões e no aperfeiçoamento das ações realizadas nas e pelas instituições. Portanto, para se trabalhar esta temática parece-nos relevante retomar as questões levantadas por Grego (1997, p. 95): “A quem serve a avaliação? Qual a sua função social? A que objetivos visam a atender? Que objetos são tomados como foco de análise da avaliação?” E “que metodologias e procedimentos são utilizados e que pressupostos e formas de conhecimento da realidade as orientam? Qual a concepção de qualidade implícita?”

¹ Na literatura, este paradigma tem recebido várias denominações, dentre as quais podemos apontar: holístico (Cardoso, 1995), sistêmico (Prigogine, 1986; Capra, 1996), paradigma emergente (Santos, 2003).

1.1. Princípios e pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas avaliativos objetivista e subjetivista

Tradicionalmente, a educação tem se apoiado no uso de técnicas denominadas objetivistas que focalizam resultados e aquisições mensuráveis. Essa tradição foi muito forte entre os povos anglo-saxônicos e, por volta da década de 1960, espalhou-se por outras nacionalidades. Na década de 1970, a crise econômica² e a crescente demanda das questões sociais diminuíram os investimentos e por consequência a atuação do setor público nas áreas de educação, saúde, transporte, habitação, etc. A crise fiscal, nos países centrais, restringiu os orçamentos e recursos para a educação superior e trouxe à necessidade de maior prestação de contas a sociedade, levando a avaliação a ultrapassar o espaço da sala de aula e da aprendizagem e também a alcançar o plano institucional e sistêmico, tornando-se o foco das políticas públicas do Estado Avaliador³.

Segundo Dias Sobrinho (2004), a expressão “Estado Avaliador” foi desenvolvida por Guy Neave para caracterizar a sólida presença do Estado no domínio dos gastos e da eficiência das instituições públicas, e para garantir eficácia e controle de um determinado padrão de qualidade proposto.

Na década de 1980, diante do cenário crescente de privatização dos serviços públicos (educação, saúde e previdência) que define o mercado como mecanismo alocador de recursos, de redução da estrutura burocrática e da atuação do Estado na economia, a marcante presença do “Estado Avaliador” implicou no desenvolvimento de avaliações externas, somativas, centradas nos produtos, implantando formas de “rankiamento”, comparações e práticas competitivas, orientadas pelo e para o mercado. Segundo Dias Sobrinho (idem), a avaliação

² Ver HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992

³ A crise econômica do capitalismo na década de 1970 gerou o “Estado avaliador” e este demandou uma educação superior eficiente e produtivista, restringindo a autonomia universitária à gestão e organização pela avaliação de resultados, com base em critérios economicistas e gerenciais. (para uma visão sobre o surgimento do Estado Avaliador, ver NEAVE, 1988).

adotada pelo “Estado Avaliador” baseia-se no paradigma “objetivista/tecnocrata” que implica um direcionamento normativo que impõe um cenário punitivo de corte economicista, tendo como risco o enfraquecimento do caráter formativo da educação. Valoriza-se, portanto, a realização de controle e a competição institucional, e se enfraquece a solidariedade e a cooperação, valores tradicionais da universidade. Ideologicamente, está vinculada às ideologias do **individualismo** e da **competitividade**.

A esse respeito, Dias Sobrinho (2004, p. 720) esclarece que o paradigma objetivista

tem sido largamente utilizado pelos governos e por agências multilaterais. Evidentemente, **a quantificação, a objetividade, a comparabilidade** são aspectos importantes de um processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista. Porém, também é um grande equívoco utilizá-los exclusivamente, como únicos, incorrendo-se então numa extrema quantofrenia ou erro de equiparar a ciência à verdade (grifos nossos).

Esses métodos de avaliação, propostos pelos governos e agências, baseados neste paradigma; tendem a utilizar amplas bases de dados estatísticos alimentados por diversos tipos de censos, pesquisas e relatórios técnicos, buscando legitimar os diagnósticos e as ações propostas, ou seja, a exclusividade da objetividade e comparabilidade. Neste caso, seguindo a linha de raciocínio acima, o paradigma objetivista da avaliação, destacado por Dias Sobrinho (idem), é caracterizado pelo tecnicismo, tendo como objetivo a prestação de informações “precisas” e instrumentais para orientar os governos e o mercado, justificado pela necessidade da criação de um mercado da educação superior, baseada na gestão científica, na pedagogia de objetivos, na psicometria⁴, na cienciometria⁵ e na econometria⁶.

⁴ Adveio da área da psicologia foi a primeira grande contribuição para o campo da avaliação. Destaque para os trabalhos de E. L. Thorndike, na elaboração de testes para fins de classificação.

⁵ A sociologia do conhecimento contribuiu com um aspecto importante da avaliação - mensuração da produção científica. Robert Merton é o grande nome deste campo através da elaboração de bases de medidas e quantificações da produção acadêmica.

⁶ As agências multilaterais e os governos desenvolveram práticas de prestação de contas (*accountability*) nos financiamentos para educação, incorporando o ramo da econometria à educação, para possibilitar a medição da viabilidade econômica dos projetos e os impactos dos programas realizados.

Segundo Grego (1997), modelos que são direcionados pelo tecnicismo têm aspecto “somativo”, baseiam-se em valores como “produtividade”, “eficiência”, “certeza” e “predição”. São referenciados por indicadores de base quantitativa que almejam resultados de mesma lógica, entendendo que a forma de conhecimento é a empírico-analítica. O autor ressalta também que esse processo é marcado pela busca de maior controle por parte dos governos e das agências multilaterais sobre a educação superior.

O controle, segundo Dias Sobrinho (2004), está associado a três conceitos (qualidade, avaliação e inovação), constituindo um sistema de coerência entre o ideal (deve ser) e o real (ser), entre o errado e o certo, adotando critérios coerentes quanto ao que é e do que deveria ser quanto à pertinência institucional, isto é, à interação entre o projeto institucional e as demandas sociais e científicas, a eficácia, ou seja, a integração entre as práticas e os objetivos, e a eficiência, como coerência entre insumos e resultados. Dias Sobrinho (*idem*, p. 715) critica esse modelo explicitando que

seu núcleo central é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado [...] Esse procedimento é conservador, fechado... Não permite a interação dos sujeitos idiossincráticos com o objeto [...]

Em relação ao campo da avaliação objetivista, Dias Sobrinho nos alerta sobre os sentidos, as possibilidades e limites desta abordagem, uma vez que os efeitos, neste caso, residem na transformação dos processos avaliativos em mecanismos de controle dos resultados.

Já o paradigma subjetivista⁷ surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, como perspectiva de avaliação mais aberta, transdisciplinar e fundamentada em metodologias mais complexas. Cook e Reichardt (*apud*, DIAS SOBRINHO, 2004, p. 720) afirmam que esta perspectiva de avaliação

⁷ Também denominado de emancipatório ou formativo (DIAS SOBRINHO, 2000), democrático (PEIXOTO, 2004), democrático-subjetivista (GREGO, 1997), qualitativo (RISTOFF, 2000).

defende os métodos qualitativos, faz observação naturalista, orienta-se aos descobrimentos, por vias exploratórias, descritivas, e indutivas; orienta-se ao processo; considera que a validade consiste nos dados reais e riscos de significação; não é generalizável; faz estudos de casos isolados; é **holística**; assume uma realidade dinâmica (grifo nosso).

Pareceu-nos importante destacar que a essência deste paradigma reside na compreensão **holística** do fenômeno avaliado. Este conceito vem do grego *holon* e significa inteiro, integral, totalidade, realidade, fazendo referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples soma de suas partes. Neste sentido, como analisaremos mais a frente, vale mencionar o princípio da globalidade que marca o projeto de avaliação institucional no Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAUIB) e a auto-avaliação institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Este paradigma, na visão de Capra (1996, p. 25), concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado de visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual. Dias Sobrinho (2004, p. 721) caracteriza este modelo pela “valorização das atitudes reflexivas e cooperativas dos atores envolvidos nas ações educativas, tomando a realidade como um sistema complexo, mergulhando a ciência e a técnica na ideologia.”

A propósito, Grego (1997, p.112) salienta que o mérito do paradigma subjetivista está na “estrutura de significados das atividades construtivas dos atores sociais onde o conhecimento é histórico-hermenêutico”, caracterizado pela “ênfase no processo”, de “natureza formativa”, tendo como meta o “consenso”, a “tomada de decisões” que visem à mudança e à reestruturação institucional. Também nos esclarece que “modelos neste enfoque têm orientado a construção de processos de avaliação institucionais democráticos e participativos.”

Observando tal questão mais detidamente, parece interessante a observação de Dias Sobrinho (2004, p. 705) segundo a qual o papel social da educação superior tem interferido na compreensão das funções da avaliação – “educação para o mercado” (avaliação controle) e a “educação republicana⁸” (avaliação como produção de sentidos) – uma vez que “como fenômenos sociais, educação superior e avaliação sofrem e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias.”

Provavelmente, observando as questões acerca da avaliação a partir deste foco dicotômico, estamos cientes de que a elaboração de Dias Sobrinho provavelmente nos possibilite identificar as tensões e disputas a respeito do conceito de avaliação, de universidade, e de suas funções sociais. Neste caso, a avaliação apresenta-se como fenômeno político, de grande importância para o Estado e a sociedade, pois tem o poder de modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias e gerar possíveis impactos na educação superior por meio da reconfiguração do currículo.

Até o presente, tratamos de apresentar o surgimento e principais características dos paradigmas de avaliação objetivista e subjetivista no contexto da sociedade moderna e, especialmente, da educação superior. Dessa forma, é oportuno fazer um apanhado do tema tratado, de forma a explicitá-lo adequadamente a partir de várias categorias, o que permite entendê-lo de forma comparativa, veja o quadro a seguir:

⁸ A esse respeito ver trabalho de Robert (2007).

QUADRO 03 – Paradigmas Objetivista e Subjetivista da Avaliação em perspectiva comparada

Categorias	PARADIGMAS	
	OBJETIVISTA	SUBJETIVISTA
<i>Origem</i>	Estados Unidos e Inglaterra (década de 1960)	Estados Unidos (década de 1970)
<i>Concepção de Avaliação</i>	Controle, somativa e tecnoburocrática	Emancipatória, função ético-política
<i>Princípios e Orientação</i>	Punição, não-democráticos e orientados para resultados e produtos	Formativa, Respeito à identidade institucional, democráticos
<i>Ênfase</i>	Produto: aspectos quantitativos	Processo: aspectos qualitativos
<i>Paradigma</i>	Indiferente aos resultados: verdade absolutizada, neutralidade e verificabilidade	Descritiva e indutiva, verdade não-absolutizada
<i>Interesses</i>	Controle, predição, comparabilidade	Emancipação, transformação
<i>Paradigmas fundantes</i>	Positivismo e Experimentalismo	Fenomenologia e Hermenêutica
<i>Concepção de realidade</i>	Objetivista e realista	Complexa e dinâmica
<i>Resultados</i>	Produção Rankings	Diagnóstico/formativo
<i>Participação</i>	Sujeitos sociais são submetidos à avaliação: corpo discente, corpo docente, técnicos	Sujeitos sociais participam da avaliação: corpo discente, corpo docente, técnicos, membros da sociedade
<i>Produção de conhecimento</i>	Instrumentos elaborados exteriormente Informações e resultados processados exteriormente	Instrumentos elaborados interiormente Informações e resultados processados interiormente Responsabilidade coletiva

Fonte: Quadro construído com base em Dias Sobrinho (2004) e Grego (1997)

O quadro acima traz aspectos comparativos importantes acerca dos paradigmas que envolvem a avaliação. É interessante notar que ambos os paradigmas têm sua origem em países de cultura anglo-saxônica, onde o sistema capitalista apresentou suas etapas mais desenvolvidas. A distinção reside no fato de que o paradigma objetivista teve sua origem tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, já o paradigma subjetivista originou-se nos Estados Unidos. Também se destacam entre estes paradigmas distintas concepções de avaliação, princípios e orientação, ênfase, paradigmas fundantes, interesses, resultados, participação e produção de conhecimento.

No paradigma objetivista a concepção de avaliação é caracterizada pelo aspecto de controle, somativo e tecnoburocrático, esse contexto ressalta o princípio da punição; dado que a ênfase nesta perspectiva, quando relacionado à avaliação, reside no produto – aspectos quantitativos. A ênfase, neste caso, caracteriza-se desta maneira por causa dos paradigmas fundantes, pois o objetivismo fundamenta-se no paradigma positivista e experimentalista, por essa razão, a avaliação objetivista tem interesse no controle, predição e na comparabilidade. Por isso, no objetivismo o resultado da avaliação está voltado para a produção de rankings; desse modo, quando analisado a participação, observa-se que os sujeitos são submetidos à avaliação, através de instrumentos bem elaborados que processam informações e resultados exteriormente, portanto, os sujeitos não são caracterizados como agentes pró-ativos no processo de avaliação.

No paradigma subjetivista a concepção de avaliação é caracterizada pelo aspecto emancipatório e a função ético-política; destacando princípios de orientação formativa, de respeito à identidade institucional e o processo democrático; visto que a ênfase neste enfoque reside no processo – aspectos qualitativos. Desta maneira, assim como no objetivismo, a ênfase do subjetivismo é influenciada pelos paradigmas fundantes, no caso, o paradigma da fenomenologia e hermenêutica. Por isso, a avaliação subjetivista tem interesse na emancipação e transformação. No subjetivismo, o resultado da avaliação voltasse para o diagnóstico e a formação; desse modo, quando, também, analisado a participação, observa-se que os sujeitos, ao contrário do paradigma objetivista, são agentes promotores da avaliação, por meio de instrumentos bem elaborados que processam informações e resultados interiormente, destacando-se a responsabilidade coletiva no processo de avaliação.

1.1 Concepções de avaliação e as tensões entre os paradigmas objetivista e o paradigma subjetivista

Nesta seção, continuaremos dialogando sobre o objeto da avaliação trabalhado nesta pesquisa. A distinção entre dois modelos de avaliação é classificada por Belloni, Magalhães e Souza (2007) de avaliação educacional referente à “avaliação da aprendizagem e de currículos” e a “avaliação institucional”, que se refere à avaliação de políticas, projetos e instituições. A avaliação educacional centra seus esforços nos casos de aprendizagens de indivíduos e de grupos inseridos em processos de aquisição de conhecimento, analisando o desempenho no exercício de atividades em geral, considerando currículos e programas de ensino de curso, nível de ensino ou de modalidade.

Saul (*apud* BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2007, p. 17) aponta pelo menos a configuração de quatro tendências que entrecruzam as concepções da avaliação educacional e institucional.

A existência de quatro modelos principais, os quais, de certo modo, expressam as tendências na área: avaliação para tomada de decisão (Stufflebeam), avaliação de mérito (Scriven), avaliação iluminativa (Parlet & Hamilton) e avaliação responsiva (Stake).

Essas tendências desvelam⁹ a influência tanto do paradigma objetivista quanto do subjetivista no campo da avaliação. Neste sentido, Belloni, Magalhães e Souza (2007, p. 19) enfatizam – apoiados em Hoffmann (1988) – a idéia de

...avaliação como uma das **mediações** pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de **reciprocidade** intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (Grifos nossos).

⁹ Nos fins da década de 1980 e nos anos 1990, autores como Saul (1988), Vianna (1989), Lüdke e Mediano (1994), Luckesi (1999), Prado (1997) e Hoffmann (1998) contribuíram para a sensibilização e a preocupação com a questão da avaliação no Brasil, desvinculando-a diretamente das obras e dos estudos norte-americanos, apesar das influências norte-americanas permanecerem forte entre nós.

Na avaliação institucional, há grandes inquietações quanto às questões teóricas e metodológicas, uma vez que tanto a literatura acadêmica quanto à prática caracterizam-se por uma fluidez de conceito e metodologia – “amadorismo” e “empiricismo” – com ausência de critérios norteadores dos resultados, evidenciando uma necessidade de desenvolvimento de racionalidade nas políticas avaliativas. Por essa razão Belloni, Magalhães e Souza (2007, p. 21) explicitamente concordam que

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

O conceito de avaliação institucional desses autores nos serve para identificarmos a existência de um ponto em comum entre a avaliação educacional e a institucional. Ambas adotam como estratégia a solução de problemas e o desenvolvimento de ações e procedimentos.

As tensões no campo da educação superior colocam em destaque diferentes modelos de avaliação propostos pelos governos às universidades brasileiras. Para Ristoff (1999), avaliar a universidade representa trabalhar em busca de um modelo que se almeja, uma maneira de estabelecer valores, “um processo de conhecimento e auto-conhecimento” que promove a comparabilidade das dimensões analisadas; para Meyer (1993), avaliação é vista como “mecanismo de gestão” que mensuram esforços quanto à *organização, qualidade, excelência, utilidade e relevância*. Voos (2004, p. 29), por sua vez a conceitua como “uma atividade organizadora, sistemática e orientadora da reflexão das ações de uma instituição de ensino, como também, uma opção política de (re)significação e (re)conceitualização de suas práticas”; Firme (1991, p. 442), ao tratar da evolução do conceito de avaliação, destaca-a como “um processo pelo qual avaliadores e interessados, juntos e em colaboração, criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema. Tal construção está sujeita a

contínua reconstrução”, sendo essa reconstrução, segundo Neiva (1989), não de curto, mas de médio e longo prazos.

Para Arruda (1997, p.8), trata-se da “análise e julgamentos sistemáticos sobre a degradação ou eficácia de um programa, atividade, mecanismo ou processo”. Aqui, há explicitamente uma visão das Instituições de Educação Superior como se fossem indústrias ou empresas. Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação tem papel não só técnico, mas, sobretudo, ético e político de grande importância nas transformações da educação superior e da sociedade. Neste sentido, segundo o autor, tem destaque a **lógica do mercado** (controle) na concepção tecnicista e, por outro lado, de educação superior como um **bem público**. Para esse autor, a avaliação deve ser entendida como um processo social de produção de sentidos.

Dentre os autores e conceitos citados, tomamos como referencial teórico, para realização deste trabalho, as reflexões de Dias Sobrinho, porque fornecem subsídios para diagnosticar o campo e desvelar as tensões entre a sociedade e o mercado. Neste sentido, o autor apresenta-nos duas concepções de educação superior presentes nas teorias e práticas de avaliação. Afirma Dias Sobrinho (2004, p. 704): “Isso pelo reconhecimento de que a avaliação exerce um papel de motor das transformações nos sistemas e nas instituições de educação superior e, por consequência, na sociedade”. Portanto, conclui (idem, p. 704) “essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da avaliação da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação”. Deste modo, compreende

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

A avaliação não é neutra. Deve ser entendida como fenômeno histórico e social

ao voltar-se para programas, instituições e projetos com nítido sentido social e de amplo interesse, ao envolver recursos públicos e ao ser executada por muitas

peessoas, especializadas ou não, a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Em outros termos, o fato da avaliação apresentar-se aparentemente apenas como aspectos técnicos não a valida como um processo neutro, pois esta se insere nas proposições, intencionalidades, finalidades e concepções de políticas públicas e de organização social, isto é, no domínio de uma esfera maior, a política. Ele também enfatiza a dimensão ética do processo da avaliação, pois essa se encontra no campo da esfera pública. Assim alerta que “a avaliação nem sempre é aplicada como função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, ela tem exercido funções de controle, seleção social, restrições à autonomia” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707). Não é por acaso que surgem as contradições da avaliação, como resposta o autor:

Nem sempre são os resultados da avaliação que prevalecem nas tomadas de decisão dos governos. Muitas vezes, as políticas governamentais organizam as avaliações, não o inverso. Isso cria uma grande contradição. Se de um lado não há hipótese de pleno consenso sobre as questões sociais em geral e em especial sobre os objetivos da sociedade, por outro lado os órgãos de administração pública exigem que os resultados das avaliações se apresentem de forma objetiva e inquestionável. (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 707).

Na perspectiva de Dias Sobrinho, a avaliação é visualizada como uma arena de tensões, pois ora seus resultados prevalecem nas tomadas de decisões, ora não. Ela predomina como resultado da ação das disputas dos projetos de educação dos grupos que disputam o Governo. Diante destas tensões, um aspecto levantado por Dias Sobrinho parece provável, que é a exigência dos órgãos da administração pública sobre os resultados das avaliações, já que estas têm de ser **objetivas e inquestionáveis**, não importando os tipos de proposições, intencionalidades, finalidades e concepções.

Na realidade, inferimos, baseados na literatura acadêmica sobre a avaliação, que os governos podem dispor de diversas estratégias (tendências) para implantar as políticas avaliativas. Contudo, estamos cientes de que não só Dias Sobrinho, como diversos outros

autores, apontam certa tendência, por parte dos governos, para o uso do paradigma objetivista. Entretanto, estamos certos de que independentemente do paradigma pretensamente adotado não deixará de se observar as intencionalidades, as proposições e finalidades de controle por parte do Estado. Sobre estas tendências da avaliação, Dias Sobrinho (idem, p. 710) caracteriza e aponta

[...] para as possibilidades de existirem configurações híbridas, podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, preponderantemente, a função técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva, de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado.

Tomando inicialmente como referência o pressuposto defendido por Dias Sobrinho, parece-nos que as tendências avaliativas são delineadas por suas características e propostas. Nesta perspectiva, poderemos encontrar entre as tendências algumas características comuns. Deste modo, parece interessante observar se é possível comparar as tendências levantadas. Para Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008, p. 158) esta questão é passível de resposta quando nos esclarece que

[...] **é possível estabelecer uma comparabilidade** entre [...] [as] concepções de avaliação, segundo critérios: quanto à ideologia, quanto ao objetivo, quanto à participação dos indivíduos na avaliação e quanto à complexibilidade. Quanto à ideologia, a avaliação pode ter como referência a sociedade e o social (educação como bem público) ou a economia e o sucesso individual (educação segundo a lógica do mercado). Quanto ao objetivo da avaliação pode estar voltada à produção do conhecimento que favoreça a população como um todo, promovendo assim, o significado de nação (educação como bem público) ou à inserção das instituições educativas num contexto de busca pelo lucro e competitividade, produzindo o benefício pessoal e não da sociedade como um todo (educação segundo a lógica do mercado). Quanto à participação dos indivíduos, a avaliação pode ter um caráter heurístico e qualitativo [...] Quanto à complexidade, a avaliação pode ser complexa, quando [...] abarca aspectos subjetivos, heurísticos, reflexivos, interpretativos e valorativos (educação como bem público); ou objetivista (educação segundo a lógica do mercado) (grifos nossos).

Os critérios listados por esses autores delineiam as dimensões e possibilitam a perspectiva de comparabilidade entre esses paradigmas avaliativos. Contudo, parece-nos pertinente destacar que continuamos com o problema sobre as características comuns entre

estes paradigmas e se afiguram limitados esses modelos explicativos dicotômicos para podermos explicá-los no contexto de implementação das políticas avaliativas. Por essa razão, inferimos que a questão apresenta-se de forma muito mais dinâmica do que aparece nestes modelos teóricos.

Desta maneira, é provável concluir que a hipótese levantada por diversos autores, entre eles Morossini (1997), Catani, Oliveira e Dourado (2004), de que a avaliação parece ser o fator organizacional das instituições, seria o pressuposto principal para a adoção de políticas avaliativas por parte dos governos no sentido de desenvolver políticas educacionais capazes de transformar e apropriar-se do campo da educação superior, porém tal hipótese não se sustenta por si só, pois nem sempre os resultados da avaliação são tomados como referência para as ações dos governos e das instituições, e em muito dos casos, é o próprio governo que organiza e delinea as políticas de avaliação, inclusive sua sistemática de avaliação, no sentido de utilizá-las para legitimar as políticas de avaliação e de educação superior mais ampla.

1.3 Os princípios da avaliação institucional

As transformações do sistema produtivo tiveram impacto na estrutura do Estado e na sociedade fazendo emergir novos paradigmas de conhecimento, ressignificando o conceito de universidade e de políticas de avaliação adotadas pelos governos neste contexto. Neste cenário, o paradigma hegemônico adotado é o da avaliação técnico-instrumental-objetivista (cf. DIAS SOBRINHO, 1997, 2004).

Dias Sobrinho e Balzan (2000) e Ristoff (2000) fazem uma crítica à avaliação técnico-instrumental na qual apresentam seu grande poder discursivo ideológico que reforça as práticas neoliberais. Propõe um modelo de avaliação que valoriza os aspectos políticos,

sociais e culturais, que re-significa os conceitos de qualidade e eficiência; compreende cada instituição universitária com sua própria cultura e história, visando superar o paradigma positivista/objetivista da avaliação proposta pelo Estado avaliador. Observando tal questão mais detidamente, a partir das reflexões de Dias Sobrinho (2000), tratamos a seguir, sobre pontos importantes da avaliação institucional, apresentando o cenário conjuntural e estrutural desta temática – a avaliação e as perspectivas tecnológicas, políticas e sociais, marco teórico e campo político, funcionamento e modos sociais da avaliação institucional.

Consoante esse mesmo autor, a avaliação desenvolveu-se nas últimas décadas associada à escassez e ao corte de recursos por parte do Estado para financiar as universidades, uma vez que a reestruturação do setor produtivo tem demandado novas exigências tanto ao Estado quanto à universidade, implicando em transformações dos seus princípios tradicionais e levando essas instituições a aderirem aos mecanismos de mercado e de produtividade, o que representa a busca de financiamento tanto do setor público quanto do privado. Tudo isso leva, por sua vez, a redução da autonomia universitária, emergência de novas tarefas e atribuições. Neste sentido, enfatiza Dias Sobrinho (2000, p. 68):

Se a universidade se submete passivamente a critérios que lhe são estranhos, que não são originariamente seus, porém, mais propriamente do mercado, provavelmente ela tende a vergar-se aos reducionismos tecnocráticos. Isso ocorre certamente quando se deixa avaliar só na perspectiva da eficiência, da produtividade, do rendimento, da gestão racional, da “qualidade total”. [...] A universidade não se rege essencialmente pelas leis do mercado, não deve ser avaliada conforme critérios e procedimentos tributários unicamente dessas leis, a não ser em aspectos bem circunscritos e sempre submetidos às significações essenciais

É importante notarmos que a discussão da racionalidade nos aspectos relacionados à questão da avaliação institucional denota a influência dos princípios da “qualidade total” e do “economicismo” em contraste com a natureza educativa da universidade. Nesta perspectiva, parece pertinente a premissa levantada por Grego (1997) de que no contexto da avaliação e da gestão universitária os princípios do “economicismo” e do racionalismo técnico – “qualidade

total” – não podem ser utilizados para comparar as instituições universitárias às empresas capitalistas.

Essa discussão cerca-se também de um debate mais profundo quando se refere à ideologia da qualidade total, desvelando as funções ocultas da avaliação. É preciso compreender que a “eficiência acadêmica” é diferente da “eficiência do mercado”. Conforme Dias Sobrinho (2000), a “eficiência acadêmica” refere-se ao modelo de universidade dedicado a pesquisa, ao ensino, aos critérios de prestígio social, de inserção na tradição da comunidade científica e industrial internacional; enquanto a “eficiência do mercado” destaca a “cienciometria” valorizando a posse do saber, a competência, as certificações, os reconhecimentos, os números de citações, entre outros.

Dias Sobrinho (idem, p. 75) explicitamente discorda do paradigma positivista/objetivista da avaliação, uma vez que “esse modelo não dá conta da multiplicidade de dimensões dos âmbitos educativos, da complexa dinâmica da realidade social.” Por isso destaca: “sem a dimensão da política e da ética, o especialista assume o lugar do cidadão, a racionalidade técnica e instrumental reprime a realidade multidimensional e dialógica da sociedade.” Frente a esse aspecto, Grego (1997) afirma que a avaliação institucional não pode minimizar o trabalho pedagógico e científico das universidades aos dados quantitativos. Neste caso, entendemos que a avaliação não é um processo interno e neutro, resumindo-se a descrição de fenômenos. A avaliação deve intervir qualitativamente na consolidação institucional, pedagógica e científica da universidade, e necessita ultrapassar o domínio tecnicista, “respeitando a dinâmica da universidade, enquanto organização complexa e viva, como também há de instaurar o sujeito coletivo, a comunidade intersubjetiva dos atores universitários” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 77).

Desse modo, Dias Sobrinho (idem) defende que o princípio da “avaliação de instituições educativas é patrimônio cultural e prática inalienável da comunidade acadêmica e

das instituições públicas da área a quem cabe definir essencialmente os princípios, métodos, objetivos e critérios.” Afirma também que “na avaliação educativa não cabe punição. Processos de avaliação educativa são construtivos, proativos, antropológicos e obviamente pedagógicos” (p. 78). Portanto, desse modo, o estabelecimento dos critérios avaliativos devem surgir de uma discussão da e pela comunidade universitária. Assim, concluindo, a avaliação institucional deve cercar-se das perspectivas políticas e sociais, já que

a comunidade acadêmica é, nessa perspectiva, substituída por técnicos. As relações sociais vivas e os debates públicos calorosos cedem seu lugar à frieza das estatísticas, aos questionários fechados, às técnicas de controle” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 79).

Para finalizar a discussão acerca dos embates entre as perspectivas técnicas – “racionalidade instrumental”, “economicismo” e “qualidade total” – e sociais e políticas – “conceitualização”, “contextualização” e “qualidade social” – da avaliação institucional, o autor levanta uma série de cuidados quanto aos riscos dos processos da avaliação nas universidades. São eles:

1. Assegurar às instituições educativas a titularidade dos processos de avaliação;
2. O compromisso da titularidade deve ser também um compromisso com a missão institucional em sua face social e pública;
3. É necessário afastar a exclusividade da perspectivação tecnológica e sua metodologia estereotipada;
4. Ter consciência do risco de transformar a avaliação em controle, opressão;
5. A avaliação deve ser um instrumento de busca da qualidade;
6. Não se pode avaliar comparativamente as instituições do ensino superior, pois estas têm uma cultura e história própria.

Quando se aborda a relação entre os aspectos políticos e técnicos, percebe-se que a avaliação institucional representa uma arena de disputas, marcada por um debate ético e político, envolvendo juízos de valor; por essa razão é importante tratar as instituições de forma singular, respeitando aspectos culturais e históricos (cf. RISTOFF, 2000; DIAS SOBRINHO, 2000). Neste sentido, as avaliações institucionais atuam como instrumentos “quase técnicos, sempre sociais e éticos”, em função do que se destaca pois

a avaliação significativa nos obriga a levantar as grandes questões sobre os fundamentais temas da universidade e nos impele a respondê-las, atribuindo-lhe juízos de valor. [...] O caráter operativo da avaliação consiste, portanto e sobretudo, em sua dimensão política e, conseqüentemente, filosófica. [...] Ora, a tomada de decisões na perspectiva da melhora implicaria julgamentos de valor e posicionamentos políticos, não simplesmente técnicos. [...] A avaliação institucional deve ser vista como uma questão também pública, não só técnica, e de amplas consequências na e para a sociedade (DIAS SOBRINHO, Idem, p. 90 e 91).

É interessante notarmos, a partir deste enfoque, a tensão existente entre os que defendem a universidade autônoma em sentido ampliado e os que defendem a universidade a serviço do mercado. Os que defendem a universidade autônoma indicam que a educação superior tem como tarefa a formação humana universalizada, enquanto os que defendem a universidade a serviço do mercado impõem uma orientação tecnicista em que a formação está voltada para necessidades imediatas do mercado. Por isso, não é possível reduzir problemas complexos da vida humana a aspectos técnicos.

Outro ponto importante a destacar no cenário desta disputa é o papel das agências multilaterais que impõe ou incentivam diversos países a cortarem os orçamentos destinados à educação superior. Essas agências têm como propostas:

Incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e a competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência, pela venda de serviços e cobrança de taxas dos alunos; vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos (Banco Mundial, 1995). Em outras palavras, o Banco Mundial, braço operacional e instrumento ideológico da economia globalizada, empurra a universidade para o moinho da competitividade do mercado. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 92)

Essa pauta levanta questões importantes acerca do papel destas agências. Uma é a de que as universidades além de competirem entre si competirão com as empresas, submetendo-se aos critérios e normas de avaliação destas – produtividade, rentabilidade, menor custo. A outra é o brutal ataque da mídia à universidade, sob o discurso da ineficiência e pouca produtividade. No campo político e ideológico há uma tentativa por parte destas agências de desenvolver junto às universidades a avaliação marcada por um processo quantitativo, destacando aspectos dimensionais visíveis quanto à estrutura, currículo, desempenho do corpo docente, dos discentes e servidores. Quanto à avaliação,

Apresenta-se como técnica e despolitizada, mas na realidade desempenha um importante papel político de organizador social, de ordenador da estrutura institucional, de hierarquizador de prestígios, de orientador técnico, pretensamente neutro e justo, para efeito de planificação orçamentária (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 94)

No contexto das tensões entre as perspectivas políticas e sociais, por um lado, tecnicistas, por outro, podem-se destacar outros procedimentos de avaliação, no caso as provas nos exames gerais, uma vez que estas apenas medem conhecimento e quando tenta atribuir juízo de valor ficam muito a quem do necessário e desejado. Dias Sobrinho (2000, p. 97) enfatiza “a normalização que os exames gerais exigem provoca uma compreensão limitada e deformada da realidade avaliada.” Frente aos aspectos políticos, Dias Sobrinho (2000, p. 101-102) aponta alguns riscos da avaliação institucional

- 1) A universidade não pode deixar escapar a titularidade da avaliação nem se furtar à exigência de auscultar as vozes da sociedade. [...]
- 2) A universidade não pode de modo algum realizar uma avaliação laudatória [...]
- 3) É também decisivamente condenável que a avaliação, conforme as conveniências, desmereça de propósito aspectos importantes [...] Também é grave risco desqualificar

a avaliação qual ela aponta aspectos negativos, alegando equívocos metodológicos ou outros [...]

- 4) A avaliação não deve servir para comparar realidades diferentes [...]
- 5) As universidades também incorrem em grave erro se constituírem o universo de pessoas implicadas no processo avaliatório sem levar em conta a necessária independência ética e política, [...].

Desse modo, há necessidade de se levantar e considerar determinadas categorias que possibilitem um melhor entendimento sobre a avaliação institucional. Dias Sobrinho (2000, p. 103) destaca o princípio da “institucionalidade” como princípio explicativo.

Pensamos que a avaliação é institucional no triplo sentido do sujeito e do objeto e do modo como funciona. O sujeito é coletivo: potencialmente, todos os membros da comunidade da universidade, ao menos aqueles que se legitimam pela vontade política de participar e pelas qualidades técnicas e éticas apropriadas ao processo, reconhecida pelos pares. O objeto constituído para fins de avaliação é a instituição em seu conjunto e de forma articulada, com as ênfases e prioridades coletivamente estabelecidas.

O princípio da “institucionalidade” parece apresentar limitações. A primeira limitação refere-se à fragilidade do conceito de “sujeito coletivo”, uma vez que o conceito adotado é muito amplo para realidades postas na avaliação institucional, tanto que o autor restringe-o aos aspectos “dos que se legitimam pela vontade política de participar”, “pelas qualidades técnicas e éticas”, e “reconhecidos pelos pares”. Observa-se que estes três aspectos poderão ocorrer de uma maneira dinâmica e não linear. A segunda limitação refere-se ao objeto da avaliação, pois no caso apresentado, a instituição deve ser avaliada em seu conjunto e de maneira articulada, dando ênfase às decisões coletivas. É em relação às decisões coletivas a que direcionamos nosso comentário, pois na maioria das vezes as decisões não são tomadas de forma coletiva, muito embora devesse ser. Outro princípio ressaltado por Dias Sobrinho (2000, p. 104) é o da “globalidade”, um princípio “heurístico”.

A avaliação institucional deve pretender estender uma visão global sobre a universidade, em toda sua complexidade. [...] A avaliação institucional deve contribuir para o desenvolvimento da pedagogia da integração na universidade. [...] A visão da globalidade como princípio heurístico é, portanto, uma reconstrução da articulação, da integração, do inter-relacionamento das partes.

Ristoff (2000, p. 40) também destaca esse princípio, ao afirmar que

o princípio da *globalidade* expressa, primeiramente, a noção de que é necessário avaliarmos a instituição não só a partir de uma das suas atividades [...] O princípio da globalidade igualmente guarda uma visão do que o valor que buscamos com a avaliação não pode ser absolutizado a partir de indicadores parciais, por melhor que seja a nossa metodologia, ou por concepções interpretativas que enrijeçam perspectivas.

Talvez se possa afirmar que o aspecto interessante destacado tanto por Dias Sobrinho (2000) quanto por Ristoff (2000) acerca deste princípio seja o valor que a globalidade representa para legitimar o processo de avaliação institucional ao tratar da instituição como um todo e não a partir de partes fragmentadas. O problema desta visão reside na luta que os atores envolvidos e interessados neste princípio terão de desempenhar para que este seja posto em prática e desenvolvido.

Ristoff (2000, p. 40) destaca a legitimidade como outro princípio importante da avaliação institucional.

... Se a adesão voluntária garante legitimidade política, o projeto produzido precisa de legitimidade técnica, e esta se expressa principalmente de duas maneiras (1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária. [...]

Quanto à “legitimidade” definida por Ristoff (2000) a principal questão reside na construção de indicadores confiáveis, pois encontrar uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva de maneira a não causar possíveis “desvios” é o grande desafio. Outro ponto importante neste conceito apresentado pelo autor é que ele procura associar a dimensão técnica com a dimensão política. Olhando este princípio por esta perspectiva, observamos que a “adesão voluntária” é muito mais emblemática do que se apresenta. Portanto, é possível que

a proposta apresente certa fragilidade, uma vez que nem sempre a “adesão voluntária” garante legitimidade política. A propósito, Ristoff (2000, p. 41) também apresenta a adesão voluntária como princípio da avaliação institucional.

O que se busca, antes de tudo, é a compreensão da necessidade de instalarmos na universidade *a cultura da avaliação* – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções. E este processo só logrará êxito se for coletivamente construído e se puder contar *com intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados*.

O princípio da “adesão voluntária” parece ser fundamental ao processo de avaliação da forma como coloca o autor, pois depende da implantação e desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição. Portanto, parece-nos que talvez este princípio seja um dos mais emblemáticos da avaliação institucional, pela sua dificuldade de efetivação no interior das instituições.

Outro princípio da avaliação institucional referido por Dias Sobrinho (2000, pp. 104-105) é o da qualidade, uma vez que a mesma “não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto (DIAS SOBRINHO, 1995b, 39). Neste caso, o conceito de qualidade está relacionado aos outros princípios da avaliação institucional”. Portanto, se não ocorrer a integração dos princípios, a qualidade apresentar-se-á de maneira frágil ou inconsistente. Para “garantir” a consistência do conceito de qualidade como princípio da avaliação institucional, os autores apresentam a necessidade de a avaliação constituir-se como um “processo pedagógico”, o princípio da “não-punição ou premiação”.

A avaliação deve ser um processo pedagógico. [...] A avaliação busca conhecer não para execrar o passado, punir o presente e condenar o futuro, mas para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos [...] (Grifos nosso - DIAS SOBRINHO, 2000, p. 106)

O princípio da *não-punição ou premiação* [...] O processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação. [...] (RISTOFF, 2000, p. 43)

Do ponto de vista da prática da avaliação institucional, Dias Sobrinho (2000, p. 106) chama a atenção para a importância da articulação entre as etapas da avaliação: “avaliação interna, externa e re-avaliação: dimensões complementares e interativas”. Afirmar o autor:

É na articulação entre elas que reside sua força maior. [...] A avaliação interna comporta ações de vários matizes: a sensibilização da comunidade, o trabalho de convencimento que produza adesão voluntária e ampla, a constituição dos agentes dotados de função pública, do objeto, dos critérios e da metodologia, conjuntamente, o conseqüente levantamento e a seleção de dados e informações úteis e relevantes, a produção de indicadores, em processo de auto e de heteroavaliação. A avaliação externa traz outros agentes, em geral membros da comunidade científica não pertencentes à instituição avaliada, reconhecidos pela sua competência técnica e ética.

Esta é uma questão bastante complexa da avaliação institucional. A articulação colocada pelo autor não se apresenta de forma tão linear quanto à descrita acima. Essa articulação tem sido um dos maiores entraves ao atual processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil. Em relação ao que se convencionou chamar de princípio da “comparabilidade”, Ristoff (2000, p. 43) entende que

a palavra significa no contexto, na verdade, nada mais de que a busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. [...] A idéia é a da comparabilidade, no sentido de buscarmos uma uniformidade básica de metodologia e indicadores. [...] A comparabilidade, entretanto, precisa vir acompanhada de outro princípio – o do *respeito à identidade institucional*, pois as montanhas menores e os rios mais rasos também têm sua importância e a sua contribuição a dar. O princípio do *respeito à identidade institucional* busca, justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país.

O autor apresenta esse princípio associado ao conceito do “princípio de identidade institucional”, que é denominado por Dias Sobrinho de “institucionalidade”. Talvez seja possível relacioná-los, como defende os autores, através da uniformidade metodológica. Contudo, apenas cercar-se dos aspectos metodológicos possivelmente não será suficiente para alicerçar a articulação entre esses conceitos.

A continuidade é também um aspecto importante da avaliação institucional, pois representa a possibilidade da construção contínua da cultura da avaliação nas instituições da

educação superior. Entretanto, para que esse aspecto possa acontecer será necessária a integração com demais princípios da avaliação institucional no sentido de perpetuar esse processo no interior da instituição. E isso não será tarefa fácil para ser desenvolvida. No entanto, para Ristoff (2000) o que está implícito nos princípios da avaliação institucional é a luta da universidade em três perspectivas – política, acadêmica e administrativa – para se firmar diante dos desafios trazidos pelo “estágio do capitalismo desorganizado”. Esse fato desvela, também, o potencial de usos e possibilidades da avaliação.

Em relação à finalização do processo de avaliação institucional descrito acima, talvez seja possível apontar uma fragilidade no argumento acerca da “produção de juízo de valores” destacada por Dias Sobrinho no processo de auto-avaliação baseado no paradigma subjetivista, uma vez que, independentemente do modelo e do paradigma avaliativo adotado, sempre haverá produção de “juízo de valores”, ou seja, ao definir instrumentos, critérios, métodos de aplicação, métodos de análise e de apresentação dos resultados já se está produzindo “juízo de valores”. A propósito, Dias Sobrinho (2000, pp. 111-114) nos traz a seguinte reflexão ao definir o que seria avaliação institucional:

A avaliação institucional é um processo social e público, organizado e promovido por agentes dotados de competência técnica, ética e política, que agem de forma articulada com instrumentos, objetivos, critérios e metodologias construídas a partir de amplas discussões e acordos [...]

As reflexões deste autor sobre a auto-avaliação e suas interações sociais provavelmente não nos parece suficientes para elaborar um conceito consistente de avaliação institucional. Gostaríamos, inicialmente, de destacar que diversos outros instrumentos avaliativos também podem se constituir como um processo social e público, organizado por agentes competentes. Outra questão delicada, para não dizer problemática, encontra-se no que o autor chama de competência dos agentes, pois nem sempre, ou na maioria das vezes, estes não se apresentam com a competência (política e técnica) para a realização do processo

exatamente como foi formulado. Melhor dizendo, os instrumentos não são aplicados de forma mecânica e precisa, já que tudo é interpretado e os atores não dispõem do controle total sobre a implementação e os impactos do processo avaliativo.

Ao analisar e propor esses dois paradigmas da avaliação, Dias Sobrinho (2000) contextualiza a avaliação na universidade, uma vez que entende esta como uma “instituição da sociedade”, promotora de diversas formas de processos avaliativos deliberativos e objetiváveis. Essa leitura sugere, quanto à constituição dos sujeitos sociais, que avaliação é um procedimento intencional, socialmente organizado, racionalizado, produto de articulações políticas. Por essa razão, segundo Ristoff (2000), a avaliação é marcada por um processo permanente de “negociação consensual”. Desta forma, os atores são sujeitos de relações inseridos em códigos sociais, são agentes concretos das atividades desenvolvidas na instituição, possibilitando o processo de legitimidade institucional.

Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2000, p. 117) delinea algumas tendências quando os procedimentos da avaliação institucional são dirigidos por grupos formais e definidos:

Avaliações predeterminadas, orientadas para os objetivos e aspirações previamente estabelecidos; avaliações do tipo instrumentalista, tecnicista, ou formalizado, que apresentam sofisticados instrumentos de medida; avaliações do tipo funcional, orientadas para os resultados; avaliações com intenção objetivante, fundamentadas em testes. [...] A ênfase é dada ao produto e aos indicadores de resultados, não ao processo. Essa avaliação goza de certa estabilidade, visto que a realidade avaliada é independente dela, e está impregnada de forte diretividade.

Numa outra perspectiva distinta dos vícios do “formalismo” e do “diletantismo”, Dias Sobrinho (2000, p. 117) apresenta a importância da “participação e negociação”, destacando que “[neste caso] as ações estão centradas nas relações dos agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais”. Neste sentido, a avaliação apresenta-se como processo formador, portanto, pedagógico, como possibilidade permanente de transformação. Por esse

motivo, no aspecto apontado, a constituição dos agentes¹⁰ está interligada à estrutura institucional, particularmente aos aspectos culturais e às relações de poder.

Quanto ao objeto da avaliação, este corresponde às questões. Por essa razão, Dias Sobrinho (2000) levanta: O que deve ser avaliado? Qual o ponto de partida para o exercício de um processo de avaliação? Qual a realidade que se apresenta e o que representa? Portanto, a avaliação, na visão destes autores, significa escolha e seleção. Essa questão refere-se à utilização dos dados, pois “nem todo dado é importante e útil para uma determinada avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 121). Neste caso, aponta, a avaliação é um procedimento de grande complexidade. Pode-se concluir que “o objeto da avaliação é o resultado de um processo socialmente produzido e que relaciona e organiza indicadores ou índices da realidade” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 121).

Nesta perspectiva, a avaliação institucional é construída a partir de um processo social que visa à qualidade possuindo um caráter formativo e não punitivo, por essa razão a avaliação institucional aparece como um conceito mais amplo, dado que os indicadores por si só não conseguem cercar a realidade, pois a universidade é muito complexa. Quanto à operacionalidade do objeto na avaliação institucional, faz-se necessário provê-lo de categorias, já que “a avaliação institucional deve emitir juízos de valor especialmente sobre categorias universais e estáveis: docentes, discentes, servidores, estruturas curriculares, processo ensino-aprendizagem, processo [...]” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 124).

Essas categorias mais amplas são constituídas por meio de subcategorias¹¹. Além destas categorias, também cercam o trabalho da avaliação institucional as categorias

¹⁰ (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 119) aponta múltiplas e variadas relações dos agentes com o processo: diferenças individuais, graus diversos de envolvimento emocional e de adesão ao trabalho, interesses diversificados e até mesmo conflitantes, concepções distintas a respeito da universidade e da sociedade, compromissos e implicações divergentes derivadas das hierarquias do saber e do poder, tudo isso faz dessa organização social específica, que é o universo dos implicados na avaliação, uma realidade rica, viva e contraditória.

denominadas pelo autor de “intelectuais” – qualidade educativa, eficácia social, cidadania, qualidade das relações, qualidade das relações interpessoais, das hierarquias e estruturas institucionais e aspectos da relevância pública.

As questões trabalhadas até o presente momento também nos leva a refletir sobre os critérios adotados no processo de avaliação institucional. Tais critérios relacionam-se com os objetivos já postos e são o ponto fundamental para uma boa prática avaliativa. Estes não podem ser criados a partir de iniciativas individuais ou simplesmente de órgãos externos à universidade. Deve surgir a partir de iniciativas do coletivo, da comunidade universitária, por meio de uma participação ampla e intensa.

Mas, será que esses critérios vêm surgindo no debate e na participação intensa da comunidade acadêmica como apresenta Dias Sobrinho? Ou será que estes critérios vêm sendo postos por órgãos externos à universidade, secundando as iniciativas do coletivo?

1.4 Avaliação interna, externa e re-avaliação e avaliação institucional

Para finalizar as questões levantas por Dias Sobrinho (2000) e Dias Sobrinho e Balzan (2000), relacionaremos cinco pontos importantes que cercam os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação, quais sejam: a avaliação interna, externa, a re-avaliação (meta-avaliação), as transformações e usos da avaliação. Os vários tipos de avaliação – avaliação interna, externa e re-avaliação¹² – quando utilizados em conjunto constituem um processo global, evitando práticas e visões fragmentadas do processo avaliativo. É essencial para a

¹¹ Exemplos: características da formação dos docentes e pesquisadores, sua distribuição na carreira, os processos e políticas de qualificação e titulação, pesquisa e extensão, entre outras. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 125)

¹²Ver Grego (1997).

formação de um processo “avaliativo democrático” e “emancipatório/formativo”, a interdependência entre estes tipos.

A avaliação interna tem como objetivo criar uma cultura institucional da avaliação, onde objeto e sujeito se confundem, bem como subsidiar a avaliação externa, a partir de uma construção permanente. Segundo Dias Sobrinho, dependendo das situações e das “formas de organização”, o processo interno ocorrerá como “auto-avaliação”. Já a avaliação externa é a continuação do processo, ligando a avaliação à regulação estatal. Para Dias Sobrinho (2000, p. 128), ela

confirma o sentido de transparência e o caráter público da universidade e da avaliação, pela participação efetiva dos membros da comunidade científica, de órgãos públicos ligados à educação, à ciência e tecnologia e de representantes da sociedade organizada.

Da forma como foi apresentada pelo autor, o “sentido de transparência” e de “caráter público da universidade” talvez possa articular a avaliação à regulação estatal nos termos postos, pois nem sempre esse processo garante a participação efetiva dos membros da comunidade acadêmica, dos órgãos públicos e da sociedade organizada. Portanto, entender a avaliação externa é algo muito mais complexo do que se apresenta na realidade. Contudo, parece-nos bastante pertinente a afirmação de Dias Sobrinho (2000, p. 128) acerca da eficácia da avaliação externa “está ligada às condições produzidas no “momento” anterior, ou seja, em grande parte depende da qualidade, utilidade e pertinência dos dados de base [...]”

A ré-avaliação busca realizar uma reflexão sobre o processo de avaliação tanto interna quanto externa. Esse processo ocorre quando os próprios atores da instituição confrontam a auto-avaliação com a avaliação externa. Para Dias Sobrinho (2000, p. 128):

Esse confronto deve produzir uma síntese não só a respeito dos conceitos sobre a instituição, mas também sobre os encaminhamentos indicados para a melhoria da qualidade da universidade e do próprio papel da avaliação como um processo contínuo de transformação e aperfeiçoamento.

Da maneira como o autor apresenta a ré-avaliação parece que o processo fica caracterizado de forma utópica, pois nem sempre os resultados produzidos são levados em conta pela instituição, no sentido da melhoria da qualidade. Talvez esse processo não se constitua como garantidor da transformação e do aperfeiçoamento institucional. Por essa razão, é possível afirmar que nenhum processo avaliativo subjetivista/democrático pode ser realizado de maneira isolada, parcial, baseado em dados puramente quantitativos, ausentes de interpretação e juízo de valor, desconectado de categorias amplas e subcategorias que se inserem na realidade social da universidade.

No caso das “transformações e usos da avaliação” fica evidenciado, quanto ao defendido por Dias Sobrinho, que esta, no modelo subjetivista/democrático, deverá ter um “caráter social e público”, “formativo”. Desta maneira, a avaliação é entendida como “processo” e não como “produto”, é contextualizada e é uma construção permanente. Em outros termos, considera-se que esta é um processo contínuo.

O debate de Catani, Oliveira e Dourado (2004) fornece subsídio para compreender-se o acirramento das tensões entre os paradigmas da avaliação institucional – objetivista e o subjetivista – nas duas últimas décadas, uma vez que defendem a idéia da forte centralidade da política avaliativa nos projetos de reestruturação da educação superior por parte dos governos no sentido de promover transformações substanciais no padrão de regulação, gestão e controle da produção acadêmica. Segundo esses autores, são diversas formulações políticas e teóricas ao longo da última década objetivando a “remodelação organizacional” das instituições de educação superior, tornando-as mais “ágeis”, “eficientes” e “produtivas”. Nesta perspectiva, os autores defendem um descolamento do debate em torno da problemática do público e do privado para o padrão de gerência das instituições, possibilitando o surgimento de dois grandes eixos de discussão: a “flexibilização” e a avaliação.

Por essa razão, as reformas da educação superior nas últimas duas décadas tenderam a acentuar aspectos peculiares desta modalidade educacional, tais como eficiência, produtividade acadêmica e de gestão, com o intuito de controlar as instituições, subordinando-as aos interesses do Estado e do mercado. Nestas mudanças destacam-se:

(a) crescente subordinação do trabalho acadêmico aos instrumentos de aferição do desempenho produzidos pelo *Estado Avaliador...*; (b) adoção de uma lógica de distinção institucional num cenário de competição do campo universitário; (c) assimilação dos parâmetros de mercantilização da educação superior...; d) interpenetração entre as esferas pública e privada em detrimento da esfera pública... (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2004, p. 235).

Portanto, concluem os autores, que tal cenário tem levado as instituições da educação superior a certos constrangimentos quanto à “gestão”, “organização” e “produção acadêmica”, contribuindo de maneira significativa para a perda da autonomia, pois esta tem se restringido aos aspectos da gestão, desvelando todo o impacto da “racionalidade econômica”. Não somente Catani, Oliveira e Dourado (2004) descrevem a centralidade da avaliação nas políticas para a educação superior, através do seu alto potencial de transformação, como outros autores, também, inserem-se neste debate analisando diversos aspectos desse fenômeno no Brasil, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, entre os quais, Dias Sobrinho (1997, 2000, 2004), Sguissardi (1997), Cunha (1999), Dourado (2002), Gomes (2002), Mancebo e Fávero (2004), Martins (2006). A lógica da centralidade da avaliação reside, para esse conjunto de autores, na tentativa por parte do governo de ampliar o controle para promover alterações de grande alcance na identidade das instituições e do sistema da educação superior. Ainda nesse campo, Catani, Oliveira e Dourado (2004) nos traz à tona que tal problemática desvela as tensões entre os paradigmas da avaliação institucional, por isso

é reveladora de um empreendimento para transformar a universidade enquanto instituição social numa universidade de resultados, operacional, entendida como organização social que se adapta e responde às pressões do mercado e que “inova” os processos de trabalho a partir da vinculação efetiva com as atividades econômicas e as organizações produtivas (p. 257).

A fim de atender tal perspectiva à opção adotada, por diversos governos na última década, foi por via de um processo de “diversificação” e “diferenciação institucional”, que no caso brasileiro ocorreu por meio da privatização¹³ da educação superior, com objetivo de promover a competição entre as Instituições da Educação Superior (IES), bem como sua modernização, adequando-as ao estágio do “capitalismo desorganizado” Claus Offe (*apud* SANTOS, 2003).

Nesta perspectiva, Lima (*apud* CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2004, p. 258), apresenta e delinea os limites e possibilidades da modernização das IES, já que “tais políticas substituem, nesse sentido, a noção de democratização do acesso e de permanência no ensino superior pela noção de modernização e racionalização numa perspectiva economicista e contábil”, influenciando diretamente nos princípios, pressupostos teórico-metodológicos da avaliação enquanto política pública e institucional. Essa leitura sugere, na visão dos autores trabalhados acima, que a centralidade da avaliação está inserida no contexto de transformação dos processos de regulação, gestão e produção acadêmica, estimulando a metamorfose institucional da educação superior. Neste sentido, delinea-se um novo papel para a avaliação.

A propósito, Sguissardi (1997, p. 44) advoga que, “multiplicaram-se as propostas e experiências de avaliação fundadas nas mais diferentes [...] concepções de sociedade, de desenvolvimento social, de Universidade e do próprio mecanismo da avaliação”. Analisando políticas da avaliação da educação superior, esse autor enfatiza as mesmas tensões das discussões em torno dos paradigmas objetivista e subjetivista, focando a influência da filosofia da qualidade total, modelo proposto pelas agências multilaterais aos governos, no processo avaliativo das IES. Por essa razão, coloca que há uma necessidade urgente de

¹³ Sobre a privatização e expansão da educação superior no Brasil, destacamos os trabalhos de Trindade (1999); Sguissardi (2001); Dourado (2002); Gomes (2002).

distinguir os paradigmas e propostas da avaliação. Por isso, destaca (SGUISSARDI, 1997, p, 44) que

a questão fundamental é como **avaliar** as propostas (e práticas) de avaliação para o Ensino Superior e para a Universidade, sejam elas originárias do poder público, das próprias instituições universitárias públicas ou privadas, de entidades sindicais universitárias, de grupos de intelectuais *orgânicos* ou não. (Grifos no original).

Então, da perspectiva levantada, analisar as diversas propostas e princípios avaliativos implica também rever os diversos conceitos apresentados sobre a universidade. Sguissardi (idem, p. 55-56) aponta questões iniciais para analisar os princípios da avaliação através da meta-avaliação: “a) O que de fato fundamenta e justifica a avaliação? b) Para que serve a avaliação?” A partir de Lima e Afonso, Sguissardi (1997) desvela o vocabulário da modernização da educação superior sob a hegemonia da filosofia da qualidade total – “empresa”, “capacidade”, “competência”, “racionalização”, “eficácia”, “controle de qualidade”. Há, nesta perspectiva, um sentido claro de associar a gestão da universidade com a das empresas, a partir das propostas e políticas educacionais destinadas as IES quanto à gestão, financiamento, avaliação, organização e produção acadêmica. Nesta linha, esta elaboração nos serve para identificarmos as disputas entre o paradigma objetivista e o subjetivista materializado nas propostas avaliativas desenvolvidas pelo governo brasileiro, visto que este desconsidera:

a) a avaliação e o que se avalia, portanto sua *qualidade*, ocorrem em condições concretas e específicas de cada instituição; b) avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores; c) não existe avaliação que mereça esse nome se não avaliar as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão etc.); e d) de um projeto institucional e de uma política acadêmica é referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação (SGUISSARDI, 1997, p. 58).

A partir do trabalho de Bernardo Kipnis (1991), que analisou a avaliação institucional na Universidade de Brasília (UnB), Sguissardi (1997) apresenta alguns princípios norteadores da concepção acadêmico-crítica (contrária à filosofia da qualidade total), a saber:

“legitimidade”, “participação”, “integração”, “não-punição/premiação”, “compromisso”, “continuidade”, e “sistematização”. Dentre estes, o autor destaca o princípio da “legitimidade” como o mais importante devido a seu aspecto estratégico no processo de avaliação.

Ao analisar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Ristoff (2000), também apresenta os mesmos princípios da avaliação descritos por Kipnis (1991) e Sguissardi (1997). O diferencial do primeiro autor é que ele já traz a experiência em conjunto de várias universidades inseridas num programa nacional, enquanto o segundo e o terceiro cercam-se da experiência de apenas uma universidade.

Cabe aqui uma nota importante sobre o debate do tema. Quando Kipnis (1991) realizou o trabalho sobre a UnB no fim dos anos 1980 e início dos anos de 1990, a filosofia da “qualidade total” e o neoliberalismo não tinham adquirido a consistência e amplitude que veio a ter a partir de meados dos anos 1990 no Brasil (cf. FRIGOTTO, 2002). O texto de Sguissardi (1997) foi escrito no auge da incorporação de tal filosofia em nosso país. Um pouco depois, analisando o PAIUB, programa desenvolvido nos anos de 1993 a 1995, Ristoff (2000) apresenta princípios semelhantes aos indicados Kipnis (1991) nove anos antes. Isso demonstra a luta que consolidou o uso desses princípios pelas universidades brasileiras em seus respectivos programas de avaliação institucionais.

O debate em torno dos princípios da avaliação realizado pelos autores acima também demonstra a tensão entre os paradigmas da avaliação objetivista e subjetivista. Desvelam-se aqui duas características desta tensão. A primeira refere-se aos governos e às agências multilaterais, dado que estas tendem a utilizar predominantemente o paradigma objetivista; enquanto a comunidade acadêmica tenta avançar a questão para a utilização do paradigma subjetivista. Atualmente, pelo menos no campo teórico e nos documentos, a questão já comprova um avanço no debate pela utilização dos dois paradigmas no processo avaliativo,

entendendo que um é o complemento do outro (cf. DIAS SOBRINHO, 1997). Contudo, é elementar quando se trata da questão conceitual e metodológica, pois há, ainda, pouca tradição e experiência quanto à prática da avaliação sistêmica no funcionamento de instituições (cf. BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2007). Esse cenário é típico da luta pela construção de uma avaliação baseada em um paradigma e princípios democráticos que legitimem a avaliação de uma forma mais ampla e substantiva.

Quanto aos parâmetros ou critérios da avaliação, Sguissardi (1997, pp. 62-63) destaca:

Uma proposta ou um processo de avaliação é função de um projeto de desenvolvimento da Sociedade. Tornam-se questões obrigatórias: **de que competência se trata? Competência para quê? Competência para integrar-se e servir a (ou questionar) que tipo de Sociedade?** [...] [Deve contribuir] para implantar ou fortalecer um dado padrão de política educacional e/ ou de Universidade. E isto precede à discussão imediatamente técnica que pergunta **quem e como avalia**. Antes devem ser formuladas questões como: **qual Universidade? Universidade para quê?** [...] [É] preciso analisar e avaliar o processo decisório no interior da Universidade: quem decide e como são tomadas as decisões (**existem ou não mecanismos públicos de controle sobre o processo de tomada de decisões?**)? **Qual o grau de abertura e de flexibilidade da estrutura de poder dentro da Universidade em relação à sociedade? Que lugar ocupam e qual a importância que os movimentos sociais organizados têm nas deliberações?** [...] [Deve] incluir todas as atividades de ensino, pesquisa e administração. [Resulte] de discussão aberta, ampla e democrática, livre e coletiva, e oposta a qualquer imposição de tipo tecnocrático [...] (Grifos nossos).

Os destaques na citação acima são justamente os critérios e parâmetros relacionados pelo autor para se trabalhar a avaliação institucional. Os pontos ressaltados parecem apresentar-se de forma consistente, pois uma proposta de avaliação inserida no contexto dos princípios da avaliação institucional não pode deixar de considerar critérios e parâmetros tão importantes. Assim, Sguissardi (1997) também se coloca na defesa de uma avaliação institucional subjetivista em detrimento da denominada avaliação/objetivista baseada na filosofia da qualidade total. Nesta perspectiva, a avaliação deve estar contextualizada em três dimensões macro – avaliação externa, avaliação interna e a meta-avaliação. Enfatiza que tanto a avaliação interna quanto a externa tem de estar alicerçada em princípios “democráticos”, de “legitimidade” e de “transparência”.

Neste caso, o autor traz o argumento de que a avaliação interna deve ser conduzida a partir da retrospectiva crítica, do instrumento de controle social da atividade do estado, criação de um projeto genuíno da comunidade acadêmica, do respeito à pluralidade de idéias, de condições concretas para a realização do trabalho acadêmico; já a avaliação externa não deve ser apenas controlada e realizada pelo Estado e sim em conjunto com a sociedade civil organizada no sentido de dar mais transparência ao processo.

No sentido de aprofundar tal discussão a respeito do argumento levantado por Sguissardi (1997), trataremos a seguir da relação da avaliação com a regulação na educação superior.

1.5 Educação Superior: a relação entre a avaliação e a Regulação

No contexto mais recente, os governos têm buscado controlar os sistemas de educação superior, o que implica em mudanças nos padrões de regulação (cf. PEIXOTO, 2004). Para pensar a discussão em torno da regulação, é necessário explicitar a complexidade da questão, principalmente quando relacionada à avaliação. No estágio do “capitalismo desorganizado”, as reformas trouxeram mudanças na administração estatal, e de maneira mais específica, no campo da educação superior. A fim de atender às novas exigências, os governos buscaram implementar novas formas de regulação marcada por mecanismos de mercado. Tal questão leva-nos a buscar entender o debate da regulação no campo da educação superior, visto que o processo de regulação constituiu, nas duas últimas décadas, tema de grande visibilidade dos novos mecanismos de atuação do estado.

Segundo Barroso (2005), o conceito de regulação aplicado à educação é associado à intervenção do Estado “na condução das políticas públicas”. Sendo utilizada como referência

no processo de modernização das atividades estatais, o autor faz a distinção entre “regulação” e “regulamentação”. A primeira é entendida como fim, portanto, “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência”; enquanto a segunda é “centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e da eficácia dos resultados” (p. 727). A distinção acima desvela a polissemia do conceito. Essa diferença não se baseia na finalidade e sim no fato de que a regulamentação apresenta-se como um caso particular da regulação. A elaboração de Barroso (2005) nos serve para identificar diferentes acepções deste conceito, em vários campos do espaço social (militar, econômico), e na teoria dos sistemas. Este autor (2005, p. 728) define regulação como

[...] uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores..

Posteriormente, o autor destaca a possibilidade de ampliação do conceito de regulação a partir da teoria dos sistemas, entendendo-a, primeiramente, apenas como função de equilíbrio. Em segundo lugar, expande-a através dos níveis hierarquizadores, tipificando-a em dois tipos de regulação: “conservadoras” e “transformadoras”. No sentido de definir um conceito mais abrangente por causa da necessidade que o termo impõe, o autor entende a regulação como

[...] o conjunto de mecanismos que assegurem o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Neste sentido, a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência. (BARROSO, 2005, p. 729)

Com o intuito de consolidar a questão em torno da regulação, afirma que a “regulação resulta do fato de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas”, portanto, “a regulação de um grupo social corresponde, assim, às interações entre os

interesses particulares de cada componente do grupo e o interesse comum ou geral do mesmo” Bauby (*apud* BARROSO, 2005, p. 730). Por isso entende que “a regulação é a resultante da articulação (ou *transacção*) entre uma ou várias regulações de controle e processo *horizontais* de produção de normas na organização” (BARROSO, 2005, p. 730). Estas são as denominadas regras do jogo.

Pensar, por conseguinte, a regulação, conclui o autor, a partir do campo da teoria dos sistemas, é compreender que esta não é algo harmônico, muito menos estável, pois as regras giram em torno das disputas sociais ou do cenário dos conflitos. O cenário montado até o presente momento caracteriza o neoliberalismo educativo pelo fato de ter ocorrido nas últimas décadas uma redução da atuação do Estado no campo educativo de forma direta (produção) da subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica.

O autor delinea o quadro de crise deste sistema que tem envolvido todo o mundo, mostrando seu alcance globalizante:

“com o início do século XXI, a euforia “neoliberal” dos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990 parece estar a empalidecer mesmo entre os seus defensores e promotores, nomeadamente no seio das grandes organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE etc). As receitas do “consenso de Washington” começam a ser postas em causa com as experiências dolorosas dos países do leste europeu “antigo bloco do leste” ou dos “tigres” asiáticos ou das “economias emergentes” da América Latina. (BARROSO, 2005, p. 743)

Barroso (2005) destaca a importância de romper com os postulados neoliberais orquestrados pelos governos e agências multilaterais, a partir da relação entre o mercado e o Estado, compreende que o mercado é uma construção social, redefinido o papel das formas institucionais, que promove novos meios de regulação da ação pública. Neste contexto, há de se apontar, logo, a existência de uma forte vinculação entre avaliação e Estado, e que este processo não se constituiu de forma neutra, pois se caracteriza, também, como um fenômeno social e histórico.

Tratando a avaliação como fenômeno político, Dias Sobrinho (2004, p. 706) afirma que

são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública .

Pensar, então, na avaliação como política pública, é entendê-la como modeladora de sistemas e garantidora de determinadas práticas e ideologias, por isso adquiriu diversos graus de complexidade quanto ao aspecto instrumental e de referências. Diante dos argumentos apresentados, torna-se necessário refletir sobre as contradições do processo avaliativo na ótica do Estado. Nesta ótica, é possível perceber as políticas sociais e educacionais como instrumentos de controle e como forma de legitimação da ação do Estado. Aqui se põem as contradições do sistema organizado pelo Estado moderno.

1.5.1 O “Estado-Avaliador” e do debate em torno das concepções de avaliação e da regulação no campo da educação superior

O cenário montado até o presente momento nos fornece subsídios para compreender que as tensões geradas intensificaram nas últimas décadas a crise do Estado, já que possibilitou a criação de instâncias reguladoras supranacionais promotoras de políticas que também ocorreram ao nível da educação superior. Os governos nacionais, no contexto atual, ressignificaram os mecanismos de controle na tentativa de potencializar a educação superior, provocando transformação nos modos de regulação e de gestão, atribuindo grande importância a avaliação.

Para elucidar a questão, recorreremos mais uma vez às reflexões de Afonso (1998, 1999, 1994, 2000, 2001). O autor destaca o potencial dos mecanismos supranacionais emergidos a partir da intensificação da globalização econômica no pós-guerra. Numa primeira geração,

agrupam-se o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), todos com grande influência na formulação de políticas públicas; nas últimas décadas adquiriu visibilidade uma segunda geração a partir de constituição de Organizações não-governamentais (ONGs), de blocos econômicos tais como Mercado do Cone Sul (MERCOSUL) e União Européia – o mais tradicional entre os blocos econômicos – e de uma agência internacional que regula as atividades internacionais do comércio – Organização Mundial do Comércio (OMC). Assim, é possível compreender que a globalização torna o entendimento acerca do processo da reforma do Estado em algo muito mais amplo e complexo. A questão apresentada está contextualizada nos debates em torno do novo paradigma do Estado-regulador/Avaliador.

A principal característica do “Estado-Avaliador” reside no fato deste ter deixado de produzir bens e, sobretudo, serviços, para concentrar na regulação dos processos produtivos. Conforme Afonso (2001, p. 25), há outras denominações para esse tipo de estado – “Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor”. Este ponto nos remete a algumas dimensões do Estado-Avaliador. Segundo Afonso (2001, p. 25),

esta qualificação, inicialmente, proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitada por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa sobretudo sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas.

Ainda ressalta que o Estado-avaliador enfatiza simultaneamente tanto a “desregulação” e a “autonomia institucional”, como na construção de procedimentos regulatórios direcionados pela ação institucional. Aprofundando a questão sobre a “ação institucional” proposta por Afonso (2001), Schilickmann, Melo e Alpertedt (2008) tratam a relação entre regulação e avaliação à luz da “teoria institucional”. Estes três autores

esclarecem que há diferenças consideráveis entre diversos teóricos das ciências sociais sobre a concepção institucional de regulação. Contudo, afirmam existir uma ênfase maior em torno dos “elementos constitucionais”, permitindo organizar a concepção institucional em três bases de sustentação: a “reguladora”, a “normativa” e a “cognitiva”.

A coluna central da matriz “reguladora” está na “fixação de normas e no controle direto dos empregados e nas ações de sanção e coerção”, portanto concluem que “esta visão reguladora se aproxima do modelo clássico de organização, onde tanto empregadores quanto empregados são racionalmente levados a agirem conforme interesses individuais e racionais” (SCHILICKMANN, MELO E ALPERTEDT, 2008, p. 155). O alicerce da matriz “normativa” baseia-se nos valores e normas, representantes de concepções do preferível ou desejado que delineia instrumentos capazes de comparar e avaliar estruturas e comportamentos, definindo normas e meios de como os procedimentos poderiam ser realizado (cf. SCHILICKMANN, MELO E ALPERTEDT, 2008). Na matriz “cognitiva”, consideram-se as organizações e os indivíduos constituintes de uma realidade construída socialmente apresentando distinções entre “capacidades, meios para ação, e objetivos” de acordo com diversos contextos institucionais. Neste caso hibridiza tanto aspectos objetivos quanto subjetivos (cf. SCHILICKMANN, MELO E ALPERTEDT, 2008, p. 155).

Não se deve pensar que tais matrizes da concepção institucional aparecem de forma cristalina. Ao contrário, esta se materializam através de processos híbridos. Apenas ocorre uma ligeira predominância de um detrimento das outras. Mesmo assim é possível identificar a origem e as fases desta Teoria (cf. SCHILICKMANN, MELO E ALPERTEDT, 2008).

A ação institucional serve de referência para a afirmativa de que “os governos começaram a interferir mais profunda e extensivamente no sistema e nas instituições, radicalizando a figura do Estado intervencionista”, que, no caso, “o Estado avaliador corresponderá a esta radicalização” (cf. MAGALHÃES, 2001, p. 133). Este é o ponto

fundamental que legitima toda a relação entre avaliação e regulação nas últimas décadas, realizando o elo de passagem entre os dois sub-campos da avaliação, o educacional e o institucional.

O Estado passa a refinar e potencializar seus instrumentos de ação – as políticas públicas – tornando a avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educacionais; controlando currículos, gestão das unidades e o trabalho docente. Clarificando a questão, afirma Broadfoot que

os procedimentos de avaliação constituem hoje um dos mais importantes meios de controle da educação [...] A ênfase colocada numa determinada forma de *accountability* num país ou noutro reflete em princípio as tradições ideológicas e o *ethos* característico de uma cultura nacional particular. Por isso, países que atualmente enfrentam dificuldades semelhantes nos seus sistemas educativos parecem responder de formas diferentes. Na minha opinião, o que está subjacente a essas aparentes diferenças é, no entanto, partilhado por todos como sendo o mesmo problema, que é o de ter de recorrer a mecanismos de *accountability* como forma de controle, e de pôr em prática esses mesmos mecanismos através da combinação de diferentes procedimentos de avaliação (*apud* AFONSO, p. 27-28).

Os governos têm desenvolvido meios através da avaliação no sentido de promover padrões satisfatórios de qualidade, para tanto, têm desenvolvido sofisticados mecanismos de regulação dual que ao mesmo tempo restringem e ampliam a participação da comunidade acadêmica no processo de *accountability*, pronunciando a tensão existente neste campo. A esse respeito, Peixoto (2004, (p. 171) esclarece que

esses modelos estruturam-se com base em concepções diversas da qualidade desse nível de ensino, oscilando entre os extremos de práticas baseadas no controle das ações das instituições de ensino superior e aquelas baseadas numa perspectiva de realização com maior autonomia dessas instituições frente ao Estado e contanto com maior participação das comunidades envolvidas no processo da educação superior.

A problemática observada coloca o debate sobre a avaliação da educação superior entre a regulação e a democratização do controle das instituições superiores de educação, ou seja, o controle e a execução da avaliação devem estar a cargo de agências externas da universidade, devem estar a cargo da comunidade acadêmica, ou devem estar tanto a cargo das agências externas e da comunidade acadêmica? Para trabalhar a questão levantada,

precisamos deixar claro duas coisas a respeito deste processo. Primeiro, faz-se necessário entender a avaliação da educação superior como um campo político, pois é nesta área que pode ser visualizada as tensões existentes em relação aos mecanismos da regulação. Segundo, quando a avaliação está mais interligada às agências externas, os princípios objetivistas da avaliação tendem a ter maior visibilidade; quando a avaliação está mais conectada a comunidade acadêmica, os princípios subjetivistas da avaliação serão mais expressivos. Contudo, sabe-se atualmente, que o processo avaliativo é constituído de uma relação de interdependência entre estes dois paradigmas, pois um precisa do outro; o que deve ser evitado é a anulação de um pelo outro, senão a avaliação ficaria sem legitimidade.

A crise do Estado e do setor produtivo têm alavancado diversos e sucessivos cortes orçamentários na máquina estatal gerando novas demandas à educação superior. Tais demandas geraram a tendência, nos sistemas oficiais de educação, pelo controle da qualidade nas últimas décadas, esse controle da qualidade pode ser visualizado no Brasil, a partir das várias experiências de avaliação, desde os anos de 1980 e, sobretudo, nos anos de 1990 quando foram formulados o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame nacional de Cursos (ENC) (cf. PEIXOTO, 2004).

Nesta perspectiva, os mecanismos de controle deste processo, no caso da avaliação, vêm se refinando. Em outros termos, Peixoto (idem, p. 173) coloca:

Os governos vêm adotando medidas destinadas a reforçar a qualidade mediante a incorporação de novos requisitos de prestação de contas e de outros mecanismos de gestão, ou então desenvolveram sistemas de credenciamento (*acreditación*) e estabeleceram comitês ou centros de avaliação que realizam ciclos de avaliação externa. Nesse contexto, a função e a estrutura desses sistemas vêm sendo objeto de debate, tanto no que diz respeito aos aspectos de execução relacionados à criação de novos controles, quanto aos aspectos normativos relacionados às formas utilizadas na abordagem do controle de qualidade.

Observando tal questão mais detidamente, percebemos que os mecanismos de controle que visam garantir a qualidade, oscilam entre o campo punitivo e o formativo. A propósito Peixoto (2004, p. 173) afirma:

Alguns são partidários de premiar os bons resultados, possivelmente com financiamento adicional ou mediante sistemas de incentivos. Outros querem punir os maus resultados, mediante, por exemplo, a retenção de fundos ou a proibição de matricular novos estudantes num determinado programa. Outros, contudo, prefeririam orientar os resultados de maneira que se traduzam em melhoras voluntárias.

Não são apenas as limitações fiscais do Estado que promoveram mudanças significativas na educação superior, mas também o crescente aumento da demanda por este nível de educação acabou gerando o fenômeno da “massificação”, redefinindo a avaliação a um papel de destaque neste contexto criando novos mecanismos de seleção, certificação, classificação, regulação, controle e monitoramento (cf. PEIXOTO, 2004). Este aspecto pode ser nitidamente percebido no Brasil, no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade dos anos 1990, quando foi implementado o ENC, com o objetivo de formar um “moderno mercado da educação superior” visando atender as expectativas em torno da demanda deste nível de educação (cf. GOMES, 2002).

As agências multilaterais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial – têm se destacado entre os principais estimuladores das mudanças nos diversos e distintos padrões de regulação, gestão e avaliação da educação superior. O ponto comum entre tais agências é o enquadramento da avaliação como “vetor da responsabilidade das instituições de ensino superior de prestarem conta à sociedade e se orienta para o aperfeiçoamento permanente no cumprimento de suas funções” (PEIXOTO, 2004, p.174). Tais agências delegam pressupostos semelhantes à avaliação quanto aos mecanismos operacionais – mensuração da aprendizagem dos alunos, mérito dos docentes, dos cursos e da produção acadêmica, e ao vocabulário –

“eficiência”, “modernização”, “eficácia”, “efetividade”, “produtividade” e “prestação de contas” (cf. PEIXOTO, *idem*).

Peixoto (*ibidem*) levanta críticas aos modelos avaliativos das agências multilaterais a partir da literatura sobre o tema. Os argumentos trazidos para a discussão ressaltam que tais agências são propagadoras dos princípios e pressupostos objetivistas, restringido a participação da comunidade acadêmica, obstruindo a democratização dos processos avaliativos, constituindo-se como mecanismo poderoso de seleção das instituições e dos indivíduos no sistema. O primeiro argumento destaca que as

[...] mensurações de rendimento e aprendizagem dos estudantes, da adequação ao mercado de trabalho, da produtividade dos professores e de que as instituições façam detalhadas prestações de contas dos recursos públicos utilizados, têm levado à difusão de sistemas de avaliação objetivos e padronizados, baseados em esquemas intelectivos quase sempre pobres e de fácil visibilidade, que nem sequer arranham a complexidade dos fenômenos educativos. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 16-17)

O segundo argumento ressalta que esses modelos avaliativos estão focalizados no produto e na gestão e “não no processo educativo, compreendido como formação humana e construção da cidadania, [elas] descartam princípios e valores como democracia, solidariedade, autonomia e emancipação” (MENEGHEL E LAMAR, 2002, p. 152). Esses argumentos reforçam a idéia de que os processos avaliativos deveriam estar inseridos no contexto de **práticas democráticas**, possibilitando maior potencial de transparência na formulação e execução das políticas públicas educacionais no campo da avaliação a partir de uma construção coletiva visando o melhoramento e o desenvolvimento da qualidade. Em relação a essa segunda corrente entende-se que a proposta passa por “avaliar articuladamente as diversas dimensões da universidade na perspectiva heurística da globalidade” Peixoto (*apud* DIAS SOBRINHO, 2000, p. 17).

Por essa razão, podemos concluir baseados nestes autores, que essas visões opostas polarizam a avaliação e a universidade como campo político a “partir da relação que foi sendo

estabelecida entre os modelos democráticos e o de regulação” (PEIXOTO, 2004, p. 186), uma vez que constituem pólos opostos, mas que não existem de modo isolado, pois o desenvolvimento de um se dá em contraposição ao outro. Quando tratamos os dois pólos opostos da avaliação – “democrática” e a “reguladora” – percebemos a oscilação entre o campo formativo e o punitivo. Esta afirmativa nos revela a fragilidade da fronteira entre os conceitos da avaliação e da regulação.

A partir de um estudo comparativo das realidades vividas no Brasil, França, Espanha, Argentina e Portugal, Meneghel, Rolb e Silva (2006) alertam para a pouca distinção entre a regulação (*controle*) e a avaliação (*formativa*) nas unidades da educação superior e até mesmo dos próprios agentes de governo inseridos no processo de criação e implementação destas políticas. Chamam a atenção para importância do debate em torno da promoção da qualidade da educação superior atribuída por inúmeros governos na década de 1980, através das políticas de avaliação, com o intuito de superar deficiências institucionais e de adequar às unidades do ensino superior as novas exigências da sociedade e do Estado. Enfatizam que a avaliação é desenvolvida para verificar a qualidade, legitimar recursos, orientar políticas de gestão e planejamento, sendo complementar à regulação. Essa leitura sugere que a avaliação está atualmente inserida nas novas relações entre Estado, universidade e sociedade.

Meneghel, Rolb e Silva (2006, p.94) definem a regulação como um conceito vinculado à ação do poder público caracterizado por três dimensões – a “normativa”, a “verificadora” e a “controladora”. Os autores nos trazem a seguinte reflexão sobre os limites da regulação: “as dimensões da verificação e controle são insuficientes para garantir a qualidade das IES, tornando necessário que a regulação estabeleça uma interface com outro processo, mas propícia à construção da qualidade: a avaliação”.

Então, como ocorre a relação fronteira entre a avaliação e a regulação? Meneghel, Rolb e Silva (idem) nos propõem uma possível resposta a essa questão:

No âmbito da relação avaliação/regulação, deve haver um espaço bem definido para ambas; caso contrário, elas podem ser confundidas. Nesse sentido, caso a concepção de avaliação aponte para uma linha de punição e controle, a sua interface com a regulação será intensa, podendo haver uma junção de ambos os processos. Mas quando a concepção aponta para a linha formativa, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação, separada desta, ainda que dela dependente (p. 94).

Para exemplificar esta questão, tomemos como referência a avaliação adotada no Brasil, a partir do governo Lula, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São características deste sistema: avaliação institucional como centro do processo avaliativo; integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global; respeito à identidade e à diversidade institucional; avaliação participativa, compreensiva, pedagógica e contextualizada; eficácia informativa, flexibilidade e institucionalidade, não-pontual.

Meneghel, Rolb e Silva (2006) afirmam sobre o atual modelo avaliativo adotado no Brasil.

Na lei que criou o SINAES, os processos avaliativos são apresentados como referencial básico para a regulação estatal, cabendo aos órgãos competentes utilizarem-se dos resultados obtidos na avaliação externa, avaliação de discentes e avaliação de cursos para regular e definir políticas de competência do poder público (p. 97).

Para essas autoras, o SINAES representa “algo novo”, não constitui uma simples edição do passado e nem tão pouco uma ruptura em relação ao Exame Nacional de Cursos e outros procedimentos prévios. O ponto central deste sistema reside na articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna (auto-avaliação). A esse respeito às autoras ressaltam que “é fundamental, portanto, a composição e o preparo dos integrantes da Comissão Externa de avaliação que em todos os casos analisados, é composta por pares acadêmicos” (idem, p. 103). Se não ocorrer o preparo destes atores, o processo avaliativo perderá sua intenção de articulação, ganhando novos contornos, levando a avaliação externa para o campo regulativo e a avaliação interna para o campo formativo, fragmentando a relação entre regulação e

avaliação, uma vez que as autoras defendem que o processo de regulação deve ocorrer depois da avaliação, no caso da perspectiva da avaliação formativa.

Neste sentido, entendem (MENEGHEL, ROLB E SILVA, 2006, p. 103) que:

Ao privilegiar a auto-avaliação, reconhecendo as peculiaridades da IES e não sua adequação a um formato único, a Comissão Externa tem uma interlocução com a instituição e seus atores, durante a visita, permitindo esclarecer dúvidas, complementar informações, melhor compreender a relação com o entorno e negociar significados. Assim, a atribuição de juízos de valor dá-se em um processo dialógico, construído coletivamente.

A partir do ponto apresentado acima, observamos que o SINAES requer que o avaliador esteja ciente dos princípios e pressupostos teórico-metodológicos, e que se implante na vida institucional a cultura da avaliação, entendendo esta não como punição e sim como formação. Somente assim poderemos evitar as fragilidades entre a fronteira da regulação e da avaliação.

Atualmente, os dispositivos legais que regulam a avaliação institucional são a Lei nº 10.861/04, que estabeleceu o SINAES, regulamentada pela portaria nº 2.051/04, que trata dos procedimentos da avaliação, e o Decreto Federal nº 5773/06, que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos de graduação e seqüenciais no sistema federal. De acordo com Silva Jr e Sguissardi (2005)

a proposta do SINAES produzida pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior orientava-se pela ética que se origina na cultura universitária moderna. No entanto, quando da transformação da proposta em lei, foi repolitizada segundo os objetivos de controle e regulação da educação superior, colocando, em princípio, em risco o próprio estatuto da autonomia, conseqüentemente, da democratização universitária e de sua gestão. (p. 24-25)

O percurso da política da avaliação no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) esteve marcado pela inquietação quanto aos aspectos relacionados ao desempenho das instituições, por meio de instrumentos avulsos de avaliação, dentro do paradigma quantitativista de ordem técnica e visão fragmentada da educação superior – controle,

hierarquização, produtividade, somativa e classificatória. No governo Lula, ocorreu a introdução da perspectiva avaliativa sistêmica, abordando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, mantendo e ressignificando certos aspectos da regulação e supervisão quanto às universidades. Neste caso, o potencial de coordenação e controle estatal foi mais forte do que o mercadológico. Nesta perspectiva, o modelo avaliativo adotado, pelo menos ao nível dos documentos e da legislação, tende a se aproximar mais do paradigma subjetivista e participativo, entendendo o processo como formativo, de busca da melhoria das instituições a partir de uma visão global e não fragmentada.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, temos como objetivo discutir o contexto que delineou as políticas de avaliação na educação superior no Brasil, analisando a política de avaliação institucional e suas perspectivas, em especial caracterizando e contextualizando o processo de elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), assim como o processo de avaliação interna nas universidades, desde o período do Programa Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB).

2.1 - A política de avaliação institucional no Brasil: análise e perspectiva

Nesta sessão, trataremos das diversas políticas de avaliação adotadas no Brasil nas últimas décadas. O objetivo da sessão é descrever e caracterizar as principais políticas e projetos de avaliação no campo da educação superior no Brasil. Entendemos que a implantação de propostas avaliativas desvela o pano de fundo da modernização do sistema da educação superior face aos desafios postos pelos governos e pela sociedade, no sentido de elucidar questões-chave, tais como a “modernização do sistema”, o “aprimoramento da qualidade” e a “democratização do ensino” (cf. MACEDO *et al*, 2005).

Essas questões remetem-nos à plena ditadura militar, quando a educação superior passou por uma reforma a partir da Lei nº 5.540/68, baseada nos estudos do convênio MEC-USAID¹⁴, do Relatório Meira Matos¹⁵ e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária,

¹⁴ Ministério da Educação e *Agency for International Development (AID)*.

¹⁵ Referência ao Coronel da Escola Superior de Guerra. Esse relatório trazia uma ampla avaliação da situação política, social e econômica do país, apresentando medidas para atender aos reclamos sociais de acesso à universidade, e sugerindo a repressão a insatisfação de intelectuais e estudantes. Com base no conceito de rentabilidade do sistema educacional, o Relatório propunha uma ampla reestruturação institucional, visando à obtenção de maior desempenho da rede escolar com menor aplicação de recursos (DIAS, HORIGUELA E MARCHELLI, 2006, p. 437-438).

reforma que foi marcada intensamente pela natureza autoritária e centralizadora. As principais mudanças realizadas pela reforma de 1968 foram:

a extinção da cátedra, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa, e a criação dos colegiados de curso (MACEDO *et al*, 2005, p. 129).

A reforma universitária abriu caminho para expansão do sistema¹⁶ através de investimentos do setor privado da educação. É importante ressaltar que foi no cenário construído pela reforma de 1968 que surgiram as primeiras propostas e debates em torno das políticas de avaliação para a educação superior, primeiramente a nível da pós-graduação e bem mais tarde a nível da graduação. Segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a avaliação na educação superior no país tem início na década de 70, com a instituição da política de avaliação a nível da pós-graduação pela Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).¹⁷.

A evolução histórica da avaliação externa na educação superior até o início dos anos 2000 foi marcada no Brasil por dois períodos distintos. O primeiro, a partir da década de 1980 a meados da década de 1990, quando a avaliação adquiriu visibilidade na busca da qualidade da educação, sendo indicada, nesta perspectiva, como mecanismo inibidor da expansão desqualificada dos cursos de graduação, em especial as IES privadas, e, na visão da comunidade acadêmica, legitimaria as atividades desenvolvidas pelas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Além do intenso debate sobre o tema, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras foi a principal política implementada.

¹⁶ Morosini (2004) destaca diversos trabalhos acadêmicos realizados apontando que esse crescimento ocorreu de maneira desordenada, sem planejamento, com perda de qualidade no ensino e descrédito da universidade.

¹⁷ [A CAPES] se utilizou de um método predominantemente quantitativo e objetivista, baseado na proposta, da década de 1940, do sociólogo americano Robert Merton. Ou seja, um método baseado na medição do número de trabalhos, nas publicações em órgãos reconhecidos, nos número de citações recebidas e em outros aspectos relacionados ao prestígio e impacto (SCHLICKMANN, MELO E ALPERSTEDT, 2008, p. 160).

O segundo momento, a partir de meados da década de 1990 até 2003, foi constituído por um mecanismo promotor de expansão da educação superior, que classificava e “ranqueava” as IES, por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Ofertas de Cursos (ACOC). E um terceiro momento, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir de 2004, estabelecendo uma série de instrumentos com características diversas.

Gouveia, Silva, Silveira *et. al* (2005) destacam que o debate da avaliação externa da educação superior brasileira foi baseado historicamente em duas tradições avaliativas.

[A primeira, **accreditation**], a avaliação [...] não faz só análises e diagnósticos, mas cria oportunidades de discussão e de reflexão dos problemas institucionais. Dentro desta perspectiva, acredita-se, ou faz-se acreditar, que a integração de diferentes procedimentos de avaliação permitirá a análise dos pontos fortes e fracos da instituição e, uma vez detectados esses pontos, a instituição será estimulada a discutir os problemas e as providências para promover melhorias. [...] [Portanto], “nesta perspectiva, a defesa dos procedimentos da avaliação sugere uma relação direta entre **accreditation** e qualidade”. Verifica-se, com isso, como adverte Oliveira (2000), a substituição das funções intermediárias do Estado, de inspeção e supervisão, por um controle do produto final, dentro de um esforço de disseminar uma cultura da avaliação [...]; [A segunda, **accountability**] resposanbilização e prestação de contas dos recursos públicos que foram utilizados [...] destacando-se a avaliação na educação como uma forma de racionalizar recursos, alcançar a qualidade defendida pelo mercado, controlar e coletar indicadores para a tomada de decisões políticas de desenvolvimento da educação superior (p. 104-105. Grifos nossos).

Durante a década de 1980, a partir de iniciativas do Estado brasileiro, que vivia o processo de abertura política, surgem as primeiras discussões sobre a avaliação das universidades e da educação superior, especialmente nos cursos de graduação. Neste período, a produção da literatura acadêmica na área da avaliação institucional era incipiente e dava os seus primeiros passos. Contudo, nesta época, a discussão da avaliação institucional despertou o interesse sobre a questão, de modo que, no final da década de 1980, a produção de artigos nos periódicos já alcançava a marca de um artigo/mês (MOROSINI, 2004). A produção acadêmica desta fase centrou seus esforços no tratamento da questão do controle da qualidade

nas Instituições do Ensino Superior (IES), focando a avaliação como forma de prestação de contas à sociedade.

Segundo Gouveia, Silva, Silveira *et al* (2005), foi neste contexto que surgiram as primeiras propostas de avaliação externa da educação superior, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983, que se preocupava com dois temas específicos: 1) a gestão e produção; 2) a disseminação de conhecimentos. E segundo Zainko (2008), a proposta do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1985, com uma proposta de avaliação fundamentada “na concepção regulatória da educação superior dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições)” (p. 828). Na realidade, gostaríamos de destacar, ao contrário do que afirma Zainko (2008) e Gouveia, Silva e Silveira *et al* (2005) e outros autores, que o GERES não foi uma proposta de avaliação, mas um grupo de trabalho que produziu um documento que propunha a reformulação da educação superior, para tanto realizou um diagnóstico da educação superior até então inédito no país.

Essa discussão assinala que a formulação do PARU recebeu influência do setor de pós-graduação, amplamente reconhecido pela sua qualidade (cf. DIAS, MARCHELLI E HORIGUELA, 2006). O PARU foi planejado como instrumento para indicar à graduação em que medida a reforma universitária instaurada com a Lei nº 5.540/68 foi efetivada, procurando mapear os problemas da educação superior (GOUVEIA *et al*, 2005). Portanto, na visão de vários autores, entre eles: Gouveia *et al* (2005); Barreyro e Rothen (2006); Dias, Marchelli e Horiguela (2006); Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006); Meneghel, Rolb e Silva (2006); Zainko (2008); Schlickmann, Melo e Alpersterdt (2008), o PARU caracterizou-se por um amplo levantamento de dados junto às IES, bem como a realização de uma avaliação comparativa, disseminando informações sobre o sistema. Segundo Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 438), esses dados centralizavam esforços no sentido de “quantificar a

qualidade do corpo docente, discente e técnico-administrativos, a produção científica e a vinculação da instituição com a comunidade”.

Diante da falta de apoio da burocracia do próprio Ministério da Educação, o programa foi encerrado um ano após o seu início. Em 1985, com o entendimento por parte dos agentes da burocracia estatal de que era necessário diagnosticar as condições da educação superior no Brasil, foi formado um grupo de trabalho denominado de Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecido por Comissão dos Notáveis. Essa comissão teria a tarefa de construir, por meio de consultas realizadas junto à sociedade e à comunidade acadêmica, soluções adequadas para a educação superior.

Segundo Zainko (2008, p. 828), após a realização de seus trabalhos, a Comissão dos Notáveis apresentou o seu relatório: “Uma Nova Política para a Educação Superior”, no qual destaca, em seu diagnóstico, o aspecto mais grave da crise, “a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento”, indicando que a avaliação fosse realizada por meio das seguintes dimensões: “avaliação dos cursos; avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras”. Logo, o diagnóstico levantado por essa comissão não foi bem recebido por parte do governo, devido às disputas políticas internas, e uma nova proposta surgiu, por parte do GERES¹⁸ no início da República Nova.

Segundo Zainko (2008), o GERES elaborou um anti-projeto de lei no qual estabelecia que o financiamento da educação superior por parte do Estado deveria ocorrer em “função do

¹⁸ “Em 1985, durante o governo José Sarney, Marco Maciel foi nomeado ministro da Educação, criando a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, com 24 membros. No Relatório produzido por essa Comissão (Ministério da Educação, 1985), a questão da avaliação da qualidade institucional extensível a toda a comunidade universitária aparece pela primeira vez, mostrando que o país ainda estava longe de formular um instrumento político que agradasse a todos os setores nacionais” (DIAS, MARCHELLI, Horiguela, 2006, p. 439).

desempenho” da instituição, direcionando a maior parte dos poucos recursos para os denominados “Centros de Excelência”. O GERES foi intensamente combatido pela comunidade acadêmica, sobretudo pela Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDIFES), inclusive com a decretação de greves. Para Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 439), “o GERES acirrou os debates, entre as universidades e o governo, ao estabelecer novos critérios de avaliação para fundamentar o credenciamento e o credenciamento de IES”.

Neste cenário, o GERES iniciou e construiu um debate no qual inseriu a temática da avaliação como algo incontestável quanto à necessidade de realização, mas quanto aos princípios e instrumentos, abriu-se um campo de discussões marcado por diversos tipos de tensões entre o Estado, a comunidade acadêmica e a sociedade.

Nas atuações do GERES, percebemos, a partir das discussões de Gouveia *et al* (2005), que a proposta era inserir na educação superior um mecanismo de controle institucional, baseado no princípio do mérito, por meio do desempenho de seus agentes. Apesar dos debates suscitados, não se chegou a materializar essa proposta de reforma na educação superior, devido à reação da comunidade acadêmica das IFES, durante o governo José Sarney.

Neste contexto, alguns anos mais tarde, durante a gestão do presidente Itamar Franco, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).¹⁹ Este programa foi fruto da experiência de algumas universidades – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – que iniciaram o processo de **auto-avaliação** e também a articulação realizada

¹⁹ Em julho de 1993, a Secretaria de Educação Superior (SEsu) cria e coordena uma comissão que reunia vários segmentos da educação superior: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – **ANDIFES**; Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais – **ABRUEM**; Associação Nacional das Universidades Particulares – **ANUP**; Associação Brasileira das Escolas Católicas – **ABESC**; Fórum Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Planejamento, Administração e Extensão. Após a instalação da comissão, foi constituído um Comitê Técnico Assessor, composto por especialistas, com a função de analisar os projetos oriundos das universidades (DIAS, MARCHELLI E HORIGUELA, 2006).

por uma Comissão de Especialistas na Comissão Nacional de Avaliação (CNA) (cf. SCHLICKMANN, MELO E ALPERRSTERDT, 2008).

Segundo Dias, Marchelli e Horiguela (2006, p. 441) “o princípio básico do PAIUB encontrava-se na globalidade com que as IES deveriam ser avaliadas” Além disso, vários autores, entre eles: Dias Sobrinho (2000), Dias Sobrinho e Balzan (2000), Gouveia et al (2005); Dias, Marchelli e Horiguela (2006); Meneghel, Rolb e Silva (2006); Zainko (2008); Schlickmann, Melo e Alpersterdt (2008), destacam que o PAUIB considerava os seguintes princípios: respeito à identidade institucional, a não-punição e premiação, adesão voluntária, comparabilidade, a busca de legitimidade ética do processo, avaliação periódica, com o intuito de inseri-los na lógica da cultura institucional como pontos fundamentais do processo avaliativo.

Na visão de Barreyro e Rothen (2006, p.958.), “o Programa caracterizava-se como uma proposta de auto-regulação, concebia a avaliação como institucional [...] e propiciava a participação dos próprios integrantes”. Também, “essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na auto-regulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental”.

Portanto, como destaca Meneghel, Rolb e Silva (2006), a avaliação proposta pelo PAIUB apresentava três momentos avaliativos – a avaliação interna, avaliação externa e a reavaliação. Não podemos deixar de destacar a ampla adesão que este Programa teve por parte das IES, perfazendo um total de 138 instituições entre os anos de 1994 e 1997. Segundo Dias Sobrinho (2000), um ponto importante do PAIUB era seu aspecto institucional que integrava uma orientação formativa, afastando-se dos modelos que fortalecem o controle direto do Estado.

Apesar da ampla adesão das IES ao PAIUB, o Ministério da Educação (MEC), no governo Fernando Henrique Cardoso, promoveu seu esvaziamento; uma vez que retirou seu

apoio ao PAIUB, abandonando naquele momento a proposta da dimensão formativa da avaliação. Desse modo, em 1995, o PAIUB foi desestimulado pelo MEC, por não vincular avaliação com regulação sistêmica, e não promover o “ranqueamento” nem orientar o financiamento. Dessa forma, foi substituído por uma nova proposta de avaliação, que levou a política avaliativa a focar a avaliação externa e em larga escala. Além disso, outras críticas foram realizadas contra o PAIUB, como ressalta Rothen (2006, p. 111-112).

Esse procedimento de avaliação teria as seguintes limitações: como cada instituição elaborava a sua proposta com indicadores próprios, não haveria a possibilidade de comparação entre as instituições; o PAIUB limitava-se à avaliação dos cursos de graduação e não tinha uma gama maior de instrumentos de avaliação. [...] A sistemática de avaliação tomava como unidade os cursos de graduação ao invés da Instituição. Na opção de enfatizar o curso, transparece a compreensão de que as IES resumiam-se a federações de cursos que eventualmente ocupavam o mesmo espaço.

Em outros termos, o PAIUB por não atingir a implantação e legitimação de uma cultura da avaliação institucional e nem atender os anseios governamentais marcados pelas perspectivas neoliberais de competitividade e eficiência mercadológica, que impunham um novo papel à educação superior como instrumento de produtividade, foi esvaziado e desativado no período do governo Fernando Henrique Cardoso (DIAS, MARCHELLI E HORIZUELA, 2006). O período de desarticulação do PAIUB, por parte do MEC, foi marcado por mudanças na ótica de atuação do Estado brasileiro, por meio da reforma de sua estrutura que impactou a educação superior, marcada por uma política que estimulou a “diferenciação”, “diversificação” e “privatização” do sistema, alicerçado no discurso da modernização e racionalização do Estado, visando à superação da crise, inserindo o país nas linhas gerais da globalização (DOURADO, 2002).

Neste contexto, foram inseridas diversas alterações jurídicas e institucionais no campo da educação superior no Brasil, ao longo da década de 1990, entre elas: a Lei nº 9.131/95, que estabelecia o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), propondo um amplo processo de

descentralização, flexibilização e novas formas de controle, que estabelecia avaliações periódicas e novos procedimentos na avaliação das instituições e de seus respectivos cursos; e o Decreto nº 2.026/96 que estabelecia procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, fornecendo subsídios para a Análise das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação (ACOC) (cf. DOURADO, 2002)²⁰.

Desse modo, diversos autores²¹ concordam que a avaliação alcançou papel central nas políticas educacionais voltadas para a educação superior, a partir de uma ampla padronização e mensuração do trabalho acadêmico, voltado para as atividades de ensino, contrário a um processo avaliativo formativo do sistema. Observando tal questão mais detidamente, compreende-se que a política de avaliação da educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso possuiu uma ênfase mercadológica, focada na dimensão do ensino e com função classificatória, colocando à disposição dos consumidores o poder de escolha das IES e conferindo ao Estado a tarefa de fiscalização, regulação e controle, diferindo em muito da proposta de avaliação representada pelo PAIUB, durante o governo Itamar Franco. Quando procuramos comparar o PAIUB e o ENC constatamos que

enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle de desempenho frente a um padrão estabelecido e a prestação de contas (BRASIL, 2004, p. 18).

Com o intuito de aprofundar as comparações entre estas propostas avaliativas, apropriamo-nos de Gomes (2003), que realizou uma análise acerca do cenário da política avaliativa no Brasil na década de 1990. Este autor defende a hipótese de que o ENC “[representou] uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos da regulação no Brasil” (p. 130); por essa razão, destaca que este instrumento difere em muito quanto à “linguagem”, “princípios”, “estratégias” e “instrumentos” do

²⁰ Este decreto foi revogado pelo decreto “ponte” Lei nº 5.773/06.

²¹ Afonso (2000), Dias Sobrinho e Ristoff (2000), Catani, Dourado e Oliveira (2004).

PAIUB. Destaca também que o ENC foi uma política implementada de cima para baixo, com alto potencial de controle e regulação por parte do Estado e grande ênfase na mensuração, programado para gerir uma nova economia de regulação estatal. Já o PAIUB, numa perspectiva oposta, originou-se no seio das próprias universidades, sob a coordenação do MEC, que exercia um papel muito diferente do que realizou nos fins dos anos de 1990, destacando a autonomia institucional por meio da **auto-avaliação**.

O ENC representou a introdução do “Estado Avaliador” no Brasil, constituindo-se no produto mais visível da política educacional, tornando-se um poderoso instrumento político para fortalecer e modernizar as funções de controle. Descartou a participação da comunidade acadêmica durante o processo de formulação, gerando grandes resistências ao ENC como política de avaliação (GOMES, 2003). A seguir apresentaremos um quadro comparativo bastante esclarecedor acerca do ENC e do PAIUB:

QUADRO 04 - PAIUB E ENC: UM OLHAR COMPARATIVO

	PAIUB (“...1994)	ENC (1995...”)
Objetivos	“...rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (Brasil, 1994, p.13)	“...afetir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Lei n. 9191, art. 3, inc. 1)
Princípios básicos	- globalidade (isto é, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliados) - não-comparabilidade (dos resultados ou <i>performance</i> das universidades ou IES) - respeito à identidade institucional - não-premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação) - legitimidade política	- indicadores <i>performance</i> (dos cursos por instituição) - comparabilidade das IES baseada nos resultados das avaliações <i>ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES) - condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação) - legitimidade técnica
Formas de adesão ou participação	participação voluntária das IES	participação compulsória dos estudantes (leva a participação compulsória das IES avaliadas)
Avaliação consiste de	- projeto de avaliação institucional (o qual poderá focalizar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da <i>performance</i> dos docentes, perfil dos estudantes, qualidade do ensino, aspectos administrativos etc.) auto-avaliação das IES - avaliação externa	- avaliação centralizada e coordenada por agência nacional (MEC, Inep) - abordagem sobre indicadores de resultados <i>performance</i> dos estudantes por curso
Avaliação é	- orientada para a instituição - centrada nos processos	- orientada para o sistema (comparação) - centrada nos resultados
Coordenador	instituição ou comissão interna à instituição (professores, chefes de departamentos, diretores, coordenadores de curso, pró-reitores ou seus representantes estudantes etc.)	governo federal (MEC/Inep/SESu)
Críticas	(ao PAIUB, por representantes do MEC) - ausência de uma base mínima para realizar comparações - qualitativa - beneficia apenas a “oligarquia acadêmica” - corporativa e protecionista - sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais	(ao ENC, por professores, estudantes, reitores de universidades federais e particulares) - punitiva - quantitativa - muito centrada nos resultados - não respeita ou leva em consideração as peculiaridades institucionais - antidemocrática - intervencionista

Fonte: GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 129-149, Nov/2003, p. 132.

Diante das divergências entre estas propostas, diversos estudos foram realizados, criticando a política de avaliação da educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso (CUNHA, 2003; 2004; GOMES, 2002; 2003; RISTOFF, 2002; DIAS SOBRINHO, 2002; DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2004). Conforme Dias Sobrinho (2002), na segunda metade da década de 1990, pensar a política de avaliação da educação superior no Brasil era compreender o “Estado Avaliador” como uma alternativa à ordem burocrática, enfatizando uma avaliação de produto, em detrimento do processo, que acompanhava naquele período uma tendência internacional.

Segundo (CEA, 2003), a centralidade do MEC na coordenação da avaliação, o fato de instituições e cursos não serem considerados como sujeitos da avaliação e o fato de ENC e ACOC não formarem um sistema de avaliação, levou a formulação de uma nova proposta de avaliação na educação superior, no governo Lula, materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004. Para entendermos o SINAES, preferimos abrir, nesta parte do capítulo, uma sessão específica tratando de sua elaboração e implementação, isto porque o nosso objeto específico de estudo, as Comissões Próprias de Avaliação, é parte constitutiva do SINAES.

2.2. Elaboração e a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O cenário histórico delineado, na década de 1990, através de duas propostas de políticas de avaliação – PAIUB e ENC – e de outras questões (financiamento, acesso, qualidade do ensino, pesquisa), levou diversos segmentos da educação superior a uma expectativa de mudanças nas perspectivas (princípios) da política pública voltada para o setor a partir do início do governo Lula da Silva. Entretanto, o que se viu foi um processo de continuidade da era FHC na educação superior em diversos aspectos.

Do ponto de vista dos diagnósticos oficiais sobre a “realidade” da educação superior e do seu papel no processo de desenvolvimento econômico, pode-se afirmar, sem exagero, que **não existem diferenças significativas em relação aos governos FHC e Lula**. De maneira geral, eles admitem que os grandes problemas da educação superior brasileira são os seguintes: baixo volume de matrícula, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade, “necessidade” de

estabelecer nova regulamentação para a autonomia universitária, particularmente sobre a dimensão financeira das IFES (GOMES, 2008, p. 28 – grifos nossos).

É importante esclarecer, também, que o aparato de normas e diretrizes referentes à educação superior – Constituição Federal de 1988, LDB/96 – assim como das legislações que se lhes seguem – SINAES (nº 10.861/04), o Decreto nº 5.773/06, Programa Universidade Para Todos (PROUNI, Lei nº 11.096/05), Decreto nº 5.493/05 –, materializadas nas ações do governo Lula da Silva, evidenciou nas políticas e formas de enfrentar os problemas de distintas concepções de administração das questões (cf. GOMES, 2008).

Com o objetivo de atender parte das demandas da educação superior, o governo Lula da Silva instalou, em outubro de 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial²² (GTI) visando “reestruturar”, “desenvolver” e “democratizar” as IFES (OTRANTO, 2006). Este Grupo de Trabalho apresentou um relatório reconhecendo a crise na educação superior brasileira, em particular, o caso das IFES, atribuindo o problema à crise fiscal do Estado. Também, salientaram que a crise já era realidade nas IES privadas, devido à crescente inadimplência do setor e do aumento do descrédito de seus respectivos diplomas. Neste caso, para esse grupo de trabalho, “a reforma mais profunda passa pela reposição do quadro docente, ampliação de vagas para estudantes, educação à distância, autonomia universitária e financiamento²³” (OTRANTO, idem, p. 44), indicando importante passo para solucionar as principais demandas da educação superior.

O documento elaborado pelo GTI, na visão desta autora, foi a base para os outros documentos gerados pelo governo, orientando as ações do Estado na educação superior. No caso de garantir os êxitos das medidas adotadas, visando mudanças na educação superior, o governo ressignificou, entre outros aspectos, a política de avaliação, reforçando o seu papel de

²² Formado por doze membros, dois representantes de cada órgão federal listado: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda (OTRANTO, 2006, p. 43).

²³ Sobre as medidas implementadas pelo governo Lula da Silva ver Otranto (2006).

ente avaliador. Além disso, segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a proposta governamental do SINAES fundamenta-se no imperativo de melhoria da qualidade da educação superior.

A política de avaliação da educação superior no governo Lula da Silva, foi formulada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior²⁴ (CEA), no ano de 2003. Segundo Rothen (2006), a proposta apresentada por esta comissão caracterizou-se pela tensão entre paradigmas avaliativos opostos: a “formação/emancipação” e a “regulação/controle”. Esta tensão aconteceu porque para o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque²⁵, era necessário manter os princípios gerais da política de avaliação do governo anterior e a Comissão defendia uma política avaliativa que tendesse para perspectiva da formação/emancipação. A disputa em torno dos paradigmas avaliativos gerou uma série de conflitos, que marcaram a formulação do SINAES.

De fato, diante das tensões desveladas, observamos que o SINAES foi necessariamente influenciado pelas experiências anteriores de avaliação da educação superior realizadas no Brasil – PAIUB e ENC. Neste ínterim, segundo Rothen (2006), ocorreram distorções entre a proposta de elaborada pela CEA e a base jurídica – Lei 10.861/04 – do SINAES. Essa hipótese aparentemente parece está correta; entretanto, não concordamos com esta abordagem de Rothen (2006), uma vez que ao analisar o documento produzido pela CEA e a Lei 10.861/04 não se verifica as distorções assinaladas por este autor. Um exemplo que fragiliza a argumentação de Rothen (2006) encontra-se no documento produzido pela CEA (BRASIL, 2003), que assinala, entre os princípios do SINAES: “integração”, “participação”,

²⁴ Esta comissão foi composta por membros da Secretaria da Educação Superior (SESu), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e onze (11) especialistas ligados às universidades públicas e privadas.

²⁵ Conforme Barreyro e Rothen (2006, p. 960), “Buarque (2003), em texto intitulado “Avaliando a avaliação”, defendia a necessidade da avaliação da educação superior. Apesar de ressaltar que o Provão era um instrumento parcial de avaliação, afirmava que a proposta de avaliação institucional implantada na Universidade de Brasília (UnB), na sua gestão como reitor dessa Instituição, teve o seu complemento com a implantação do Provão, pelo seu antecessor Paulo Renato Souza”.

“promoção de valores democráticos”, “respeito à diversidade”, “busca da autonomia”, “afirmação da identidade” e “dimensão formativa”. Quando analisamos a Lei nº 10.861/04, encontramos os mesmos elementos trazidos pela CEA, como se verifica no art. 1º - § 1º “O SINAES tem por finalidade a [...] promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional”. (BRASIL, 2004).

Outro exemplo que demonstra a fragilidade na argumentação de Rothen (2006) está nos aspectos da relação entre a avaliação e a regulação no SINAES. Segundo este autor, no documento produzido pela CEA, avaliação e regulação aparece dissociado; enquanto que na Lei nº 10.861/04, a avaliação e a regulação aparecem associadas. De fato, é pertinente a primeira parte do argumento trazido pelo autor, entendendo a avaliação como distinta da regulação, como destaca o relatório da CEA (2003, p. 123). No entanto, na segunda parte, o argumento da associação entre avaliação e regulação não nos parece provável, uma vez que na Lei nº 10.861/04 encontramos nos artigos 1º, 2º, 3º e 10º a ênfase na autonomia para que cada IES realize sua avaliação respeitando as diretrizes (princípios) estabelecidas pelo SINAES. Destacamos também que os artigos 3º, 4º e 6º ressaltam a colaboração entre as IES e os órgãos responsáveis pelo SINAES, e em nenhum momento salienta a associação entre regulação e avaliação, pois o papel de cada agente envolvido está bem definido e as ações de regulação são aplicadas ao final. Portanto, não nos parece provável a hipótese levantada por Rothen (2006, p. 116), quando destaca que “a idéia central da proposta da CEA de que a **auto-avaliação** é o centro do processo da avaliação não está presente na lei”.

Esse mesmo autor, ainda, enfatiza que a **auto-avaliação** no SINAES é uma ação de obrigatoriedade para as IES, constituindo-se apenas como um dos instrumentos do SINAES, o que o distancia muito do PAIUB, no qual a **auto-avaliação** era por adesão ao sistema. Realmente, todas as IES são obrigadas a instalar o processo de **auto-avaliação**; contudo, não podemos considerar correto o argumento levantado por Rothen, por entender que tanto no

documento produzido pela CEA quanto na Lei do SINAES, a Avaliação Institucional é o resultado da articulação da Avaliação Interna com a Avaliação Externa, logo a **auto-avaliação** não é apenas um dos instrumentos do Sistema, ela é parte integrada do processo avaliativo.

Também não se sustenta a afirmação de Rothen (2006), sobre as tensões paradigmáticas (emancipatório/formativo e regulação/controle) do SINAES porque elas se materializam na Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior (CONAES) em dois documentos: *Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior* (CONAES, 2004a) e o *Roteiro para a Avaliação Interna* (CONAES, 2004b). Esses documentos buscam resgatar os princípios que estão destacados tanto no documento produzido pela CEA quanto na Lei nº 10.861/04, dando ênfase ao processo da **auto-avaliação**, determinando que cada IES crie sua Comissão Própria de Avaliação²⁶ e apresentando as dez dimensões avaliativas do SINAES.

Portanto, não nos parece provável, a partir destas leituras, que a hipótese formulada por Rothen (2006), acerca da formação de um sistema *híbrido* de avaliação da educação superior, por meio da análise do documento produzido pela CEA e da Lei nº 10.861/04, seja coerente. Na realidade, talvez esse provável “hibridismo” destacado pelo autor, referente à evolução de uma cisão o qual separou a **auto-avaliação** e a avaliação externa, implicando em distintos conceitos de qualidade tanto para os aspectos internos quanto externos, referentes às unidades e ao sistema; não aconteceu entre o documento produzido pela CEA e a Lei nº 10.861/04, mas entre estes e a realidade das IES.

²⁶ Iremos tratar sobre a Comissão Própria de Avaliação (CPA), auto-avaliação, na última sessão deste capítulo.

De acordo com Rothen, o fenômeno do “hibridismo” ganhou visibilidade a partir do documento *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento*²⁷, sendo destacado que

é notória a indefinição, nos bastidores do governo Lula, de que tipo de avaliação deva ser adotado. Também é evidente que os autores do documento, diante das dificuldades que acarretaria ter a regulação baseada na **auto-avaliação**, preferem ignorar os documentos anteriores (2006, p. 120 – grifos nossos).

Na realidade, como veremos mais adiante, em nossa análise dos dados, talvez nos pareça ser mais provável atribuir a visibilidade deste “hibridismo” não aos aspectos postos nos documentos, mas na própria dinâmica de implementação do SINAES, no interior das IES, e no caso aqui estudado, nas IFES. Por essa razão, a “indefinição” paradigmática destacada por Rothen (2006), “nos bastidores do governo Lula”, talvez possa apresentar outro sentido, no processo de implementação desta política pública. Diante destes impasses, o governo Lula da Silva baixou, em fevereiro de 2006, o decreto nº 5.773/06, com o objetivo de regulamentar avaliação da educação superior. O aspecto mais importante deste decreto é a orientação de que a avaliação e a regulação ocorreriam em três etapas: a) avaliação pelo poder público nas etapas iniciais da autorização e credenciamento, b) avaliação das instituições de educação superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes realizada no âmbito do SINAES; c) aplicação pelo poder público dos efeitos regulatórios da avaliação (cf. ROTHEN, *idem*). Desse modo, o decreto sinalizou, de uma vez, a separação da **auto-avaliação** da avaliação externa, marcando o primeiro com o propósito de disseminar uma cultura da avaliação nas IES, a partir da montagem das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), na tentativa de construir um paradigma avaliativo na perspectiva da emancipação; enquanto a segunda, volta-se para a regulação estatal.

²⁷ O documento foi dividido em três partes: Diretrizes para a avaliação externa de instituições de educação superior; Instrumento para avaliação externa de instituições de educação superior; Anexos (quadros, cálculos dos conceitos, formulários eletrônicos). (Ver CONAES/INEP, 2005, p. 11).

Após discutirmos sobre o processo de formulação, passaremos a descrever a estrutura operacional do SINAES, que possibilitou a sua implementação, a partir da exposição dos documentos oficiais. O SINAES é formado por três grupos de ação: Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE); e a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), as Condições de Ensino dos Cursos de Graduação (ACG) e os instrumentos de informação (censo e cadastro) são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, conforme estabelece o art. 8º da Lei 10.861/04: “A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será de responsabilidade do INEP”. O órgão responsável pela formulação e coordenação de todo o SINAES, e também da parte referente ao AVALIES, é a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) formulando diretrizes, critérios e estratégias de ação. A CONAES, conforme o Art. 7º da Lei no. 10.861/04 é composta:

- I – 1 (um) representante do INEP;
- II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições da educação superior;
- V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições da educação superior;
- VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII – 5 (cinco) membros, indicado pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior;

A Lei, no § 1º do mesmo Art. 7º, também, esclarece como são preenchidas as vagas na CONAES:

“Os membros referidos nos incisos I e II do *caput* deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso do *caput* deste artigo, pelo Ministério de Estado da Educação.”

Conforme o documento da CEA (2003, pp. 98-99), a CONAES tem, entre outras, as seguintes competências:

- Institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;
- Avaliar a dinâmica e os mecanismos empregados na avaliação institucional, de áreas e de cursos;
- Facilitar o fluxo de informações e diálogo entre as instituições e as diversas instâncias do MEC;
- Fazer com que as IES avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
- Assegurar a articulação e a coerência dos instrumentos e das práticas, para a consolidação do sistema de avaliação da Educação Superior;
- Estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da Educação Superior;
- Estimular a criação de uma cultura de avaliação nos diversos âmbitos da Educação Superior;

No Art. 6º da Lei 10.861/04, as atribuições da CONAES são:

- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE;
- VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

As competências e atribuições citadas referem-se ao trabalho desenvolvido pela CONAES, que permeiam a área de atuação das Comissões Próprias de Avaliação nas IES, tema do nosso objeto de estudo. A CONAES coordena três processos avaliativos: **Auto-avaliação**, Avaliação Externa, e Reavaliação (Meta-avaliação). Desses três processos avaliativos, destacamos a **Auto-avaliação** por ser nosso objeto de estudo. Segundo o MEC (2004b, p. 9), para o Estado os principais objetivos da **Auto-avaliação** são:

produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

A **auto-avaliação** e a avaliação externa são articuladas pelo AVALIES em duas etapas: a **auto-avaliação** é coordenada pelas Comissões Próprias de Avaliação e a avaliação externa, pelas comissões de especialistas designados pelo INEP. Em relação às CPA, a Lei nº 10.861/04, no seu Art. 11, registra a obrigatoriedade de instituir estas Comissões nas IES, com prazo determinado para o início dos trabalhos, e o respectivo cadastramento destas junto ao INEP, ficando estas responsáveis pela realização e efetivação da primeira etapa da avaliação no SINAES – **Auto-avaliação**.

Após as IES realizarem a **auto-avaliação**, coordenada pela CPA, submetem-se ao processo de avaliação externa. O relatório da **auto-avaliação** é dirigido à CONAES e esta o encaminha à Comissão Externa (CE), que realiza a visita *in loco* na IES, conforme os procedimentos destacados no Art. 3º, da Lei nº 10.861/04. O processo de avaliação externa é composto de duas fases: a pesquisa exploratória – análise do relatório da CPA, documentos da IES, informações, entrevistas – e o relatório da avaliação institucional.

Na avaliação externa, além da análise do relatório produzido pela CPA, há avaliação por amostragem do desempenho dos estudantes através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme os artigos 4º e 5º, da Lei nº 10861/04, em dois períodos do curso do estudante, no primeiro e no último semestre. Os cursos serão avaliados a cada três anos, divididos em três grandes grupos.

Os cursos serão avaliados em sua qualidade através da Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Este processo é desenvolvido por meio das visitas das comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento, considerando três dimensões: instalações,

corpo docente e organização didático-pedagógica. A coleta de dados dar-se-á pelos instrumentos do Censo da Educação Superior e da CPA. Ao término do processo, as conclusões dos relatórios produzidos pela CONAES subsidiarão os processos de regulação: credenciamento, renovação de credenciamento das IES e autorização e reconhecimento de cursos. Caso os resultados não sejam positivos, firma-se um compromisso entre a IES e o MEC estabelecendo ações no sentido de corrigir as distorções com prazos determinados e métodos pré-estabelecidos.

A seguir apresentamos dois esquemas que permitirão ilustrar e esclarecer um pouco mais detalhadamente os processos de formulação, implementação e operacionalização do SINAES. O primeiro quadro representa uma síntese da perspectiva de dissociação apresentada pela CEA em relação à avaliação e a regulação. Como podemos observar o SINAES é o processo de avaliação; enquanto que a regulação é uma etapa *a posteriori*. O segundo sintetiza os instrumentos de avaliação do SINAES. Vejamos a seguir:

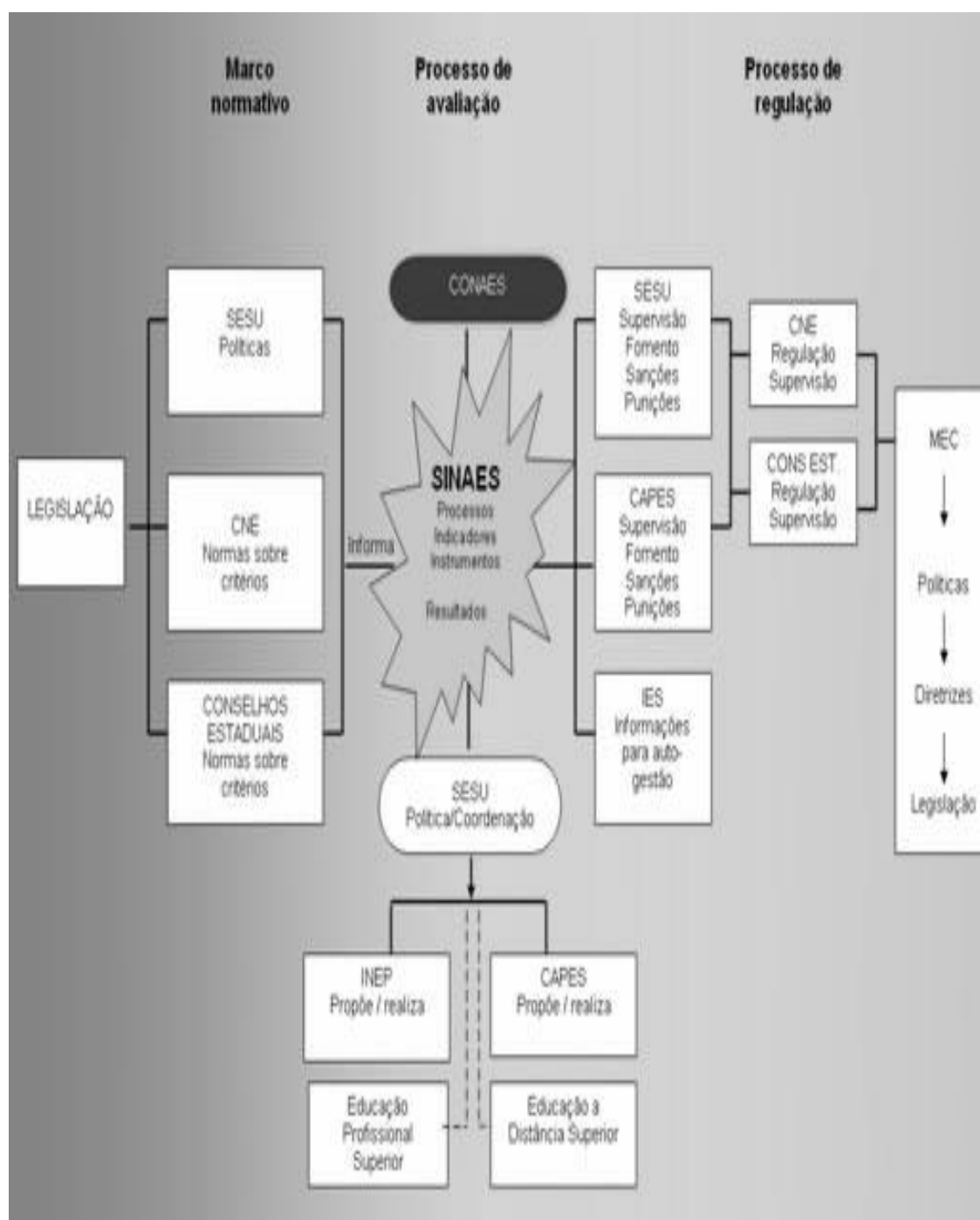


Figura 01 - Sistema de Avaliação da Educação Superior (CEA, 2003).



Figura 02 – Instrumentos do SINAES (MEC, 2004)

Desde a sua formulação, o SINAES vem causando polêmica na comunidade acadêmica, entre os que defendem e o criticam severamente. Gostaríamos aqui de destacar alguns autores deste debate para refletirmos um pouco mais sobre os pontos “positivos” e “negativos” do sistema avaliativo em vigor. Primeiramente, queremos ressaltar a posição dos autores que destacam elementos positivos no SINAES (POLIDORI, MARINHO-ARAUJO, BARREYRO, 2006; MENEGHEL, ROLB E SILVA, 2006; RISTOFF & GIOLO, 2006). Para Polidori, Marinho-Araujo, Barreyro (2006), o SINAES constitui-se num grande avanço por causa da adoção do paradigma emancipatório/formativo, em detrimento do paradigma regulativo, promotor dos *rankings* e da competitividade. Para esses autores, o SINAES amplia o foco da avaliação, quando incluem de forma integrada as três dimensões, a avaliação

institucional, a avaliação de cursos e o ENADE. Esses autores acreditam no perfil pedagógico e na capacidade de propiciar reflexão crítica do ENADE nos cursos de graduação e enfatizam seu importante papel no processo de avaliação institucional. Contudo, mesmo apresentando uma expectativa positiva acerca do SINAES, esses pesquisadores também alertam sobre os grandes desafios da atual política de avaliação, quais são: rompimento com qualquer tipo de ranking; implantação da **auto-avaliação** nas IES privadas de pequeno porte; articulação entre as necessidades regulatórias e a construção de uma cultura da avaliação nas IES

Meneghel, Rolb e Silva (2006) consideram que o SINAES é “algo novo”, não é uma reedição do passado e nem tão pouco uma ruptura. Apresentam como características do SINAES: “Estado Mediador”; avaliação compreensiva e pedagógica; não é uma avaliação vertical; compreende diferentes procedimentos, integrando em um único sistema a avaliação interna, externa, discente e de cursos de graduação. Também acrescentam que a experiência brasileira do SINAES vai de encontro aos processos adotados nos países mais consolidados em relação às políticas avaliativas da educação superior, tais como França e Holanda. Indicam que os maiores desafios do SINAES são a fragilidade da formação dos avaliadores do SINAES e a comunidade acadêmica entender a avaliação apenas como um aspecto punitivo.

Ristoff e Giolo (2006) defendem a idéia de que o SINAES constitui um sistema, uma vez que promove a conexão dos instrumentos de avaliação; integra os instrumentos de avaliação aos de informação; integra os espaços de avaliação no MEC; integra a **auto-avaliação** à avaliação externa; articula, sem confundir, a avaliação e regulação; propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior. Também se organiza em torno de uma concepção metodológica única, avaliativa e informativa.

Em segundo lugar, destacamos as considerações e críticas de autores sobre os elementos negativos do SINAES (BARREYRO & ROTHEN, 2006; DIAS, HORIGUELA E

MARCHELLI, 2006; VERHINE, DANTAS E SOARES, 2006; ROTHEN, 2006; ZAINKO, 2008). Barreyro e Rothen (2006) advogam a tese de que o SINAES é o

[...] resultado da cumulação e da metamorfose [...] A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de *rankings* do Provão (p. 971).

Portanto, na visão desses autores há uma nítida falta de consenso em torno do SINAES referente ao paradigma avaliativo a ser adotado. Contudo, possivelmente, o que esses autores defendem provavelmente possa ser contestado, uma vez que estes apontam essa falta de consenso paradigmático ao nível da formulação, enquanto que podemos perceber que talvez tal conflito possa ocorrer ao nível da implementação. Também, colocam que o SINAES não conseguiu complementar um ciclo completo de avaliação, o que significa que não integrou os dados obtidos através dos diferentes instrumentos avaliativos, por essa razão há uma aparente fragilidade nos resultados; quanto a essa questão, o ciclo de avaliação se completa em 2009.

Marchelli, Dias e Horiguela (2006) sinalizam para impotência do SINAES em criar uma cultura da **auto-avaliação**, pois o INEP visou apenas o treinamento das comissões externas da avaliação e não disseminou tais formações aos membros integrantes das CPA, no sentido de promover com maior eficácia a **auto-avaliação**. Ressaltam o conflito entre o processo da cultura avaliativa com a regulação, afirmando que a “avaliação não é só uma questão técnica” (p. 457), mas envolve também aspectos sociais e políticos. Ainda sobre o SINAES esses autores alertam:

O SINAES está assumindo para si mesmo apenas o aspecto regulatório da avaliação, deixando o elemento formativo para as próprias IES, eximindo-se, portanto, de construir um amplo sistema formal para orientá-las ética e politicamente (idem, idem).

Na visão desses autores, o SINAES dificulta o desenvolvimento de novas metodologias no campo da análise qualitativa voltados para os compromissos sociais

celebrados pelas IES. O Censo, na visão destes autores, deveria ser um contraponto a **auto-avaliação** e não o ponto de partida. Há uma série de fragilidades do roteiro de **auto-avaliação**²⁸. Assim, acrescentam

[que] no todo, falta articulação sistêmica às Orientações Gerais para o Roteiro da **Auto-avaliação** das Instituições, verificando-se a necessidade da existência de uma ampla base nacional de informações, ou mesmo de relatórios mais elaborados, para que as CPAs possam comparar os dados de suas instituições com as demais [...] O SINAES não indicou nenhuma literatura para subsidiar as análises, deixando esse encargo para as CPAs. No Brasil, sabe-se que ainda não há uma cultura de **auto-avaliação** já formada, e ela somente poderá ser construída com a ajuda de boas referências sobre o assunto (DIAS, HORIGUELA E MARCHELLI, 2006, p. 459).

Finalizam suas críticas apontando o excesso de burocracia do SINAES como um processo oneroso e lento.

Tenta-se mudar a natureza regulatória que caracteriza o processo avaliativo no Brasil, introduzindo-se procedimentos que visam ao caráter formativo, mas métodos apropriados para isso ainda não foram encontrados nem a cultura da **auto-avaliação**, que se faz necessária para tanto, está constituída (DIAS, HORIGUELA E MARCHELLI, 2006, p. 462).

Através de uma análise comparativa, Verhine, Dantas e Soares (2006) criticam o ENADE²⁹ no sentido de que não conseguiu solucionar inúmeros problemas identificados no ENC e que se algumas propostas deste exame fossem colocadas em prática o cenário seria outro. Para Rothen (2008), há um excesso de burocracia, pois os processos avaliativos são longos, trabalhosos, envolvendo diversas dimensões e indicadores. Zainko (2008) aponta uma série de “vícios” do SINAES, entre eles: “fragilidade da *cultura de avaliação*, a insuficiência de pessoal capacitado [...], as dificuldades da composição política da CONAES, a insuficiência de pessoal técnico para análise dos relatórios de **auto-avaliação**”, e ainda os problemas políticos da CPA, que “esbarra em problemas políticos e na escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da **auto-avaliação** (p. 831).

²⁸ Ver Dias, Horiguela e Marchelli (2006, p. 458-459).

²⁹ Para aprofundar a questão ver Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 305-306).

Além disso, o sepultamento por parte de MEC dos princípios fundamentais do SINAES através da criação de vários instrumentos, tais como: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), o Indicador de Desempenho Esperado e Observado (IDD) e o Índice Geral dos Cursos (IGC). Para Zainko, “no MEC, [...] o problema é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento [...] que permitam a elaboração de *rankings* (2008, p. 831).

Com o objetivo de aprofundar um pouco mais a discussão em torno do SINAES, passaremos adiante a tratar diretamente da **auto-avaliação**, realizando uma análise comparativa da evolução desta no campo das políticas de avaliação adotadas no Brasil. Observamos que na primeira metade dos anos 1990 esta ganhou centralidade e que ao longo da década perdeu espaço para a avaliação externa, em função do foco e recorte das políticas de avaliação da educação superior implementadas.

2.2.2. Avaliação interna nas universidades: do PAIUB ao SINAES

Como dissemos anteriormente, trataremos nesta sessão de forma mais específica da avaliação interna – a **auto-avaliação**. O nosso objetivo é levantar algumas questões pertinentes a esse processo no contexto das políticas de avaliação da educação superior, com o intuito de ganharmos consistência teórica para analisarmos a implementação, a lógica de trabalho e os resultados e ações das CPA; nas duas universidades pesquisadas, no atual processo de avaliação interna desenvolvido pelo MEC, através do SINAES, nas IFES.

Para desenvolvermos tal tarefa, pretendemos construir uma ponte entre o PAIUB e o SINAES, desvelando características e distinções, já que essas experiências são consideradas o marco da avaliação interna desenvolvida no universo das políticas avaliativas para a educação

superior ao longo de três décadas no Brasil. Do PAIUB ao SINAES, do governo Itamar Franco ao governo Lula da Silva, a avaliação interna passou por um intenso processo de construção e reformulação quanto aos seus princípios e pressupostos teórico-metodológicos, constitui-se até na Comissão Própria de Avaliação (CPA), no âmbito das Instituições, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Desse modo, dividimos esta sessão em duas partes, sendo a primeira referente à origem, os princípios e pressupostos teórico-metodológicos da avaliação interna, que culminaram na **auto-avaliação** no PAIUB; e a segunda, nos princípios e pressupostos teórico-metodológicos, que nortearam a formação da Comissão Própria de Avaliação no SINAES. Antes, desejamos esclarecer que o debate ordenado aqui, sobre a avaliação interna, se deu por meio dos documentos das comissões, que formularam as propostas de avaliação interna tanto do PAIUB quanto do SINAES e da literatura acadêmica que trata diretamente sobre essa temática.

Nos fins dos anos 1980 e início da década de 1990, algumas universidades brasileiras – Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Campinas (UNICAMP) – de maneira isolada, começaram a dar os primeiros passos na construção do processo de avaliação institucional. Destacaremos a seguir as experiências da UNICAMP e da UnB.

A UNICAMP foi a primeira universidade brasileira a concluir um processo de avaliação institucional global, entre os anos de 1991 a 1993. Segundo Dias Sobrinho e Balzan (2000), quatro fatores primordiais consolidaram o contexto desta experiência inédita, a saber: a consolidação da estrutura educativa, com solidez científica e pedagógica; vigor democrático, garantido pela organização institucional; autonomia universitária e a existência de um projeto institucional. O princípio geral desta avaliação na UNICAMP foi a construção de uma imagem global da universidade,

[combinando] [...] procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos, com ênfase nestes últimos [...] [consolidando] um conjunto significativo de estudos, estatísticas, informações e análises sobre os recursos humanos e materiais, suas

condições de trabalho e realizações pedagógicas e científicas e sobre sua organização institucional (DIAS SOBRINHO E BALZAN, 2000, p. 79).

A partir de uma série de etapas, o processo de **auto-avaliação** foi sendo construído, perfazendo um caminho que foi desde as unidades administrativas menores, nos departamentos, perpassando pelos centros acadêmicos até o campo maior, a universidade, tratando dos seguintes aspectos (DIAS SOBRINHO E BALZAN, idem):

1. Objetivos, compromissos, marcas, traços da unidade;
2. Corpo docente – formação, políticas de capacitação, trabalho acadêmico e qualidade da produção;
3. Corpo discente – perfil, capacidade de integração, custos, evasão, rendimento, formaturas, bolsas, articulação com os setores profissionais, aprendizagem;
4. Estrutura curricular;
5. Produção acadêmica-científica – analisando os impactos desta produção;
6. Atividades de extensão;
7. Infra-estrutura e a administração.

A experiência da UNICAMP influenciou em muito o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Como aprendizagem do processo construído referente à avaliação interna, nesta Universidade, chegou-se à conclusão de que era preciso “melhorar a descrição da produção científica, normalizar a preparação dos documentos e diagnósticos” (DIAS SOBRINHO E BALZAN, 2000b, p. 84). O mesmo autor ainda destaca alguns efeitos do processo de **auto-avaliação**, entre eles: elevação do conhecimento da instituição, pelos seus próprios agentes, estimulou a reflexão, e rompeu resistências à implantação da avaliação; implantação de um modelo de ação. Contudo, não há uma clara consciência da permanência, melhoramento e ampliação deste processo.

Outra experiência metodológica de avaliação institucional que influenciou bastante o PAIUB foi da UnB. O processo de avaliação foi incorporado a essa instituição, no sentido de estabelecer um diálogo aberto entre a universidade e a sociedade, possibilitando a prestação de contas e legitimando as atividades desenvolvidas. Sobre essa questão Belonni, et al (2000, p. 91) afirma:

O projeto de avaliação institucional da Universidade de Brasília teve como objetivo a promoção da tomada de consciência sobre a instituição, isto é, permitir aos indivíduos envolvidos que tivessem uma visão geral do que se fazia, que conhecessem as condições com as quais trabalhavam e os resultados obtidos nas diferentes ações.

O projeto de avaliação da UnB englobou a avaliação do ensino (graduação e pós-graduação), desempenho técnico-científico, das atividades de extensão, da administração, dos colegiados acadêmicos e dos órgãos de apoio estruturais – biblioteca e outros. Nesta perspectiva, foram relacionadas às seguintes dimensões: Ensino de Graduação e de Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão; Infra-estrutura; e Administração³⁰.

A iniciativa destas universidades influenciou a Secretaria de Educação Superior (SESu) que formou um grupo de estudo para debater a temática da avaliação, junto a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC) e diversos Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Administração e Extensão. Assim, foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação (CNA), designada pelo MEC, assessorada por uma comissão de especialistas, para formular uma proposta a nível nacional que ficou conhecida como Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Este Programa teve como meta implantar um projeto institucional que visava a melhoria do desempenho acadêmico, apoiar o planejamento e a gestão das universidades, bem como a prestação de contas à sociedade. O objetivo geral consistia na melhoria da qualidade e tinha como objetivos específicos impulsionar a autocrítica das instituições, fortalecer o inter-relacionamento das funções de ensino, pesquisa e extensão, (re)estabelecer compromissos com a sociedade, repensar seus objetivos e implementar mudanças no cotidiano acadêmico

³⁰ Para o aprofundamento de tais dimensões e seus respectivos indicadores, ver Belonni, *et al*, 2000.

(BRASIL, 1994). Mesmo sendo um programa nacional coordenado pelo MEC, de adesão voluntária por parte das universidades, o PAIUB apresentava como eixo do processo de avaliação a **auto-avaliação**, baseado no paradigma emancipatório/formativo, no sentido de construir uma cultura da avaliação na comunidade universitária. A proposta da Comissão apresentou como princípios norteadores da avaliação institucional: globalidade; comparabilidade; respeito à identidade institucional; não premiação ou punição; adesão voluntária; legitimidade; e continuidade. Também deu ênfase na avaliação do ensino da graduação por acreditarem que este seria um aporte para a formação da cultura institucional (BRASIL, 1994).

Para a CNA (BRASIL, 1994, p. 17-18), a avaliação interna é

concebida como retrospectiva crítica socialmente do trabalho realizado pela instituição, com participação de professores, alunos e funcionários, cotejando o diagnóstico com os resultados da **auto-avaliação**, gerando um projeto de desenvolvimento acadêmico com o qual a comunidade universitária se sinta identificada e comprometida [...] Consiste em um momento de reflexão de cada instituição sobre suas diversas dimensões, em um processo de **auto-avaliação**.

Nesta proposta, a avaliação interna compreende: a) avaliação dos cursos; b) avaliação de disciplina; c) avaliação do desempenho docente; e d) avaliação do estudante. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o PAIUB foi desativado pelo MEC e passaram a proposição de política de avaliação, materializada no ENC e no ACOC, a partir de distintas concepções avaliativas. Este fato, na análise de diversos autores, nos traz a influência das agências multilaterais na formulação das políticas para educação superior no Brasil. É interessante notarmos que o destaque dado tanto pelo governo federal, quanto pela mídia e a sociedade era todo direcionado ao ENC, desprezando os outros instrumentos avaliativos, inclusive o PAIUB. Essa situação gerou descontentamentos e severas críticas da comunidade acadêmica ao governo.

Com o fim do governo FHC e início do governo Lula da Silva, surgiu uma nova proposta avaliativa, o SINAES, que acabou retomando tanto as experiências do PAIUB quanto do ENC em seus princípios, estrutura e operacionalidade. Cabe aqui destacar que mesmo com a adoção do SINAES e as expectativas da comunidade acadêmica em torno do processo avaliativo, o Sistema não trouxe, como no PAIUB, a centralidade da **auto-avaliação**. Esta se tornou apenas o início da avaliação institucional, constituindo na base de informações e propondo a disseminação da cultura da avaliação nas IES para subsidiar os trabalhos de avaliação externa, realizado pelas Comissões Externas (CE), designadas pela CONAES. De acordo com Augusto e Balzan (2007, p. 608), a CONAES, concebe a avaliação interna como

um processo contínuo em que a instituição busca se autoconhecer com vistas ao aperfeiçoamento de suas atividades acadêmicas, objetivando melhorar a qualidade educativa e alcançar relevância social [...] [a] instituição faz uma análise interna sobre o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age [...] procura identificar práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos [...]

Os objetivos da auto-avaliação ou avaliação interna, no SINAES são de avaliar a IES de maneira global, buscando identificar a coerência entre a missão e as políticas institucionais realizadas, visando à melhoria da qualidade. Visa também privilegiar a **auto-avaliação** como prática educativa e promover a participação dos agentes que envolvem as IES. Observando as determinações da CONAES e a forma como a CEA elaborou o SINAES, percebemos que as IES ficam liberadas para elaborar a metodologia de trabalho, os procedimentos e os objetivos de seu processo de **auto-avaliação**, desde que observados as diretrizes e princípios estabelecidas pela CONAES, estabelecido nos documentos: “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” (CONAES, 2004a) e o “Roteiro de auto-avaliação institucional” (CONAES, 2004b).

Nesta perspectiva, cabe a cada instituição do ensino superior criar a sua própria comissão de avaliação, denominada de Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem seus trabalhos baseados nas “Diretrizes para a Avaliação das instituições de Educação Superior” (CONAES, 2004a) e no “Roteiro de **auto-avaliação** institucional” (CONAES, 2004b), ambos da CONAES. Segundo os documentos citados, os trabalhos desenvolvidos pela CPA deverão ser efetuados em três etapas, abaixo transcritos.

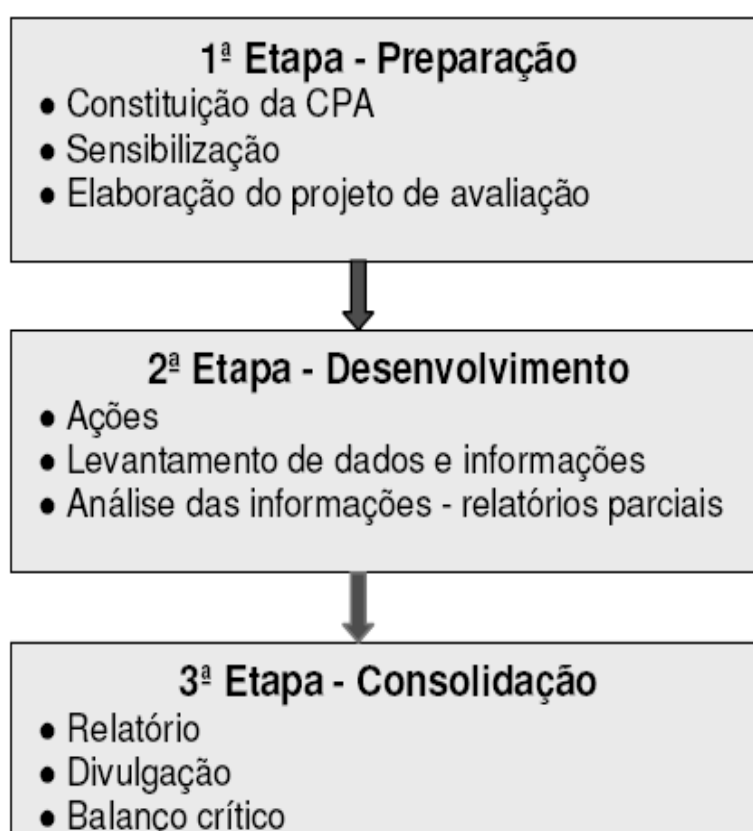


FIGURA 03 – Etapas da Auto-avaliação
Fonte: SINAES (2004c)

Fonte: SINAES (2004c, p.15)

A primeira etapa, “preparação”, consiste no processo de constituição da CPA, planejamento dos trabalhos e sensibilização interna. No tocante ao processo de planejamento, a CPA elabora o projeto de **auto-avaliação**, definindo objetivos, metodologia, táticas e recursos necessários e apresenta o cronograma de ações a serem desenvolvidas. No que se refere à sensibilização, busca-se o envolvimento da comunidade acadêmica, através de seminários, reuniões e outras formas no processo avaliativo para elaboração da proposta.

A segunda etapa desenvolve as seguintes tarefas (CONAES, 2004b, p. 26):

- [Implementação] dos procedimentos de coleta e análise das informações, conforme definidos nos Projeto de Avaliação SINAES, em consonância com as propostas contidas no documento Orientações Gerais;
- [Elaboração dos] relatórios parciais relativos às diferentes etapas de **auto-avaliação** e avaliação externa, definidas no projeto de Avaliação do SINAES da IES;
- [Integração] com os demais instrumentos de avaliação do SINAES;
- [Detalhamento] da avaliação externa, em sintonia com as orientações da CONAES;
- [Elaboração dos] relatórios parciais ou finais da avaliação interna e externa;
- [Revisão do] Projeto de Avaliação SINAES da IES e [replanejamento] das atividades para a continuidade do processo de avaliação SINAES.

A terceira etapa dedica-se ao processo de “consolidação” da avaliação interna, onde os resultados das atividades realizadas ganham solidez com a preparação de relatório e divulgação, criando um espaço para o processo crítico da **auto-avaliação**. Esta fase tem grande importância, pois é nesta que acontecem as articulações com os outros instrumentos avaliativos do SINAES, bem como se promove o debate em torno dos resultados, subsidiando o processo de avaliação externa, a comunidade acadêmica e a sociedade, sugerindo ações que visem à melhoria institucional.

A realização das atividades propostas pelo SINAES para IES, no tocante a avaliação interna, não seria possível sem o papel exercido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Esta é formada por representantes de diversos segmentos da universidade – docente, técnico-administrativo, discente – e da sociedade civil organizada. Suas atribuições foram designadas na Lei nº 10.861/04 e a sua constituição e composição, está estabelecida na Portaria nº 2051/04, no artigo 7º e § 2º que diz:

A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverá ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes: I – necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados; II – ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Por fim, observando mais detidamente o percurso histórico da **auto-avaliação** no Brasil, é provável compreendermos porque desde o PAIUB até o SINAES a avaliação interna foi deslocada do foco de atuação do Estado para o campo de atuação restrito das IES, visando, por meio de uma visão emancipatória/formativa, a instalação de uma cultura institucional da avaliação, sendo um dos instrumentos do processo do SINAES, com o objetivo de subsidiar a atuação das comissões que realizam a avaliação externa.

Podemos afirmar que no PAIUB, a **auto-avaliação** ganhou destaque, por fortalecer a perspectiva de autonomia universitária, questão tão restrita nos últimos tempos ao aspecto administrativo e de gestão nas IES; e que mesmo sendo o centro do processo avaliativo, não deixa de ter seus princípios inseridos no campo do paradigma emancipatório/formativo. Os aspectos regulativos – “vetor de potencial de coordenação e controle estatal” ³¹ – não foram deixados de lado, o que ocorreu na verdade foi uma ressignificação do papel do Estado nesse processo, passando a ser coordenador do processo avaliativo. Contudo, no atual período da

³¹ Sobre o “vetor de potencial de coordenação e controle estatal” ver o trabalho de Gomes (2003).

avaliação institucional e com as indefinições quanto ao paradigma avaliativo predominante no SINAES, levaram a proposta a direcionar-se para o campo da regulação/controle, o que inviabiliza, na visão de muitos autores, o processo de **auto-avaliação** nas IES e compromete a instalação de uma cultura institucional da avaliação que de fato contribua para a melhoria da qualidade.

Assim, após caracterizarmos o contexto que delineou as políticas de avaliação na educação superior no Brasil, analisando as políticas de avaliação institucional, em especial contextualizando o processo de implementação do SINAES, o processo de auto-avaliação nas universidades desde o PAIUB, apresentaremos a seguir, os procedimentos metodológicos que nos possibilitaram avançar rumo aos objetivos propostos no presente trabalho.

CAPÍTULO 3 – COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E DINÂMICA

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa obtidos junto aos sujeitos que compõem as Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das Universidades Federal de Pernambuco e Federal do Rio Grande do Norte, assim como também serão analisados os documentos referentes ao processo de avaliação interna formulados por cada Universidade e a legislação do SINAES. O presente capítulo está dividido em nove sessões, correspondendo às categorias mais amplas em que se organizou o tratamento e a análise dos dados coletados.

3.1 – A constituição da CPA: o processo de preparação

O atual processo de avaliação nas Universidades Federais está amparado e baseado em três peças da legislação que organiza, orienta e legitima o processo de auto-avaliação dentro do SINAES, criando as Comissões Próprias de Avaliação. A Lei nº 10.861/04³² estabelece:

Art. 11 Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

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 (grifos nossos).

A portaria nº 2.051/04³³ do MEC trata da composição, natureza e tarefa das CPA e estabelece no Art. 7º que:

³² Ver anexo B

³³ Ver anexo C

As Comissões Próprias de Avaliação (CPA) [...] 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;

§ 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:

I - **necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica** (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - **ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades** (grifos nossos).

A Portaria citada refere-se à implantação das Comissões Próprias de Avaliação junto às IES, para coordenar os processos da avaliação interna das instituições, prestando contas e sistematizando informações, para atender, quando necessário, as solicitações do INEP. Para realização destas atribuições, a portaria organiza a atuação da CPA, com autonomia frente à Reitoria e demais instâncias, ficando a cargo das próprias IES o estabelecimento do estatuto que regulamenta as “formas de composição”, a “dinâmica de funcionamento”, e a “especificação das atribuições”, assegurando a participação da comunidade acadêmica e a divulgação dos resultados.

E a lei nº 5.773/06 que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Tratando sobre a lógica do Art. 7º, § 2º, da Portaria nº 2.051/04, verificamos que a portaria estabelece às IFES a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA através de regulação própria, analisamos a seguir o processo de auto-avaliação, no tocante: 1) a formação da CPA; 2) o vínculo e apoio institucional a CPA; 3) o processo de escolha dos membros da CPA; e 4) CPA: apropriações dos princípios, diretrizes, pressupostos metodológicos do SINAES. A análise é baseada nos dados levantados junto a duas

Universidades Federais (UFPE e UFRN), as quais realizaram percursos históricos distintos em relação ao processo de avaliação interna.

3.1.1 – A formação da CPA

A Comissão Própria de Avaliação da UFPE (doravante CPA/UFPE) foi formada, em setembro de 2004, a partir de seu Regimento Interno³⁴, com a proposta de avaliar as condições de oferta de ensino superior, e segundo o mesmo regimento, deve exercer suas atividades de maneira autônoma. A CPA/UFPE (2004, art. 01) tem por finalidades:

- I – realizar a verificação das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco;
- II – identificar o perfil e o significado da atuação da Universidade Federal de Pernambuco;
- III – diagnosticar pontos positivos e negativos das condições de oferta dos cursos superiores oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da Universidade Federal de Pernambuco;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas dos cursos superiores da Universidade Federal de Pernambuco, em suas dimensões: ensino, pesquisa extensão.

O mesmo Regimento, em seu Art. 2º, acrescenta, quanto aos *objetivos* da CPA/UFPE:

- I – Produzir conhecimentos sobre a Universidade Federal de Pernambuco;
- II – Questionar as atividades e finalidades das Universidades;
- III – Identificar problemas e deficiências;
- IV – Conscientizar a função pedagógica do corpo docente e técnico-administrativo;
- V – Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;
- VI – Tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;
- VII – Verificar a dimensão científica e social da Universidade Federal de Pernambuco;
- VIII – Prestar contas à sociedade.

Os artigos citados acima detalham as atribuições da CPA na UFPE referentes às finalidades e objetivos. De início, é possível perceber que tais atribuições tornam o trabalho

³⁴ Ver anexo A

desempenhado pela Comissão nesta Universidade uma tarefa complexa, pois a CPA tem a incumbência de levantar as condições de estrutura de oferta para os cursos de graduação e pós-graduação, identificar o perfil de atuação da instituição junto à sociedade, de promover a divulgação da produção acadêmica, desenvolver na comunidade universitária a cultura da auto-avaliação, com o intuito de fortalecer a conscientização da função pedagógica do corpo docente e dos técnicos administrativos, estimulando a UFPE a vincular-se de maneira mais efetiva com outras instituições, com a sociedade e com a própria comunidade universitária.

No Art. 3º, encontramos a *concepção de avaliação* definida pela CPA/UFPE, nos seguintes termos:

- I – avaliação é um processo contínuo por meio do qual a Instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade;
- II – avaliar significa conhecer e compreender o conjunto das atividades da Universidade;
- III – avaliar visa propiciar melhoras na qualidade educativa da Universidade Federal de Pernambuco;
- IV – a avaliação interna é formativa, voltada para os processos e não para os produtos. Estes são importantes na medida em que os meios e processos através dos quais são realizados constituem o foco predominante da avaliação, que objetiva conhecê-los nas suas diversas dimensões e manifestações, visando a melhoria da instituição como um todo;
- V – como avaliação contínua e formativa, a auto-avaliação caracteriza-se como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Universidade.

O artigo acima destaca a concepção de avaliação da CPA/UFPE no processo de auto-avaliação. A concepção de avaliação adotada na UFPE insere-se na perspectiva do paradigma subjetivista da avaliação por destaca-lá como um processo contínuo, de respeito à identidade institucional, de visão global dos aspectos da instituição, como processo formativo, visando primordialmente à melhora da instituição e não apenas os aspectos de punição. Portanto, a avaliação caracterizada no regimento da CPA/UFPE foca o processo e não o produto. As características pronunciadas na concepção de avaliação adotada no regimento interno da UFPE apresentam-se em consonância com os aspectos abordados na literatura acadêmica, destacados por diversos autores (SGUISSARDI, 1997; GREGO, 1997; DIAS SOBRINHO,

2000; RISTOFF, 1999, 2000; PEIXOTO, 2004; MANCEBO E FÁVERO, 2004), no sentido de desenvolver um processo de avaliação institucional na perspectiva do paradigma subjetivista da avaliação. Neste sentido, os artigos citados atribuem à CPA/UFPE a tarefa de sensibilizar a comunidade universitária acerca do processo de auto-avaliação, com a perspectiva de criar uma cultura da avaliação na Instituição.

Analisando o processo de formação da CPA/UFPE, a partir de seu Regimento Interno, percebemos que as posições estabelecidas sobre as *finalidades, objetivos e concepção de avaliação* estão articuladas às diretrizes e princípios do SINAES. A auto-avaliação se constitui como a avaliação institucional do SINAES, dado o caráter de obrigatoriedade para as IFES, e é, em princípio, um dos instrumentos do SINAES. Esse aspecto pode ser observado no discurso proferido pelos entrevistados, abaixo exposto:

Se formou porque o MEC disse que tinha que formar, e aí se formou a CPA, mas se passou muito tempo, e eu digo que até 2006 as reuniões que haviam na CPA, ainda se falava: O que é que a gente está fazendo aqui? Qual é o objetivo? Sempre havia discussão existencial por conta da falta de entendimento de fato, por falta de encaminhamento bem definido. Ainda hoje, aliás, o que é uma CPA na UFPE? ... a idéia ainda tá sendo montada (risos) como é que ela deve trabalhar, o que é que ela deve... O cargo de coordenadora de avaliação tá sendo criado agora. (Entrevista realizada em 17/09/2008. Membro Docente A, CPA/UFPE).

[...] Mas a coisa foi feita, porque teria que ser feita () o projeto inicial, o projeto de instalação dela, foi uma primeira avaliação em termo de projeto, foi feito () e aí, a partir daí... o resto foi processado. E na realidade a partir de um certo tempo ela começou a se associar às outras coisas, as outras dimensões. (Entrevista realizada em 18/09/2008. Membro Docente B, CPA/UFPE).

Estes depoimentos desvelam tanto o dilema que os entrevistados tiveram e têm sobre o processo de formação da CPA/UFPE quanto fragilidades no processo de implementação da auto-avaliação nos moldes da avaliação sistêmica pronunciados nos documentos e na legislação do SINAES, uma vez que como sinaliza Dias Sobrinho (2000), Ristoff (2000) e Peixoto (2004), entre outros, a formação da estrutura de trabalho da comissão de auto-avaliação é determinante no processo de avaliação institucional. É nítido, na fala dos entrevistados, que a instalação da CPA/UFPE apenas obedeceu à determinação legal

estabelecida pelo SINAES, como destaca o docente A “se formou porque o MEC disse que tinha que se formar...” e o docente B “... a coisa foi feita, porque teria que ser feita”. A maneira como a UFPE respondeu à determinação do SINAES provocou dúvidas entre os membros da CPA sobre o seu papel na Instituição, preocupados em formar a CPA, em preencher e cumprir os prazos dos relatórios propostos ao INEP, sistematizando e prestando informações, do que se deter num processo mais amplo de auto-avaliação. Esse aspecto, evidenciado, revela, também, certa fragilidade no processo de auto-avaliação realizado na UFPE, uma vez que a Universidade não procurou evitar uma “avaliação laudatória”, distintas do “formalismo” e do “diletantismo” (DIAS SOBRINHO, 2000)

Uma das dúvidas observadas materializou-se no formato de composição da CPA no que concerne a representação do segmento da comunidade acadêmica. Frente a este aspecto, ocorreu um descompasso entre o que propõe o Regimento Interno e a legislação e o executado pela UFPE.

Há representantes de todas as pró-reitorias, de todos os centros, professores de cada centro; professor, funcionário, e seria um aluno do próprio DCE. É um número bastante grande de pessoas. (Entrevista realizada em 07/10/2008, Membro Docente C).

A fala do docente C testemunha no sentido de que há representações que não deveriam participar da CPA, tais como representantes de pró-reitorias. Além disso, ela indica que há participação dos segmentos dos técnico-administrativos, discente e da sociedade civil. Nesse sentido, gostaríamos de chamar a atenção para um aspecto revelador que nos surgiu durante a coleta de dados, quando nos comunicamos com os membros da CPA/UFPE, docentes, servidores, estudantes e representante da sociedade civil (representante externo), constatamos que, exceto docentes, seus nomes constavam como membros da CPA/UFPE, mas eles não sabiam que estavam inseridos no contexto de trabalho da CPA (disponível em página web,

data de consulta). Além disso, evidenciou-se a predominância do segmento docente no desenvolvimento das atividades da CPA.

As inquietações levantadas na fala do docente A, dois (02) anos depois da constituição da CPA, deixa clara a natureza do processo de avaliação e do seu trabalho. Retomando, afirma-se “o que é que a gente está fazendo aqui?... Sempre havia discussão existencial por conta da falta de entendimento,... por falta de encaminhamento bem definido, ainda hoje aliás, o que é uma CPA na UFPE?”. O docente questiona o que é que os membros da CPA estão fazendo e o que é efetivamente a CPA/UFPE. Isso deixa claro que não há identidade nem encaminhamentos claros da Comissão responsável por coordenar o processo de auto-avaliação institucional. Esse caso pronunciado pelo entrevistado A compromete o princípio da “institucionalidade” na UFPE, já que a avaliação apresenta, na perspectiva trazida por Dias Sobrinho (2000) apresenta um triplo sentido: do sujeito, do objetivo e do modo de funcionamento.

Já a Comissão Própria de Avaliação da UFRN (CPA/UFRN), foi criada oficialmente através da Portaria Interna nº 340/04 (UFRN, 2004), em conformidade com a Portaria Ministerial nº 2.051/04 (MEC, 2004) e a Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004). Para realização dos trabalhos de auto-avaliação, a CPA/UFRN é composta por Comissão e Subcomissões, estas constituídas nos diversos Centros Acadêmicos. O diferencial da UFRN residiu no fato de que o processo de auto-avaliação já vinha sendo desenvolvido mesmo antes do SINAES, e, nesta instituição, ocorreu apenas adequação aos procedimentos, princípios e concepções do SINAES. Esses aspectos podem ser verificados no discurso dos entrevistados a seguir apresentado:

...as universidades têm um prazo para constituir a CPA. Só que nesta universidade a gente já tinha dentro da pró-reitoria de planejamento uma comissão de avaliação institucional que nasceu com o PAIUB [...] Mas aqui o reitor considerou que era um programa permanente e, portanto, já tinha uma comissão da qual muita gente que foi pra CPA já fazia parte da avaliação [...] a gente decidiu o que a lei do SINAES determina. (Entrevista realizada em 29/09/2008, com Membro docente D).

A universidade em 1994 criou o PAIUB, foi em 94, criou o PAIUB, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, e o professor, foi o reitor, logo um ano depois. Deu total apoio ao PAIUB, e é tanto que a avaliação na UFRN continuou avaliando cursos, centros acadêmicos e unidades suplementares. E logo depois com a chegada dos SINAES, foi muito fácil pra gente passar assim ao SINAES, porque realmente o PAIUB nunca deixou de existir na UFRN. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

É, há um grupo de pessoas que já trabalham no planejamento e avaliação na PROPLAN, na pró-reitoria de planejamento, desde a época do PAIUB, o primeiro movimento de planejamento e avaliação do MEC nas universidades. Então, foi um aperfeiçoamento do grupo, da comissão, isto foi normativo acho que 2004-2006 teve essa formação nas universidades, e nós constituímos a partir desse núcleo de pessoas que já existia na PROPLAN. A gente tá constituindo por mais, por representação. No início não tivemos muita preocupação de ser uma pessoa por área, ou por centro, mas isso foi evoluindo à medida que a gente se debruçava sobre questões de avaliação de relatórios de resultados. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Analisando os depoimentos acima, percebemos que o docente D foi enfático ao afirmar que a UFRN não teve maiores dificuldades na formação da CPA, uma vez que uma comissão semelhante já vinha desenvolvendo a auto-avaliação desde o PAIUB. O docente F, também reforçou o aspecto destacado pelo docente D; contudo, ampliou o foco demonstrando as atribuições da antiga Comissão “a UFRN continuou avaliando cursos, centros acadêmicos e unidades suplementares”, o docente H também ressaltou o aspecto da continuidade da comissão, alojado na Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), no trabalho da auto-avaliação. No caso da UFRN, o princípio da “continuidade” defendido por diversos autores (SGUISSARDI, 1997; DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000; PEIXOTO, 2004, entre outros) no processo de avaliação institucional contribuiu para adequar a Universidade ao processo de implementação do SINAES; entretanto, mesmo realizando o processo de avaliação institucional desde o PAIUB, é necessário, ao analisar o processo de implementação do SINAES verificar se os procedimentos, metodologias e indicadores utilizados se identificam com o proposto pelo SINAES, já que os contextos de formulação e implementação são distintos. Na visão dos entrevistados, essa perspectiva do realizado pela UFRN entrou em consonância com o SINAES sem maiores dificuldades.

Na UFPE, a CPA é composta pela representação dos Centros Acadêmicos, das pró-reitorias, dos sindicatos dos professores e técnicos administrativos, do Diretório Acadêmico dos Estudantes (DCE) e da sociedade civil. É importante destacar que no caso dos Centros Acadêmicos, são representados, a princípio, três segmentos: professores, técnicos administrativos e alunos. Vejamos no quadro abaixo a composição:

Quadro 05: composição formal da CPA

CPA/UFPE				
REPRESENTAÇÕES	SOCIDADE CIVIL	DOCENTE	TÉCNICO ADMINISTRATIVO	DISCENTE
PRÓ-REITORIAS				
PROACAD		01		
PROEXT		01		
CENTROS ACADÊMICOS				
CCSA	-	01	01	01
CE	-	01	01	01
CAC	-	01	01	-
CCEN	-	01	01	01
CCB		01	01	-
CCS	-	01	01	01
CCJ	-	01	01	01
CFCH	-	01	01	01
CI	-	01	-	-
CTG	-	01	01	-
Total		12	09	07
ASSOCIAÇÕES/ SINDICATOS/REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL/SOCIEDADE				
ADUFEPE	-	01	-	-
SINTUFEPE	-	-	01	-
DCE	-	-	-	01
SOCIEDADE CIVIL	01	-	-	-
Total	01	01	01	01

Fonte: www.ufpe.br/cpa; acesso em 20 de agosto de 2009

Na UFRN, a composição formal apresenta-se de maneira distinta da UFPE. A CPA/UFRN é composta por uma comissão geral, formada pela representação do corpo docente, das pró-reitorias, pelo corpo técnico administrativo, corpo discente e a sociedade civil; e também compõe a comissão, dez (10) sub-comissões, cada uma responsável por uma das dimensões da auto-avaliação. A seguir apresentamos a composição formal permanente da CPA/UFRN sem suas subcomissões:

Quadro 06: composição formal da CPA

CPA/UFRN				
REPRESENTAÇÕES	SOCIEDADE CIVIL	DOCENTE	TÉCNICO ADMINISTRATIVO	DISCENTE
PROACAD		01		
PROEXT		01		
PROESQ		01		
PROPLAN		01		
PÓS-GRADUAÇÃO		01		
CORPO DOCENTE	-	01		
CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO	-	-	01	
CORPO DISCENTE				01
SOCIEDADE CIVIL	01	-	-	-
Total	01	05	01	01

Fonte: CPA/UFRN

Comparando a composição formal da CPA/UFPE com a composição formal da CPA/UFRN, constatamos que a representação da UFPE envolveu mais instâncias representativas do que a representação da UFRN. O destaque da UFPE residiu na representação da associação dos professores e do sindicato dos técnicos administrativos, na representação dos centros acadêmicos divididos em três segmentos – docentes, discentes e técnicos administrativos. Já na UFRN, o destaque refere-se ao número expressivo da participação da representação das pró-reitorias.

O aspecto a ser considerado ao analisarmos comparativamente os procedimentos traçados tanto pela CPA/UFPE quanto pela CPA/UFRN no processo de formação destas comissões, é que não se verifica, na fala dos entrevistados, consonância entre o realizado no processo de implementação da auto-avaliação e a legislação e os documentos do SINAES, comprometendo os objetivos e finalidades pronunciados pelos regimentos internos desta IFES, uma vez que a legislação do SINAES, na Lei 10.861/04 e na Portaria 2.051/04, assegura a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica no processo de auto-avaliação, bem como determina o processo de regulamentação própria as IES. Neste ponto, releva-se o comprometimento de um dos aspectos mais emblemáticos da avaliação institucional, o princípio da “adesão voluntária” destacado por Ristoff (2000), pois, na visão

deste autor, faz-se necessário, para a realização de um processo de avaliação institucional, a “intensa participação” dos agentes envolvidos tanto na formulação dos procedimentos quanto na implementação e utilização dos resultados.

A partir das formações analisadas, nesta sessão, verificamos que as CPAs analisadas possuem formalmente distintas composições, mas que delineiam a mesma lógica de formação, a representatividade. Neste caso, há de se destacar que, a perspectiva de representatividade delineada no processo de implementação da auto-avaliação realizado pelas CPAs nas IFES estudadas demonstra certas limitações e desvios no que foi proposto tanto nos regimentos internos, quanto nos documentos e na legislação pertencentes ao SINAES. Também, não atendem aos princípios ressaltados por um conjunto de autores da literatura acadêmica (SGUISSARDI, 1997; GREGO, 1997; RISTOFF, 1999, 2000; DIAS SOBRINHO E BALZAN, 2000; DIAS SOBRINHO, 2000, 2004; PEIXOTO, 2004; MANCEBO E FÁVERO, 2004; entre outros) que pronunciam o paradigma subjetivista da avaliação.

Há ainda, nesta sessão, a necessidade de se enfatizar que o processo de implementação da auto-avaliação não se constituiu somente um desafio as IES privadas como destaca Polidori, Marinho-Araújo, Barreyro, 2006, mas também as IFES como apontam os dados levantados e analisados. O processo de implementação do SINAES, analisado já nesta sessão inicial, não comprova o aspecto trazido por Ristoff e Giolo (2006) de que o SINAES em seu processo de implementação propicie coerência entre avaliação e os objetivos e a política de educação superior.

3.1.2 – Vínculo e apoio institucional a CPA

O Art. 11, da Lei 10.861/04 (Brasil, 2004), em seu segundo parágrafo, assinala que a CPA terá “atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior”. Também a Portaria nº 2.051/04, no § 1º (MEC, 2004) reforça esta mesma perspectiva ao afirmar que “As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.” Trataremos, a seguir, da localização ou vínculo e apoio institucional a CPA nas duas universidades estudadas e indicaremos possíveis influências na dinâmica de formação e funcionamento.

Ao pesquisar a CPA/UFPE, focalizamos a questão a partir do vínculo e do apoio institucional. Quando o vínculo institucional foi analisado, percebemos certa tensão quanto à instância em que a CPA/UFPE deveria estar vinculada, ou seja, os sujeitos responsáveis pelo processo de condução dos trabalhos não tinham clareza quanto à posição/vínculo da Comissão no organograma institucional. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Eu entendo que ela está vinculada diretamente ao reitor, porque ela começou vinculada à Pró-reitoria de graduação, mas a gente identificou no início isso como uma coisa já um pouco equivocada. Ela tem que ser independente, acima de qualquer coisa, mas ela deve ficar no () geral, porque ela vai avaliar a “administração”, vai avaliar, tudo... Fisicamente, ela está muito ligada a PROPLAN. (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

Ela no começo tava ligada à Pró-reitora, mas depois até hoje eu acho que é meio indefinido ainda, pelo que eu vejo, mas ela tá ao lado do gabinete () conselho universitário, mas acho que tá do lado do gabinete. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Os depoimentos demonstram que a CPA/UFPE ficou inicialmente vinculada à Pro-Reitoria Acadêmica, e que tal vinculação não era vista como indicativo de autonomia para realização dos trabalhos de avaliação. Neste sentido, no que se refere ao apoio institucional, percebemos, também, segundo os depoimentos, que a “CPA não entrou na lógica

institucional”, ou seja, a “instituição não incorporou os trabalhos”, e por essa razão, talvez a rotina institucional da UFPE foi pouco impactada pelos trabalhos da CPA. Os depoimentos a seguir evidenciam a questão do apoio institucional ao trabalho da CPA:

Olhe, sempre que foi procurado; Não, tem todo apoio, sempre que eu pedi dinheiro pra isso ou pra aquilo, tem todo apoio, tem todo apoio. Mas a CPA não entrou na lógica institucional, não entrou nos procedimentos da instituição, a instituição não incorporou, e isso talvez tenha dificultado bastante os trabalhos [...]. Foi um trabalho bastante... assim, da CPA com a comunidade, muitas vezes, a CPA foi para comunidade e não tinha ninguém da comunidade. Muitas vezes a CPA foi sozinha. Então é uma coisa que não pegou não. CPA aqui não pegou não. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Eu creio que a universidade deu apoio mínimo, que deveria ter dado em termo de dá espaço para trabalhar, estrutura, apoio...(Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

No começo essa coisa do apoio da CPA e da universidade é meio confuso sempre, eu acho assim, porque ela tá atrelada. Mas que apoio você tá se referindo? [...] Uma coisa muito nebulosa no começo assim, mas depois ela veio se constituindo, a partir do que foi entendendo que é precisava de uma sala, de alunos, de bolsista, isso aconteceu” (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Nos depoimentos acima, o representante docente A inicia sua fala afirmando enfaticamente, por três vezes, que a CPA “tem todo apoio” da UFPE. Contudo, contraditoriamente, enfatiza que a CPA/UFPE não entrou na lógica de funcionamento da Instituição, que “a instituição não incorporou” a CPA, e como consequência, na visão do mesmo, isso dificultou muito os trabalhos realizados de avaliação realizados pela CPA. Também destaca que a CPA não recebeu apoio da comunidade universitária, ou seja, que esta não participou dos trabalhos de auto-avaliação. Este ponto evidencia que, entre os princípios da auto-avaliação destacados pelo SINAES (BRASIL, 2003) – justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional e sistematização – a participação da comunidade, um dos pilares do processo de auto-avaliação institucional não foi desenvolvida, fragilizando o trabalho da CPA na instituição.

O representante docente B destaca que a UFPE “deu apoio mínimo”, aspecto ratificado pelo entrevistando C, que também afirma que houve “uma coisa muito nebulosa no começo”. Essa sentença parece corroborar com a questão de que a CPA não conseguiu entrar na lógica da Instituição, porque essa dimensão demanda que o apoio da Instituição não fique restrito apenas aos aspectos materiais e humanos. Observamos que o “quadro de pessoal” de apoio foi basicamente composto por bolsistas. As observações desses dois docentes se contrapõem à fala do representante docente A, que havia afirmado que o apoio Institucional foi total. Pelo conjunto dos depoimentos recolhidos, somos levados a considerar que a CPA não recebeu o apoio necessário da gestão central da UFPE, tanto na fase de montagem, que foi marcada pela sua localização em uma pró-reitoria específica (PROACAD), quanto a que se refere ao apoio à realização dos trabalhos de avaliação, o que veio a ter rebatimento no envolvimento ou participação da comunidade universitária nas iniciativas de avaliação.

Partimos, também, da mesma lógica de raciocínio, a respeito da análise da CPA/UFRN referente ao vínculo ou localização da CPA na estrutura organizacional da UFRN, sua experiência anterior e continuada com a auto-avaliação mais uma vez vem à tona, como fica claro a seguir:

A [PRÓ-REITORIA] de planejamento [...] O próprio planejamento. Porque quando o MEC perguntou onde a gente deveria ficar uma vez, a gente mandou porque na Pró-reitoria do planejamento é onde está... do ensino superior, é onde está todos os dados, e era mais fácil para tomada de decisão, é quem faz o relatório, leva ao reitor para tomar medidas. (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro técnico-administrativo E).

Ela tá ligada a pró-reitoria de planejamento, tá ligada a comissão que faz todo processo de avaliação, vinculada ao sistema nacional - SINAES. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Eu vejo mais como uma vinculação com a pró-reitoria do que com o conselho. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente I).

Os depoimentos acima ressaltam com clareza o vínculo da CPA na estrutura organizacional da UFRN. Todos os entrevistados destacam o mesmo aspecto, o de que a CPA está vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Dos entrevistados, destacamos o

depoimento docente E, que apresenta as razões pelas quais a CPA deve está vinculada à PROPLAN, quando afirma, sob argumento central de que “é onde estão todos os dados, e era mais fácil para tomada de decisão, é quem faz o relatório, leva ao reitor para tomar medidas”.

Quando analisada a questão do apoio institucional à CPA surgiram, num primeiro momento, duas referências, uma institucional (interna) e outra sistêmica (externa), como podemos observar no depoimento abaixo:

“eu acho que o princípio do SINAES é - como são princípios -, as instituições dependendo dela, ela adota com maior democracia ou menor, depende, não é? Mas eu acho que o SINAES... a gente achou que foi uma boa coisa, é preciso agora ter mais rigor, porque achamos que se estamos sem orientação, nunca mais a gente recebeu nada, nem do INEP, nem do CONAES.[...] Faz dois anos que está em silêncio, e a gente já reclamou demais. Olhe, o reitor, o que a gente precisar, a gente conta.” (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

O importante quanto à questão *apoio*, evidenciado no depoimento acima, foi constatar que o próprio SINAES, e particularmente a CONAES, não vem estimulando e fortalecendo a auto-avaliação e que atualmente, o processo vem sendo marcado por forte e crescente apoio institucional. Isso possivelmente questiona a posição daqueles que falam em regulação do Estado, por meio da CPA Rothen (2006), Barreyro e Rothen (2006), Marchelli, Dias e Horiguela (2006).

Os dados levantados acima, além de outros já e que serão discutidos neste capítulo, possivelmente nos possibilitam afirmar, também, que a hipótese levantada por Rothen (2006) acerca da ocorrência do fenômeno do “hibridismo” – tensão paradigmática emancipatório/formativo e regulação/controle – no processo de formulação do SINAES não se sustentam a esse nível. Mas, esse “hibridismo” provavelmente ocorra no processo de dinâmica de implementação da referida política avaliativa.

Este processo “híbrido” tem provavelmente contribuído para descaracterizar o processo de preparação e constituição da CPA, pois como pode ser observado em relação ao caso da CPA/UFRN, mesmo entrando na lógica institucional, ela não foi capaz de avançar no

processo de avaliação devido às brechas que esse tipo de fenômeno permitiu na dinâmica de implementação do SINAES

Outro ponto a ser destacado, é a natureza da autonomia dos trabalhos da CPA/UFRN, quando descritos os meios de apoio institucional:

A universidade dá total apoio a CPA. Ela cede o espaço físico, contratou dois professores aposentados através da fundação, como é que a gente chama? Do próprio recurso da avaliação, tá. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

Sim, tem dado apoio. Na medida em que nós identificamos, por exemplo, vou pegar um exemplo que me veio à cabeça agora. Professores com maior problema de ausência na sala de aula tá. Então nós propusemos, fizemos uma sugestão à reitoria de que a partir de um determinado patamar de percentual de avaliação de ausência do professor, que houvesse uma justificativa individual de cada professor, diretamente ao reitor, claro que via chefe de departamento, uma maneira de, digamos assim, valorizar aquela pesquisa feita, valorizar até o depoimento dos alunos. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente G).

A gente tinha todo apoio, teve todo apoio para compor comissão, nós temos um trabalho de dá a comunidade apoio, elaboração de relatório de avaliação mesmo antes de quando a gente foi formatar norma de avaliação institucional, e formatar resolução de avaliar da docência especificamente aqui na universidade. Nós tivemos a oportunidade de trabalhar [...] favorecido pela administração, senão ela deixava a Comissão trabalhar lá sozinha, a gente tem uma sala onde nós temos armários, mesas, sala de reunião, assessoria de bolsista, de servidor técnico pra tá secretariando, é, apoio de recursos humanos pra fazer o tratamento da estatística, tem que incorporar alguém de fora. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Acho que existe um apoio, as propostas que são trazidas aos processos de avaliação, às discussões dentro da instituição... eu acho que não existe ainda muito, quando a gente pensa na parte dos resultados da avaliação, uma cultura de trabalhar esses resultados. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente I).

Os depoimentos acima descrevem os tipos de apoios que tanto a comunidade quanto a Instituição dão ao trabalho da CPA. O docente F destaca que a UFRN vem dando total apoio a CPA, através de investimento em espaço físico e em recursos humanos, inclusive contratando professores aposentados especificamente para o trabalho de avaliação institucional. O docente G também ressalta o apoio da Instituição à auto-avaliação desenvolvida pela CPA, mas amplia a discussão salientando que o apoio tem articulado o trabalho da CPA com as necessidades da UFRN, quando se refere, por exemplo, ao fenômeno do absenteísmo dos professores na sala de aula. O docente H também reforça o apoio da Instituição à CPA através

da disponibilização de recursos humanos, materiais e de espaço físico, destacando que “a gente tem uma sala onde nós temos armários, mesas, sala de reunião, acessória de bolsista, de servidor técnico pra tá secretariando, é apoio de recursos humanos [...]”. O depoimento do docente I evidencia uma realidade não destacada pelos demais entrevistados, quando afirma que “eu acho que não existe ainda muito, quando a gente pensa na parte dos resultados da avaliação, uma cultura de trabalhar esses resultados”. Nesta perspectiva, talvez possamos apontar fragilidade, no apoio dado tanto pela Instituição, quanto pela comunidade acadêmica, no que se refere aos resultados da auto-avaliação. Essa é provavelmente uma questão bastante pertinente para ser aprofundada, uma vez que as CPAs, de maneira geral, apresentam problemas no que concerne ao trabalho com os resultados da auto-avaliação (Zainko, 2008). No entanto, pode-se considerar que o vetor *vínculo* e *apoio institucional* também se interligam ao processo de autonomia da CPA frente à instituição. Por essa razão, este fato também marca de maneira significativa o potencial que a CPA dispõe para mobilizar e sensibilizar a comunidade acadêmica, uma vez que as conseqüências neste caso específico possa ser esvaziamento da própria Comissão, assim como das discussões da comunidade acerca do processo avaliativo.

Os dados analisados referentes tanto ao aspecto de *vínculo* quanto ao *apoio* institucional dado a CPA nas IFES estudadas corroboram para a comprovação da hipótese levantada por Zainko (2008), de que o processo de formação da CPA esbarra em “problemas políticos” e na “insuficiência de discussões internas” mais intensas e constantes na construção do desenho delineado no processo de regulamentação própria conferida à IFES pela legislação, ou seja, não ocorreu nos espaços institucionais pesquisados um processo político mais aberto e consistente que propiciasse aos segmentos da comunidade acadêmica uma agenda que discutisse acerca dos procedimentos para assegurar a perspectiva de autonomia da CPA frente à IFES. Talvez seja possível inferir, também, através dos dados levantados e

analisados nesta sessão, que no processo de implementação do SINAES de acordo com os vetores de apoio e vínculo institucional dificilmente a auto-avaliação tenha ocorrido na perspectiva “horizontal” defendida por Meneghel, Rolb e Silva (2006) e sim numa perspectiva de “verticalização”. Contudo, concordamos com estes autores no sentido de entender que esta “verticalização” da avaliação é um dos principais fatores contribuintes para a comunidade acadêmica visualizar a avaliação apenas como um aspecto punitivo, constituindo-se umas das maiores fragilidades e desafios do SINAES em seu processo de implementação.

O processo delineado em torno da “verticalização” fragiliza a hipótese de diversos autores, em especial Dias Sobrinho (2000) e Ristoff (2000), que advogam que os procedimentos, os critérios e metodologias utilizados no processo de avaliação devem ser debatidos intensamente pela comunidade acadêmica; também comprometem os que defendem o processo de auto-avaliação demandado predominantemente por órgãos externos à universidade (GREGO, 1997; PEIXOTO, 2004); mas talvez indique que o processo avaliativo venha se delineando mais pelo próprio interesse dado ao processo de auto-avaliação conferido pelas IFES do que pelo conjunto da comunidade acadêmica e por órgãos externos à universidade (GOMES, 2003).

3.1.3 – O processo de escolha dos membros da CPA

O Art. 7º, § 2º da Portaria Ministerial nº 2051/04 (MEC, 2004) estabelece que

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:

I - **necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica** (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - **ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades** (Grifos nossos).

Analisando os aspectos relacionados à escolha dos membros da CPA a partir da legislação, percebemos, em um primeiro momento, que a forma de composição da CPA é de regulamentação própria da IFES. Esta composição tem que ser, prioritariamente, como assinala a legislação específica, marcada pela participação equilibrada dos segmentos da comunidade acadêmica, não sendo um processo fechado em si.

Partindo do pressuposto que o processo de escolha marcará profundamente a composição da CPA, assim como a sua forma de funcionamento, uma vez que, como assinala Dias Sobrinho (2000, p.114), uma das partes mais importantes da avaliação institucional é “a constituição dos agentes ou sujeitos sociais comprometidos com o processo”, uma vez que, na visão de Ristoff (2000), a avaliação é marcada por um procedimento intencional de permanente “negociação consensual”, constituindo-se como um “processo pedagógico”. Desta maneira, analisamos comparativamente o processo de escolha dos membros da CPA, nas IFES estudadas, para entendermos um pouco mais a fundo a participação da comunidade acadêmica e da sociedade, no processo de auto-avaliação, já que compreendemos como Dias Sobrinho (2000) e Ristoff (2000), que a constituição dos agentes está interligada à estrutura institucional, aos aspectos culturais e às relações de poder; e, sobretudo, nestes últimos tempos, o Estado tem desenvolvido sofisticados mecanismos de regulação, que ao mesmo tempo restringem e ampliam a participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios, evidenciando a tensão existente neste campo (PEIXOTO, 2004).

Ao abordar os entrevistados sobre o processo de escolha para compor a CPA/UFPE, encontramos os seguintes depoimentos:

Olhe, pra lhe falar, pra lhe ser sincera, o processo está meio parado, mas ele vai ser reativado agora com a... pedir aos centros que indiquem novos membros [...] Cada Centro tem um representante, agora a indicação não significa que precisa ser por indicação do diretor. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A). É, eu entendi que ela foi constituída por indicação dos centros, dos centros acadêmicos, no caso dos docentes, foi por categoria também por docentes, pelos funcionários e pelos estudantes. (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

Acho que todos foram indicados pelos diretores de centro, pelo menos aqui no [Centro] foi assim, por uma indicação do próprio diretor. Agora nos outros centros eu não sei, deve ter feito convite, porque pra participar de comissão em universidade é sempre complicado, muitas atividades, aí manda as comissões [...] (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Analisando estes depoimentos em relação à legislação, percebemos que, no caso da CPA/UFPE, o processo de indicação aparece como instrumento de escolha dos membros da CPA. O interessante é que a lacuna conferida pela legislação levou a UFPE a optar, preferencialmente, pelo processo de indicação, já que foi delegada aos próprios Centros Acadêmicos a escolha de seus representantes em relação aos segmentos indicados – alunos, funcionários e professores. Também não está claro como foi o processo de escolha do representante da sociedade civil na UFPE. Observamos que não ocorreu a consulta às instituições ligadas aos funcionários e professores, como associações e sindicatos, para composição da CPA.

Quando se trata do processo de formação da CPA não há consenso nas informações acerca destas indicações, pois constatamos que a grande maioria dos sujeitos relacionados às categorias funcionários e alunos não responderam aos nossos questionamentos e nem a nossos convites para entrevistas. No entanto, quando fizemos contatos com alguns desses representantes, curiosamente ele nos perguntaram como e onde constavam as informações de que eles eram membros da CPA. Depois afirmaram que não faziam parte da CPA, levando a entender que não haviam sido convidados ou consultados para fazer parte da Comissão. Talvez resida aí uma das razões porque a UFPE não conseguiu mobilizar a comunidade universitária em torno do processo de escolha dos membros da CPA, uma vez que só formalmente compôs a comissão, mas efetivamente não contava com membros que representassem todos os seguimentos indicados na legislação.

Em relação à CPA/UFRN, também encontramos processo semelhante quanto à escolha dos membros:

Indicação. E nós temos uma resolução interna, temos a lei dos SINAES e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão regulamentou quaisquer outras avaliações que a gente faz, como nós temos a avaliação da docência... Todos são convidados pelo reitor. Olhe, se for eleição é o seguinte, inclusive porque a Lei não manda, e comissão aqui assim em geral é assim, a experiência, se essa pessoa, porque não dá pra pessoa vir e ainda pra ser treinada, então a pessoa tem o domínio pelo menos de saber trabalhar dados, [...] É importante que tenham um bom relacionamento [...] já tivemos alguns problemas na equipe, que nós convidamos pra sair, porque a gente não pode manchar o nome, tá entendendo? (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

São todos indicados, o reitor, os centros acadêmicos, o reitor envia uma correspondência para os centros, para os centros indicarem um representante de cada centro acadêmico. O reitor também solicita às pró-reitorias acadêmicas, que é extensão, graduação, pós-graduação e pesquisa, um representante. Geralmente ele pede pra seu pró-reitor, o próprio pró-reitor. É indicado um funcionário, um representante do corpo técnico-administrativo, e também manda correspondência ao DCE, para o DCE indicar um representante do corpo discente. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

O processo de escolha se dá por indicação. Tipicamente, a CPA sugere, que o pró-reitor de planejamento ao reitor nomes representantes de cada centro. Aí esse e o reitor acata ou chega, na negociação com o reitor, aos nomes são aprovados, referindo a esse braço da CPA. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente G).

A gente faz, não é processo eleitoral, não é processo assim com escolha pelos pares, a gente faz, a gente solicita que a direção de centro, a gente tem até algumas visões, de algumas pessoas que normalmente no sistema, a gente percebe pessoas preocupadas, como avaliar, como contribuir pra melhorar. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Todos os entrevistados, acima, destacam que o processo de escolha dos membros da CPA se dá por indicação. O docente D afirma “Indicação [...] Todos são convidados pelo reitor”. Destaca, porém, que a Lei não apresenta nenhuma especificidade ou recomendação acerca do processo de escolha dos membros, apenas procura garantir a representatividade dos segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade. Todavia, enfatiza a importância de se ter “experiência”, de a pessoa pelo menos “saber trabalhar os dados” e que “tenham bom relacionamento”. O docente F ratifica a visão anterior descrevendo que “são todos indicados” em resposta a correspondência do reitor para os centros acadêmicos, os quais indicam um representante, assim como o faz as pró-reitorias acadêmicas”. O docente G, por sua vez, explicita melhor o percurso traçado pelo docente F, afirmando que a CPA sugere as

indicações e que o pró-reitor de planejamento e o reitor decidem. O docente H aprofunda a questão das “sugestões da CPA”, evidenciando que o processo de escolha não reside na “escolha dos pares”, “não é um processo assim com escolha pelos pares”, é um processo em que se procura pessoas com visão de avaliação semelhante ou que possa ajudar na CPA, baseado no critério impressionista de “pessoas preocupadas como avaliar, como contribuir para melhorar”. Frente a este aspecto, concluímos afirmando que o processo de escolha dos membros nas Comissões analisadas tem sido preferencialmente pela indicação, o que pode contribuir para a falta de participação e envolvimento da comunidade acadêmica no processo, assim como pode contribuir para a ausência de um debate mais profundo e articulado sobre as principais questões e problemas que marcam a vida das universidades estudadas.

Os aspectos levantados através dos dados analisados nesta sessão possivelmente possam contribuir para o comprometimento da hipótese levantada por Meneghel, Rolb e Silva (2006) de que a avaliação desenvolvida pelo SINAES seja compreensiva e pedagógica; além disso, oferece indícios para a comprovação da hipótese ressaltada por diversos autores, entre eles, Marchelli, Dias e Horiguela (2006) e Zainko (2008), acerca da impotência e fragilização da capacidade do SINAES em seu processo de implementação de promover a cultura da auto-avaliação, na perspectiva daqueles autores que apresentam o paradigma subjetivista/emancipatório da avaliação como melhor opção para a construção de um conceito consistente de avaliação institucional (SGUISSARDI, 1997; GREGO, 1997; DIAS SOBRINHO, 2000, 2004; RISTOFF, 2000; PEIXOTO, 2004; MANCEBO E FÁVERO, 2004, entre outros).

3.1.4 – CPA: apropriações dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES

A apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES, por parte da CPA, é uma questão fundamental para a instalação e consolidação do SINAES e da cultura avaliativa no interior das IFES. A Portaria Ministerial nº 2.051/04, (MEC, 2004) trata especificamente desta temática, nos artigos 3º, 6º, e 12º:

Art. 3º - III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;
IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;
V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;
VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

Art. 6º - O INEP, sob orientação da CONAES, realizará periodicamente programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as comissões de avaliação para a avaliação das instituições e para a avaliação dos cursos de graduação.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Está claro na legislação que o papel da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), juntamente com o INEP, é de organizar, implementar e zelar pelo SINAES, institucionalizando a avaliação a partir de um processo contínuo e permanente.

A questão inicial reside no fato da legislação focalizar o processo de formação nas comissões externas (MEC, 2004, art. 6º) deixando em segundo plano o processo de formação dos membros das Comissões Próprias de Avaliação, uma vez que apesar de se ter definido vários encontros de capacitação dos membros das CPAs em formato semelhante às comissões externas, a maioria dos entrevistados registraram que isso não vem acontecendo mais de

maneira sistemática, como aconteceu nos primeiros dois anos. Esse aspecto desvela o argumento levantado por Marchelli, Dias e Horiguela (2006) de que o INEP focou o processo de formação acerca dos princípios, pressupostos teórico-metodológicos do SINAES nas comissões externas da avaliação em detrimento do processo de formação das CPAs, e esta perspectiva, na visão destes autores, comprometeu seriamente o potencial do SINAES, em seu processo de implementação, de criar uma cultura da auto-avaliação. Ressaltamos, no Art. 12, que a CONAES, por meio de apóio técnico do INEP, deve criar formas de acompanhar a auto-avaliação no sentido de garantir a sua realização, podendo até solicitar documentos e relatórios às CPAs. É justamente sobre este aspecto que gostaríamos de direcionar nossa análise, indagando como a CPA, das IFES estudadas, se apropriaram dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES, estabelecidos pela CONAES, para realizarem a auto-avaliação nas condições postas por nossos entrevistados? Essa questão leva-nos a refletir sobre a importância do domínio e apropriação de tais princípios, diretrizes e pressupostos, no processo de formação da CPA e durante seu percurso de trabalho, para observar as tendências em relação às proposições elaboradas pela CONAES, no SINAES.

A formação dos membros da CPA/UFPE ocorreu de maneira muito autônoma em relação ao próprio sistema, mesmo na fase inicial, tendo ocorrido uma série de encontros promovidos pela CONAES, com objetivo de explicar e esclarecer o SINAES para as IFES. A apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES, pelos membros da CPA/UFPE, teve sua incidência maior por meio dos estudos individuais e em grupo, através de bibliografia específica da avaliação, da legislação, dos documentos do SINAES, da realização de palestras, ministradas pelos membros da CONAES, na própria universidade e pela realização de seminários de intercâmbios entre as IFES organizados pela CONAES. Outro ponto importante no processo de formação é que não foram criados mecanismos sistemáticos de apropriação ao longo do desenvolvimento dos trabalhos da

CPA/UFPE, fragilizando a formação continuada em face de um sistema que sofreu ao longo do período uma série de modificações. Esses fatos podem ser evidenciados nos estratos a seguir:

Nós fizemos várias reuniões direcionadas em cima do documento, como é que eles estavam trabalhando o SINAES e a CPA dentro da instituição, convidamos algumas pessoas para virem dar palestra aqui, por exemplo, no nosso primeiro relatório, nós convidamos as pessoas que tinham as dimensões, e convidávamos uma pessoa que tinha participado do processo do SINAES e que era importante nesse processo naquela dimensão específica, pra vir trazer os elementos para discussão, que aí poderiam ser contestadas em cima do relatório que a gente estava apresentando. [O processo de apropriação] não tem sido suficiente porque o SINAES não tá terminado, ele vive com novidade, ele vive com novidade. [...] Só que o SINAES tá sendo atropelado pelo Conceito Preliminar do Curso, agora pelo conceito das instituições, E outras pessoas que estavam por exemplo lá em Brasília recentemente (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Participamos de alguns seminários nacionais, alguns capacitações que ocorreram ...houve um processo de capacitação e aí eles traziam essas informações... foi feito um esforço de levar isso para cada centro, e reunião com seus departamentos.... ampliado seria a presença de todos aqueles que estivessem foi feito agendado () mas aberto à presença de todos aqueles que tivesse interesse (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

Primeiro começou com uma idéia muito cartesiana, cartesiana no sentido de vamos avaliar a universidade. E então, era pergunta e resposta, dentro do que nós temos aqui, ensino, pesquisa e extensão, e aí depois começou essa leitura dos documentos do SINAES, é que a coisa veio? Então, como todo processo de avaliação, pelo menos eu tô entendendo, é assim, eu, atropelado, até porque tinha, haviam outros documentos, PAIUB, outros documentos de avaliação, então é essa idéia cartesiana. Mas em seguida veio um estudo mais direcionado sobre o que era o SINAES, pra quê que eles servem, então a CPA foi em busca, a coordenação da CPA foi em busca disso. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

É interessante perceber, nos depoimentos destacados acima, algumas peculiaridades do processo de apropriação por parte da CPA, dos pressupostos teórico-metodológicos do SINAES. O docente A descreve os meios da formação inicial e continuada da CPA, contudo, queixa-se da dificuldade neste processo devido às mudanças que o SINAES vem sofrendo ao longo dos anos, “não tem sido suficiente porque o SINAES ele não tá terminado, ele vive com novidade”. Essas novidades referem-se ao Conceito Preliminar de Cursos e ao conceito das instituições junto ao MEC. O entrevistado também relata certa “desilusão” das pessoas envolvidas com a implementação do SINAES. O docente B apenas limita-se a descrever o

processo de apropriação na UFPE, repetindo os dados repassados, primeiramente, pelo docente A. O docente C chama a atenção para um aspecto bastante interessante que não foi ressaltado pelos outros dois docentes, quando afirma a “avaliação começou de uma idéia muito cartesiana”, ou seja, a CPA preocupou-se primeiro com a realização da avaliação, através dos documentos fornecidos pela CONAES e INEP, para depois estudar tais documentos. A partir da fala do docente C fica bastante nítida que a formação dos membros da CPA, na UFPE, aconteceu durante a realização dos trabalhos, não havendo um trabalho de formação focado no processo de preparação das atividades de avaliação, ou seja, a necessidade levou a CPA/UFPE a formar seus membros para dar conta das demandas da auto-avaliação.

É evidente, nas falas dos entrevistados, a ausência de familiaridade com os princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos da avaliação do SINAES. Entretanto, a ausência de mecanismos sistemáticos de apropriação, no calendário da própria comissão e as modificações ocorridas no SINAES desde sua formulação e início da implementação, têm possivelmente contribuído para a manutenção de certa precariedade na formação dos membros da CPA, fragilizando o entendimento sobre o seu papel tanto entre os membros desta Comissão quanto pela própria comunidade acadêmica.

Esses exemplos no processo de implementação do SINAES, nas IFES estudadas, provavelmente desvelam possíveis desvios referentes à concepção de avaliação institucional baseada no paradigma subjetivista/emancipatório/democrático, pois na perspectiva de Dias Sobrinho (2000) a avaliação institucional é caracterizada como um “processo social e público”, que deve ser organizado e realizado por agentes sociais “dotados de competência técnica, ética e política” a partir de amplas discussões e acordos.

Outros pontos foram levantados, a partir de conversas informais com os entrevistados, como as dificuldades referentes ao processo de apropriação por parte dos membros da CPA,

entre as quais se destacam as condições de trabalho e a infra-estrutura destinada aos trabalhos da Comissão. Quanto ao primeiro, o problema residiu e ainda reside no acúmulo de tarefas e funções dos membros da CPA, além da evidente ausência de uma cultura da avaliação na Instituição. Em relação ao segundo ponto, a infra-estrutura destinada aos trabalhos da Comissão, podemos apontar a carência de estrutura para a comissão convocar, reunir, estudar, refletir e deliberar acerca dos princípios, diretrizes e os pressupostos teórico-metodológicos do SINAES. Por fim, destacamos a descontinuidade por parte da CONAES, acerca da formação continuada no processo de auto-avaliação. Na realidade, constatamos que faz um bom tempo – cerca de dois anos – que a CONAES não vem promovendo encontros para discutir os documentos e relatórios produzidos pelas CPA's das IFES.

No caso da CPA/UFRN, o processo de formação de seus membros ocorreu de maneira semelhante a UFPE, com muita autonomia em relação ao próprio SINAES, apesar da série de encontros iniciais promovidos pela CONAES, com objetivo de divulgar e esclarecer sobre o processo de avaliação para as IFES.

A CPA/UFRN adotou o mesmo percurso quanto ao processo de apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES. Os trabalhos de formação foram direcionados, por meio dos estudos individuais e em grupo, através de uma bibliografia específica do campo da avaliação, da legislação e dos documentos do SINAES, da realização de palestras ministradas pelos membros da CONAES, na própria universidade, e pela realização de seminários de intercâmbios entre as IFES organizadas pela CONAES. Esses fatos estão evidenciados nos seguintes depoimentos:

Nós fizemos um encontro, saímos da universidade e fomos ficar num lugar imerso, aonde a gente foi estudar as leis dos SINAES, aonde a gente foi olhar a bibliografia que a gente já tinha desde o PAIUB, do que é avaliação institucional... a gente tentou fazer uma capacitação da equipe para saber qual era o nosso papel, o que a gente deveria fazer... [...] Quando foi no PAIUB a gente tinha toda uma capacitação [...] agora teve um tempo, quando começou o SINAES que foi muito bom, tinha encontro e discussão, mas agora tá parado tem mais de dois anos, a gente já mandou e-mail reclamando, sugerindo encontro, porque o encontro que a gente está

sugerindo era , o que foi feito dos resultados... (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

Os esforços passam, em primeiro lugar, pelo entendimento o mais detalhado possível, de todo *background*, tudo o que sustenta as metas de condução da comissão de avaliação da docência. Então caso pra que as ações da comissão da docência fiquem agregadas a comissão de avaliação geral, e toda diretriz geral, a gente não fugir dos objetivos macros. Isso tem sido feito sempre no sentido de estarmos atentos, lendo e discutindo toda documentação que rege todo esse controle nessa seqüência geral. [Existem formações?] Não. Normalmente [o que] existem basicamente são leituras, ...discussões, ocorrem eventualmente formação, mas não é uma sistemática predominante. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente G).

Os depoimentos permitem traçar um perfil do processo de apropriação do SINAES, por parte dos membros da CPA/UFRN. O docente D, além de descrever o processo de apropriação, queixa-se que o processo de formação dos membros da CPA não tem a mesma sistemática da Comissão anterior, quando eram desenvolvidos os trabalhos do PAIUB, ao afirmar que “quando foi no PAIUB a gente tinha toda uma capacitação [...] agora teve um tempo, quando começou o SINAES que foi muito bom, tinha encontro e discussão, mas agora tá parado tem mais de dois anos.” O docente G também aponta a ausência de sistemática no processo de formação inicial e continuada das CPAs, destacando que “normalmente [o que] existem basicamente são leituras, discussões, ocorrem eventualmente formação, mas não é uma sistemática predominante.”

Diante destes depoimentos, podemos inferir que a CPA/UFRN apresentou como maior destaque a focalização da apropriação, por parte dos atores envolvidos, na fase de preparação da CPA, uma vez que a auto-avaliação já existia na instituição, apenas ocorrendo processo de readequação aos novos princípios, diretrizes e pressupostos-metodológicos do SINAES, mas é preciso considerar e ver com ressalvas este aspecto, uma vez que o processo de formulação e implementação do SINAES insere-se em um contexto distinto do PAIUB. No entanto, mesmo com certa sistematização do processo de apropriação por parte da Comissão, o processo aponta para uma tendência de fragilização da formação continuada dos membros, o que deve

ter implicações importantes para os trabalhos da CPA no âmbito da UFRN, reforçado pela falta de apoio e acompanhamento por parte da CONAES.

Esses fatores levantados, através da análise dos dados, possivelmente comprovam as hipóteses levantadas por Marchelli, Dias e Horiguela (2006) acerca dos desvios do INEP e da CONAES no processo de apropriação por parte das CPAs dos princípios e pressupostos teórico metodológicos do SINAES, direcionando a política avaliativa atual a assumir para si apenas o aspecto regulatório da avaliação em detrimento do elemento formativo, delegado as próprias IES, no nosso caso, as IFES. Também traz a tona elementos levantados por Zainko (2008), tais como a ocorrência de déficit de pessoal técnico habilitado, para análise dos relatórios da auto-avaliação, no caso da avaliação externa, e da escassez de pessoal familiarizado com os princípios, pressupostos teórico-metodológicos do SINAES ao nível das CPAs.

3.2 – A lógica de trabalho da CPA: o processo de desenvolvimento

Na etapa de desenvolvimento da CPA, é relevante garantir a articulação entre o proposto/planejado, as metodologias utilizadas e o desenvolvimento do processo de auto-avaliação dentro dos prazos estabelecidos. Cabe a IFES estabelecer as formas de trabalho da CPA, desde que observadas as orientações da CONAES e do INEP para garantir a coerência entre os instrumentos de avaliação do SINAES.

O Art. 7º, § 2º, da Portaria nº 2.051/04 assinala a “forma de composição”, a “dinâmica de funcionamento” e a “especificação das atribuições”. Todas estas questões foram delegadas as IFES mediante a aprovação de seu órgão colegiado máximo, desde que asseguradas a

participação da comunidade universitária e a ampla divulgação do processo avaliativo. A mesma portaria ministerial (MEC, 2004) também regula que tipo de comissão realizará a auto-avaliação e define suas finalidades e princípios, nos termos a seguir:

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 auto-avaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Por essas razões, no regimento interno da UFPE (2004) e no projeto de auto-avaliação da UFRN (2006) analisados, foram definidas várias atividades que devem e podem ser desempenhadas pela CPA na etapa de desenvolvimento do processo de auto-avaliação, tais como: promoção de reuniões ou debates de sensibilização, seminários internos, definição da composição dos grupos de trabalho, construção de instrumentos para coleta de dados (entrevistas, questionários, grupos focais), definição de metodologias e interpretação dos dados, definição do formato do relatório da auto-avaliação e elaboração de relatórios. É importante esclarecer que os instrumentos e critérios podem variar conforme a IFES estudada, uma vez que as CPAs têm autonomia para criar e propor meios e processos específicos de avaliação em consonância com o princípio mais amplo de respeito à identidade institucional (Brasil, 2004). Portanto, nesta sessão, propomo-nos a analisar a fase de desenvolvimento da CPA em três dimensões: funcionamento e organização dos trabalhos; articulação entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa; e as dificuldades para realização do trabalho. O objetivo é de procurar entender a dinâmica de funcionamento da CPA, identificando e caracterizando os procedimentos, instrumentos e as formas de operacionalização da auto-avaliação institucional.

3.2.1 – A rotina de funcionamento e organização dos trabalhos da CPA nas IFES

Tornou-se evidente, após a coleta e durante a análise dos dados, que a maneira como ocorreu à regulamentação própria de institucionalização e funcionamento da CPA, em cada universidade estudada, foi decisiva para a rotina de funcionamento e organização dos trabalhos. Um dos principais problemas encontrados, no caso da CPA/UFPE, diz respeito ao engajamento dos atores envolvidos – os membros e comunidade acadêmica. Apresentamos abaixo, através dos depoimentos, como esse aspecto materializou-se:

Engajamento das pessoas da instituição é difícil com a CPA. O que é que a gente precisa fazer então? ... decidirmos que, percebemos que não existe engajamento para uma avaliação geral da instituição por parte das pessoas, você não pode esperar isso numa instituição como a UFPE. Certo. Esperar que funcionário vá discutir as dez dimensões, que um professor vá discutir as dez dimensões. () Cada pessoa se envolve com uma, [com] aquele ponto que lhe toca, e aí a gente pensou em trabalhar a partir disso, a participação se dá a partir dos pontos e dos interesses das pessoas [...] Então vamos começar o que é mais forte na universidade, maior (). Todos os cursos de graduação. E aí começou o entrosamento através dos cursos de graduação. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Ah, foi reuniões, primeiro uma reunião geral com todo mundo, aí viu-se que era impossível se trabalhar com trinta pessoas numa sala, aí se criou um grupo gestor, que na realidade eram representantes de todos os centros. E esse grupo pra se reunir era uma dificuldade muito grande [...] aí teve momento muito interessante desse grupo, que foi assim, que foi andar em todos os centros pra explicar o que era a CPA, aí nós fomos no CTG, no CCN, Centro de Arte, de Educação, todos os centros da universidade tiveram, nós pedimos pra que fosse no conselho departamental ou em algum outro momento, que reunisse o centro, a comunidade pra explicar o que era a CPA. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

O depoimento do docente A traz elementos significativos referentes ao processo de sensibilização e da busca de engajamento dos atores da comunidade acadêmica. Primeiramente, aponta para o tamanho e grande número de componentes da CPA/UFPE como um elemento que dificulta a participação e engajamento dos próprios membros da UFPE, e chega assim a conclusão de “que não existe engajamento para uma avaliação geral da instituição por parte das pessoas, você não pode esperar isso numa instituição como a UFPE”.

Essa parece ser uma visão realista tendo em vista os princípios da auto-avaliação do SINAES, que tende a defender uma ampla participação. Por essa razão, a entrevistada destaca a estratégia adotada, pela CPA/UFPE, para estimular o envolvimento e a participação da comunidade acadêmica no processo de auto-avaliação, ao afirmar que “esperar que funcionário vá discutir as dez dimensões, que um professor vá discutir as dez dimensões” é praticamente impossível, pois “cada pessoa se envolve com... aquele ponto que lhe toca, e aí a gente pensou em trabalhar a partir disso”. Se olhada a partir desta perspectiva, a CPA/UFPE não terá sucesso no desenvolvimento dos trabalhos, em face da evidente fragmentação que essa visão encerra, uma vez que é muito difícil, senão impossível, trabalhar a partir do ponto que toca cada professor, cada funcionário e cada estudante. Porém, face essa dificuldade, o docente A afirma que a CPA optou em trabalhar aspectos relacionados à graduação, que se apresenta como “o que é mais forte na universidade... Todos os cursos de graduação. E aí começou o entrosamento através dos cursos de graduação”. O docente C explicita a sistemática e metodologia de trabalho da CPA na UFPE. Reconhece inicialmente a “impossibilidade” do trabalho em uma comissão com um grande número de participantes, o que leva, mais adiante, a se constituir dentro da CPA/UFPE um grupo gestor, composto por representantes dos Centros Acadêmicos. Assim formatada, a CPA passa implementar uma sistemática de trabalho em que realiza reuniões em todos os centros, inclusive indo às reuniões dos Conselhos Departamentais, procurando então sensibilizar, estimular e difundir o processo de auto-avaliação, esclarecendo o que é a CPA. Porém, sobre essa ação emerge a compreensão de que a prioridade do processo avaliativo deveria ser os cursos de graduação.

Esses elementos permitem-nos concluir, embora de forma provisória, que tais questões contribuíram possivelmente para desarticulação da discussão em torno das (dez) dimensões da auto-avaliação, comprometendo o aspecto de “globalidade” da avaliação ressaltado por diversos autores, entre eles Sguissardi (1997), Grego (1997), Dias Sobrinho (2000), Ristoff

(2000), entre outros, com um dos aspectos mais importantes da concepção subjetivista de avaliação institucional, fragilizando os princípios referentes à análise da identidade institucional, do diagnóstico/formativo, onde os sujeitos participam da avaliação através de um processo de responsabilidade coletiva. Neste aspecto, possivelmente, baseado na visão de Grego (1997) e Dias Sobrinho (2004) a avaliação realizada tende a se aproximar mais do paradigma objetivista, já que os sujeitos sociais tendem apenas a serem submetidos e não a participarem da avaliação; além do mais, provavelmente, a produção de conhecimentos tende a ser realizada através de instrumentos elaborados exteriormente a comunidade acadêmica. Abaixo destacamos os depoimentos dos entrevistados sobre este problema.

Não aquilo, desde o último relatório, desde o relatório, primeiro que a gente fez, que a gente não trabalha em cima daquilo não. No início nós trabalhamos em cima das dimensões [...] Principalmente a de ensino e pesquisa. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Olha, o que eu lembro assim que eu, que faz, assim ela tá em banho-maria. Digamos neste momento, mas o que eu lembro que foi mais interessante foi... o plano político pedagógico dos cursos. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Os depoimentos, dos docentes A e C, desvelam que a CPA/UFPE tentou trabalhar inicialmente conforme o sugerido pela CONAES (2004a) e pelo INEP (2004b), ou seja, com as dez dimensões, contudo os interesses dos membros da comunidade acadêmica (diretores, chefe de departamento, coordenadores de curso, professores, funcionários e estudantes) conduziram os trabalhos a não focar as dez dimensões, mas apenas algumas delas, como o ensino de graduação, por exemplo. Neste caso, talvez possamos afirmar que na UFPE o processo avaliativo “desvirtuou-se” quando focalizou aspectos restritos, perdendo a visão global da Instituição, e buscando cumprir ou atender as demandas e requerimentos burocráticos, que se viabilizam pelos relatórios de auto-avaliação que devem ser entregues ao INEP. Somando-se a essa perspectiva, constatamos também que a UFPE ainda está construindo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento de fundamental

importância para a realização da auto-avaliação. Assim, talvez se possa concluir que, a despeito dos esforços da CPA/UFPE, a comunidade acadêmica acabou discutindo as dimensões da auto-avaliação de maneira fragmentada, não se envolvendo no processo de auto-avaliação. Estes aspectos comprometem sensivelmente a hipótese defendida por Ristoff e Giolo (2006) de que o SINAES possivelmente possa constituir um sistema, capaz de promover conexão entre os instrumentos de avaliação, propiciando coerência entre a avaliação e os objetivos e a política para a educação superior.

Partindo da regulamentação própria, na condução dos trabalhos e da experiência institucional da CPA/UFRN, no processo de auto-avaliação, se verificou outra sistemática na organização dos trabalhos desenvolvidos em relação ao processo avaliativo. Observemos os extratos a seguir:

Olha, a CPA tem essa comissão central, como você já viu, mas pra cada tipo de avaliação de uma dimensão, a gente cria uma sub-comissão [...] Então, nós temos para cada aspecto a ser avaliado, a gente cria uma sub-comissão [...] Essa sub-comissão que é pra poder você democratizar mais, porque se você tem a CPA e cria sub-comissões, essa sub-comissão, pra ela preparar toda avaliação daquela área e discutir com a gente, ela vai ter que ir ao local, ela vai ter que ampliar [...] Por exemplo pra esse centro a gente além do que eles estão propondo, nós estamos, que é obrigado aqui cada centro mandar um plano trienal pra aqui, resoluções. Aí a gente está agora terminando, que proposta os departamentos dos centros enviaram para melhoria do ensino de graduação, vão mandar tudo isso... no relatório. (Entrevista realizada em 29/10/2008, com membro docente D).

Bom, essa atuação ela, digamos, ela passa por uma periodicidade de avaliação dos alunos em relação a seus professores, isso procuramos colocar que essa, isso evoluiu, esse processo evoluiu, ou seja, a maneira como nós estamos fazendo hoje, já é diferente da que fizemos há dois anos atrás, ou seja, cada ano a gente procura aprimorar. No estágio atual, chegamos ao consenso de automatizar o processo, ou seja, o aluno ele avalia os seus docentes do semestre anterior, no momento que vai fazer a matrícula do semestre seguinte. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

Reuniões estavam mais associadas à elaboração do instrumento de avaliação da docência, então no início a gente, acabava reunindo mais, quando tinha que elaborar o instrumento, aí a gente tinha quase que reunião toda semana, e depois tinha também o processo de preparação de aplicação do instrumento e até fechar a parte de apresentação dos resultados, a parte de elaboração de relatório ela ficava mais a cargo de membros da comissão que também são membros da CPA. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

O docente D ressaltou que a CPA/UFRN preferiu adotar, como estratégia e rotina a divisão de trabalho em torno das dimensões da auto-avaliação, criando sub-comissões específicas. Depois descreve o foco de atuação das subcomissões, que é o estudo dos Planos trienais dos cursos. Considerando o tamanho, as atividades e número de pessoas envolvidas, parece que essa estratégia é mais adequada e envolvente, por promover maior participação e possibilitar o trabalho com as diferentes dimensões do processo de auto-avaliação estabelecido pelo SINAES. Comparativamente, a CPA/UFPE apresenta-se mais centralizada e centralizadora.

O docente F destacou a evolução nos procedimentos de trabalho, ao longo do período de existência da CPA, ressaltando o processo atual de automatização dos procedimentos de avaliação dos professores por parte dos estudantes, o que ocorreu pelo “consenso de automatizar o processo” e “o aluno avalia os seus docentes do semestre anterior, no momento que vai fazer a matrícula do semestre seguinte”. Essa dimensão parece muito interessante tanto do ponto de vista dos cursos e da Instituição, como do ponto de vista de uma avaliação sistemática sobre as atividades docentes. O docente H descreve a rotina de trabalho da subcomissão, concentrando seus esforços na criação e implementação do instrumento de avaliação da docência, através de reuniões semanais, aplicação do instrumento e produção do relatório.

No caso da CPA/UFRN, tornou-se evidente que a comissão tentou trabalhar conforme o sugerido pela CONAES e INEP, focalizando as dimensões da auto-avaliação. A maneira como o trabalho foi organizado, contribuiu para que a CPA, na visão de muitos dos entrevistados, desenvolvesse seus trabalhos focando as dez dimensões, permitindo, também, espaço para que a CPA pudesse se deter mais especificamente na dimensão do ensino de graduação, avaliando a qualidade dos cursos de graduação, no tocante ao desempenho docente e discente. Esse aspecto permite-nos destacar que a UFRN, diferentemente da UFPE,

conseguiu mobilizar diversos cursos de graduação no sentido da elaboração de seus planos trienais de atuação.

Portanto, a maneira como as CPAs conduziram seus trabalhos teve implicação distinta nas formas de participação da comunidade acadêmica, assim como no conhecimento e apropriação das dimensões da auto-avaliação, mesmo considerando o fato de que as duas universidades pesquisadas tenham dado ênfase à avaliação dos cursos de graduação, abordando questões tais como processos pedagógicos, curriculares e estrutura, em detrimento de uma avaliação mais ampla. Desse modo, percebemos nitidamente que as CPAs analisadas centraram seus esforços em distintos mecanismos de ação: reuniões semanais com os membros da CPA, reuniões de divulgação dos trabalhos da CPA, reuniões com as instâncias das Universidades, análises do impacto do Plano de Gestão e do PDI; na avaliação, planejamento e assessoria dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos/departamentos, abordando aspectos administrativos, pedagógicos e organizacionais.

3.2.2 – A CPA e a articulação entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa

Num sistema como o SINAES, onde o modelo avaliativo adotado tende a se aproximar mais do paradigma subjetivista/democrático-participativo, entendendo o processo como formativo, a articulação entre os instrumentos é muito importante para o sucesso do processo de avaliação institucional. É imprescindível a interdependência entre a Avaliação Interna e Externa, pois a primeira representa a base, enquanto a segunda, a culminância para o início do processo de meta-avaliação (GREGO, 1997; DIAS SOBRINHO, 2000; RISTOFF, 2000).

Na construção do SINAES, a legislação aponta para a questão da articulação, constituindo-se um dos pilares para o sucesso de um processo avaliativo que se orienta pelo paradigma emancipatório/formativo. A Lei nº. 10.861/04 (Art. 3º § 2º) estabelece que

para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a **auto-avaliação** e a **avaliação externa *in loco***.

Na Portaria Ministerial nº 2.051/04, define-se as agências estatais responsáveis pelo processo de operacionalização do sistema, articulando a Avaliação Interna e a Avaliação Externa, as quais são, a CONAES e o INEP.

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3º da Lei nº 10.861/2004.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Art. 13. As avaliações externas *in loco* das IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, devendo ocorrer após o processo de auto-avaliação.

Art. 15. 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.

É nítida, na legislação citada, a preocupação em definir instrumentos, sistematizar etapas, direcionar os relatórios produzidos, na perspectiva de produzir diagnósticos para subsidiar o processo de avaliação institucional das IES, estabelecendo a perspectiva de equilíbrio entre os instrumentos avaliativos.

Como visualizado no Art. 15, há uma série de documentos a preencher no sentido de operacionalizar o sistema avaliativo. Observando tal questão mais detidamente, levantamos o seguinte problema: como as comissões internas (CPAs) e as comissões externas vêm tratando

a operacionalização do sistema? Os dados levantados nas IFES estudadas apontam respostas semelhantes, apesar dos graus de distinção da regulamentação própria específica de cada CPA analisada.

Mas olha, deixa eu até te contar uma experiência. Mas até agora teve avaliação de dois cursos, que era pra reconhecimento, era a primeira turma que eles estavam formando, não, teve um que não chamaram, foi o de Engenharia da Computação. Não foi, a CPA não foi chamada, mas o de Biomédica, Ciências Ambientais e recentemente Serviço Social. Ela é convidada pra participar da reunião. Mas o de Ciências Ambientais só faz olhar a sala da CPA, fiquei lá, esperei, falei eu estou aqui à disposição para conversar, mas eles não foram... [...] É, pois é, mas a nossa instituição no MEC não tem ainda nem PDI, nem PPI, nem o próprio relatório. Nem aquele relatório está no e-MEC. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Não. No início havia uma falta de informação mesmo, quer dizer, a informação que a gente tinha era diferente do pessoal que chegava aqui, eles vinham pedindo coisas que a gente não tinha sido prevenido de que era isso que eles iam pedir [...] É, no início havia um pouco de distanciamento, até que as primeiras avaliações começaram a chegar e naturalmente a CPA ficou sendo exigida, porque sempre que vinha alguém da avaliação externa () que a gente a nível do MEC, existe uma capacitação de pessoas, mas era curioso que não havia um fluxo de informações diretamente para CPA na universidade que poderia acho que haver, então as pessoas na universidade eram chamadas independentes para participar de capacitações, depois elas eram enviadas para participar de avaliações, isso não, não era informado para própria instituição, porque se a CPA fosse informada podia se beneficiar disso... (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

... a nossa idéia é assim, era que quando viesse o avaliador, sei lá, para o curso de Economia, por exemplo, ela entrasse, a CPA fosse avisada e conjuntamente iria lá, essa foi a idéia, mas, iria lá em conjunto pra tentar identificar, agora eu acho que só, pelo que eu lembro agora no momento, honestamente, assim, eu só lembro de um curso que houve assim, que se materializou isso. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

O que nos chamou a atenção, nos depoimentos acima, no caso da UFPE, foi a ausência de registro dos documentos, no INEP, pois a UFPE não os tinha realizado, nesta agência estatal, como relata o docente A, ao afirmar “mas a nossa instituição no MEC não tem ainda nem PDI, nem PPI, nem o próprio relatório. Nem aquele relatório tá no e-MEC”. A avaliação institucional não foi completada pelo menos até o período em que realizamos as entrevistas. Os docentes A, B e C destacaram certo grau de distanciamento entre a CPA e as Comissões Externas, tanto da Avaliação dos Cursos de Graduação, quanto na Avaliação da Instituição, pois quando a Comissão Externa vinha avaliar os cursos em nenhum momento foi

questionada a avaliação da própria instituição, apenas relataram que as comissões vieram poucas vezes e nem entravam em contato com a CPA: “Mas até agora teve avaliação de dois cursos, que era pra reconhecimento, era a primeira turma que eles estavam formando, não, teve um que não chamaram, foi o de Engenharia da Computação” (Docente A), “No início havia uma falta de informação mesmo [...] a informação que a gente tinha era diferente do pessoal que chegava aqui [...]” (Docente B), “pelo que eu lembro agora no momento, honestamente... eu só lembro de um curso que... que se materializou isso” (Docente C). As falas dos sujeitos constituem evidências fortes da fragilidade da articulação entre a avaliação interna e externa na UFPE, já que esta quando ocorreu, restringiu-se apenas aos cursos de graduação sem efetivamente tratar da Instituição como um todo. Também, é possível acrescentar, que no depoimento dos entrevistados, não ficou claro o cumprimento da legislação pelas IFES que estabelece a legislação (MEC, 2004, artigos. 11, 12, 13 e 15), pois tratam o processo avaliativo de forma distinta entre a Avaliação institucional e a Avaliação externa. Então, o que talvez possamos concluir, a partir dos dados levantados, nos depoimentos de nossos entrevistados da CPA/UFPE, é que não ocorreu, de maneira adequada, a articulação entre a CPA e as Comissões Externas. Na realidade, houve uma série de desencontros, o que acabou redundando numa falta de informação do processo por parte da CPA, que caminhou no sentido do cumprimento burocrático dos relatórios realizados.

Avaliação externa, a avaliação externa que a gente tá falando, é a avaliação de curso que vem para o reconhecimento. Não, o que eu reclamei, não foi isso não, o que eu reclamei foi que, no processo de avaliação da instituição a gente teve encontros em Recife, encontros em Brasília, para gente discutir e eles orientarem como a gente deveria fazer a avaliação e apresentar resultados, eu mesmo fui a um fórum só de planejamento, eu e um menino de Recife, apresentar como tá, globalmente, o que aconteceu é que nunca mais a gente teve esses encontros pelo INEP ou MEC mesmo, CONAES, nunca mais. Porque a gente esperava que ao terminar, que nós terminamos em 2006... tivesse um encontro, para dizer os resultados, se serviu para instituição, se ela tomou medida, isso a gente não tá tendo não. Agora pontualmente pra reconhecimento de curso isso aí tem. (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

Um curso. Sempre procura a gente. Pronto, quando vêm membros da avaliação externa, ele é encaminhado para a CPA, onde nós nos apresentamos, falamos um pouco do nosso dia a dia, das nossas rotinas, e geralmente eles solicitam os

documentos institucionais, como né, o PDI, o plano de gestão, o relatório de gestão. E nós ficamos (), os acompanhamos à biblioteca, geralmente eles vem visitar a biblioteca, e assim a gente tem um () relacionamento muito bom. Dá total apoio. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

A primeira vista, os dados dos entrevistados D e F demonstram uma articulação perfeita entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa na UFRN. Contudo, quando entrevistamos os outros membros da CPA/UFRN, eles não souberam explicitar como funcionava o processo de articulação entre a Avaliação Interna e Externa. Inicialmente observada, a articulação na UFRN aparentemente diferiu da realidade da UFPE, uma vez que ocorreu de forma sistemática o processo de avaliação dos cursos de graduação com plena articulação entre as Comissões Interna e Externa, como relata o entrevistado a seguir:

E geralmente quando o curso vai ser avaliado, eles já vêm antes pra cá, faz parte do SINAES, olhar os cursos, a gente senta, acompanha, dá toda infra-estrutura, que ele pede, e ele depois apresenta o relatório, o que ele viu, e a última reunião depois a gente vai com ele ao reitor” [...] (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D)

Também é necessário esclarecer que o docente D entende bem o processo de avaliação externa, quando distingue a avaliação dos cursos de graduação da avaliação da instituição, enfatiza que o processo de avaliação externa da instituição está parado, pois o INEP e a CONAES não vêm promovendo estas discussões:

Não, o que eu reclamei foi que no processo de avaliação da instituição a gente teve encontros em Recife, encontros em Brasília, pra gente discutir e eles orientarem como a gente deveria fazer a avaliação e apresentar resultados [...] o que aconteceu é que nunca mais a gente teve esses encontros pelo INEP ou MEC, mesmo a CONAES, nunca mais. Porque a gente esperava que ao terminar, que nós terminamos em 2006 a grande tivesse um encontro pra dizer os resultados, se serviu pra instituição, se ela tomou medida, isso a gente não tá tendo não. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F)

No caso do docente F, este procurou descrever passo a passo, como é realizado o processo de articulação entre as Comissões, destacando rotinas e documentos solicitados.

Entretanto, considera a avaliação externa dos cursos de graduação como a avaliação externa da Instituição:

Pronto, quando vêm membros da avaliação externa, ele são encaminhado para a CPA, onde nós nos apresentamos, falamos um pouco do nosso dia a dia, das nossas rotinas, e geralmente eles solicitam os documentos institucionais, como o PDI, o plano de gestão, o relatório de gestão.

Os dados levantados, a partir desses depoimentos, demonstram que a avaliação da instituição promovida pela CONAES e o INEP não vem articulando os diagnósticos levantados pela CPA, portanto, não operacionaliza a lógica do sistema, como previsto na legislação citada (MEC, 2004). Nesta perspectiva de análise, observamos que ocorreu uma desarticulação em ambos os pólos do processo, tanto ao nível do interior da IFES, quanto ao nível do SINAES. O que provocou a diferenciação inicial entre as IFES pesquisadas foi a maneira como ocorreu a lógica de trabalho desenvolvida pelas respectivas CPA. Portanto, a partir destas realidades distintas inferimos que estas percorrem percursos distintos, para demonstrar a precariedade da articulação entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa, já que o estabelecido na legislação não vem ocorrendo. Desta maneira, os próprios interesses e ações da CONAES e do INEP vêm descaracterizando a articulação entre a Avaliação Interna e a Avaliação Externa. Por essa razão, a Avaliação Externa atualmente vem sendo realizada de maneira pontual, no sentido de apenas realizar reconhecimento de cursos de graduação; e o SINAES não vem promovendo o retorno das discussões levantadas pelas CPAs.

Essas dados demonstram a fragilidade do processo de avaliação institucional realizado durante a fase de implementação do SINAES nas IFES e compromete seriamente o conceito de avaliação institucional defendido pela própria CONAES, coordenadora do sistema de avaliação. Também prejudica o objetivo da avaliação interna no sentido de criar uma cultura institucional da avaliação, além de não atender aos requisitos de transparência e o caráter público da universidade e da avaliação afetando consistentemente a participação efetiva da

comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada no processo de avaliação institucional. Destaca-se ainda a questão de impossibilidade da realização de uma síntese do processo de auto-avaliação, avaliação externa e da meta-avaliação (DIAS SOBRINHO, 2000).

Para autores como Grego (1997), Ristoff (2000) e Dias Sobrinho (2000) é na articulação entre estas etapas que reside a força da avaliação sistêmica. Como os dados levantados e analisados indicam para o aspecto de fragilidade desse aspecto na implementação do SINAES, é provável verificar distorções na realização da auto-avaliação nas IFES no tocante as suas “matizes”, tais como: na “sensibilização da comunidade”, na restrição da “adesão voluntária e ampla”, na “constituição dos agentes dotados de função pública”.

A análise dos dados realizados nesta sessão vai de encontro aos aspectos defendidos por diversos autores, em especial Meneghel, Rolb e Silva (2006) e Ristoff e Giolo (2006) de que o SINAES compreende diferentes procedimentos, integrados em um único sistema a avaliação interna, externa, discente e de cursos de graduação, organizado em uma concepção metodológica única.

3.2.3 – Dificuldades para a realização das atividades da CPA

Uma série de dificuldades foi apontada pelos membros das CPAs das IFES estudadas. Mesmo com processos de regulamentação específicos de cada universidade, ocorreram semelhanças significativas no desenvolvimento dos trabalhos das duas CPAs. Vejamos abaixo o que pensam os entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas:

Falta de diálogo entre a CPA e o INEP. Se você faz só isso ótimo. Se você faz milhões de outras coisas, você não visita a página todo dia. Eu achei essa portaria que eu tô falando, por acaso, porque eu tava atrás, meu Deus do céu, o que é que tá acontecendo, eu tenho que saber sobre as avaliações externas, a nossa instituição vai ser avaliada, e a gente não sabe de nada. Percebemos que não existe engajamento para uma avaliação geral da instituição das pessoas, você não pode esperar isso numa instituição como a UFPE. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Então existe a dificuldade pra CPA eu acho, nessa coisa, mobilização da universidade, é muito difícil [...] (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

O SINAES cobra muito, que é a famosa, a participação da universidade na avaliação, ou seja, as pessoas terem consciência que isso é importante, não pela a avaliação, mas que é... vamos organizar a casa. Então essa segunda aí, ela é muito complicada, foram feitos vários eventos, chamamos pessoas de fora, aquela professora, uma que é alemã, que é lá da psicologia... Como é... Weber, é acho que é o Trindade () e é uma dificuldade muito grande dessa coisa, dessa interação da comunidade, isso é muito difícil. Isso é, aqui na UFPE... nós conseguimos muito pouco [...] Essa participação ela realmente é muito difícil. [...] (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Eu acho que, assim, no início, mas a gente tem sempre deixado muito claro, as pessoas acharam que iria haver punições, não é, ou alguma coisa () nós não estamos aqui pra punir nem pra..." (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

A dificuldade decorre do seguinte, que nós temos um representante de cada centro nessa sub-comissão, e é difícil a gente ter 100% de presença nas reuniões e trabalhos dessa comissão. Eu acho que essa é a principal dificuldade, do ponto de vista de que a gente não pode esperar por 100% de presença, e tem que tocar a coisa com o pessoal que tiver presente, Mas sempre há ausência, então o que força a gente ter as vezes até um re-trabalho [...] Digamos assim, por exemplo, no depoimento dos alunos, existem parte de depoimento de avaliação deles, que é, são subjetivas, por exemplo são textos, ele tem que digitar o que é que ele acha, não é só marcar tá. E nós tivemos até o ano passado uma dificuldade operacional de pegar, como esses formulários eram manuais, até o semestre anterior, a partir de agora é que passou a ser automatizados. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

No início algumas pessoas, por exemplo, muitos professores não queriam que divulgassem resultados de avaliação, como se aquilo fosse alguma coisa que viesse diminuir o papel dele na instituição, e aí era uma demanda, a gente como processo formativo, porque a gente teve um trabalho muito intenso para mostrar às pessoas o caráter formativo disso, que não era uma avaliação que buscava a punição, mas que buscava a melhoria, inclusive da atuação pedagógica dele e tal... (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente G).

É tempo, sobrecarga de atividade, que a gente tem muitas atividades simultâneas. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Em primeiro lugar, destacamos, nos depoimentos acima, a dificuldade quanto ao diálogo das CPAs com as estruturas centrais do SINAES, materializado na CONAES e INEP, no que se refere à obtenção de informações, divulgação e interpretação dos resultados, como

destaca o docente A da CPA/UFPE: “Falta de diálogo entre a CPA e o INEP [...] a nossa instituição vai ser avaliada, e a gente não sabe de nada”. Em segundo lugar, aparece à dificuldade de acompanhar as “novidades” do SINAES, como também é destacado pelo mesmo entrevistado: “Se você faz só isso, ótimo. Se você faz milhões de outras coisas, você não visita a página todo dia. [...] O que é que tá acontecendo, eu tenho que saber sobre as avaliações externas”.

Em terceiro lugar, a dificuldade relacionou-se a problemas verificados no trabalho com os dados levantados pelos indicadores relativos à capacidade de tempo, recurso humano, material, tanto na etapa de coleta, quanto na interpretação adequada dos dados, dentro dos prazos estabelecidos.

Um quarto aspecto que dificulta os trabalhos da CPA está interligado as muitas dúvidas acerca do papel efetivo da CPA – falta de formação e informação – como foram verificadas no caso das duas IFES analisadas. Na CPA/UFRN, foi observado que “as pessoas acharam que iria haver punições, não é, ou alguma coisa... nós não estamos aqui pra punir...”, ou que, “muitos professores não queriam que divulgassem resultados de avaliação, como se aquilo fosse alguma coisa que viesse diminuir o papel dele na instituição”. Possivelmente, essa falta de informação provocou um esforço maior da CPA no sentido de esclarecer seu papel na Universidade, como também é destacado na percepção de que “a gente teve um trabalho muito intenso para mostrar às pessoas o caráter formativo disso, que não era uma avaliação que buscava a punição, mas que buscava a melhoria [...]”. A falta de informação também acarretou dificuldade para o trabalho da CPA/UFPE, o que implicou em grande esforço, por parte desta CPA para tentar esclarecer seu papel na Universidade.

Em quinto lugar, observamos uma fragilidade muito acentuada no processo de mobilização da universidade realizado pela CPA no tocante a articulação com os diversos centros, departamentos e cursos, ou seja, na articulação da participação e envolvimento dos

professores, estudantes e funcionários. Quando ocorreu a mobilização, esta aconteceu de maneira setorizada. No caso da CPA/UFPE, a questão residiu mesmo na falta de engajamento dos segmentos envolvidos na auto-avaliação, pois o entrevistado elaborou “que não existe engajamento para uma avaliação geral da instituição das pessoas, você não pode esperar isso numa instituição como a UFPE” e a mesma ênfase é dada por outro entrevistado que reporta “a dificuldade pra CPA” realizar “mobilização da universidade, é muito difícil”. No caso da CPA/UFRN, a fragilidade da mobilização consistiu na resistência dos professores ao processo. Um ponto em comum consistiu na fragilidade de mobilização dos segmentos de discente, técnico-administrativo e sociedade civil. Desses segmentos, apenas encontra-se representado o segmento técnico-administrativo na UFRN, e nas duas IFES pesquisadas, os segmentos discente e da sociedade estão vagos. Além disso, no caso da CPA/UFPE, encontramos o registro no sítio oficial da Instituição (www.ufpe.br/cpa) dos representantes dos segmentos, e ao contatarmos os mesmos, várias pessoas demonstraram indignação a respeito do motivo de seus nomes serem localizados para entrevista, pois não estavam cientes que participavam da CPA.

Em sexto lugar, verificamos a dificuldade da CPA de trabalhar e se apropriar da totalidade da documentação exigida pelo SINAES. O caso específico é o da UFPE, que ainda não tinha o PDI e nem o PPP, como o entrevistado A afirmou. Destacaram-se também a questão do engajamento das pessoas envolvidas no processo em análise os dados. Essa dificuldade foi apontada por muitos dos entrevistados, das duas IFES, como a parte mais problemática do trabalho das CPAs, no termo indicado a seguir: “é difícil a gente ter 100% de presença nas reuniões e trabalhos dessa comissão.” que leva, muitas vezes, a um re-trabalho da Comissão.

Em oitavo lugar, também foram levantados, em ambas as IFES analisadas, dificuldades referentes ao espaço físico, estrutura e material de expediente, bem como

melhores condições para o trabalho das CPAs, já que era comum a queixa sobre o excesso de atividades por parte dos membros das CPAs.

Em outra dimensão, verificaram-se problemas relacionados à resistência dos docentes e ao entendimento da comunidade acerca do paradigma de avaliação adotado no processo Marchelli, Dias e Horiguela (2006). Em destaque neste caso, o que se evidenciou foi o receio, principalmente dos professores, da punição como consequência do processo avaliativo Meneghel, Rolb e Silva (2006). Neste sentido, muitos temiam que houvesse uma exposição pública de conceitos, “notas” e de determinados aspectos pedagógicos dos docentes na comunidade universitária, como demonstram as falas a seguir: “as pessoas acharam que iria haver punições” e “no início algumas pessoas, por exemplo, muitos professores não queriam que divulgassem resultados de avaliação, como se aquilo fosse alguma coisa que viesse diminuir o papel dele na instituição”.

Após o levantamento e a caracterização das principais evidências em torno das dificuldades encontradas nos trabalhos da CPA, talvez possamos inferir que foram marcados por uma tendência de se reduzir a discussões aos aspectos organizacionais das Instituições – estrutura física, corpo docente, corpo discente – apresentando a docência como principal destaque da auto-avaliação, em detrimento de uma discussão mais global da Universidade. Esses aspectos possivelmente reduzem o potencial de “transformação” da política pública de avaliação para a educação superior destacado por Catani, Oliveira e Dourado (2004), materializada no SINAES, no sentido de promover mudanças substanciais no padrão de regulação, gestão e controle da produção acadêmica. Contudo, mesmo diante de tantas dificuldades apresentadas no desenvolvimento do processo de auto-avaliação, ainda é possível perceber, no conjunto dos elementos levantados tanto ao nível do campo empírico quanto da literatura acadêmica (SGUISSARDI, 1997; CUNHA, 1999; DOURADO (2002); GOMES, 2003; MARCHELI, DIAS E HORIGUELA, 2006; MENEGHEL, ROLB E SILVA, 2006) a

persistência da lógica de centralidade da avaliação no sentido do governo tender a ampliar o controle sobre as IFES, mesmo diante da fragilidade da avaliação sistêmica como “fator organizacional das IFES” (DIAS SOBRINHO, 2000; E MOROSINI, 1997) no processo de implementação do SINAES.

3.3 – Os resultados e ações da CPA: o processo de consolidação

A etapa de consolidação refere-se à fase final dos trabalhos da CPA, na qual se elabora o relatório final. Objetivamos fazer um balanço crítico da avaliação realizada na instituição e discutirmos os resultados e suas contribuições para a melhoria da qualidade institucional. O relatório final expressa o diagnóstico da avaliação, destacando a discussão, análise e interpretação dos dados coletados, inserindo, quando possível, dados dos resultados da avaliação de cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE). Todo esse trabalho é destinado à comunidade acadêmica, a comissão externa (INEP) e a sociedade. Nesta sessão, apresentamos a análise e interpretação dos dados coletados na fase de consolidação da CPA no processo de auto-avaliação. Para tanto, elegemos duas dimensões – as contribuições da CPA ao processo de Avaliação Institucional e o impacto do trabalho da CPA quanto à mobilização da comunidade e gestão universitária. Optamos por estas duas dimensões por se caracterizarem como fundamentais no processo de consolidação da auto-avaliação realizada pela CPA.

3.3.1 – As contribuições da CPA ao processo de Avaliação Institucional

Para trabalharmos sobre as contribuições da CPA ao processo de Avaliação Institucional, destacamos inicialmente a necessidade de focalizar a questão em dois aspectos: o primeiro, **as contribuições**; e o segundo, a **capacidade de aperfeiçoamento dos indicadores utilizados no processo**.

Na UFPE, verificamos que as maiores contribuições da CPA residiram na questão da sensibilização dos coordenadores dos cursos de graduação e na tentativa de organização sistemática dos dados, coletados junto à instituição. Esses elementos podem ser percebidos nos depoimentos proferidos pelos entrevistados:

Não, eu diria que, por exemplo, os resultados para as coordenações, no início há três anos atrás, eu diria que teve coordenador de curso que nem olhou para o relatório que foi feito no seu curso, e hoje devido ao contato que a gente faz, a palestra que a gente teve e tudo, eu lhe digo que é um instrumento de gestão, o coordenador do curso. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Olha, ela tentou organizar os dados. Acho que pra mim seria, acho que a maior contribuição dela seria essa. Eu sou muito pragmático, entendeu? Então, organização dos dados, ter dados organizados é uma coisa muito boa pra você tratar. Você ter os dados organizados é fundamental, para tirar conclusão em cima disso. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Ao analisar o depoimento do docente A, observamos uma ênfase no aspecto da sensibilização dos coordenadores de cursos de graduação, quando se destaca que o “coordenador de curso que nem... olhou para o relatório que foi feito no seu curso, e hoje devido ao contato que a gente faz, a palestra que a gente teve e tudo, eu lhe digo que é um instrumento de gestão”. Já outro integrante da CPA deteve-se em expor mais sobre a organização dos dados, ao enfatizar que “ela tentou organizar os dados” e que foi “a maior contribuição” da CPA em relação aos cursos”. Então, talvez seja possível inferir, acerca das

contribuições da CPA/UFPE, que os resultados ficam muito aquém das expectativas e objetivos previamente estabelecidos, não sendo suficientemente promissor na implantação de processos, práticas e rotinas de avaliação interna que permita o reconhecimento da cultura de avaliação na UFPE.

Quando analisado o potencial de criação ou reformulação de indicadores institucionais, a contribuição ainda foi mais inconsistente, uma vez que a CPA apresentou baixa operacionalidade técnica. Essa posição pode ser corroborada pelos depoimentos a seguir:

Não, olha, nós primeiro tentamos trabalhar em cima daquilo que já tinha sido feito dentro da universidade, que foi... tinha havido um processo de avaliação externa inclusive, com a comissão de diretores da Europa e diretores dos Estados Unidos, e a gente aproveitou aqueles relatórios atualizando os indicadores [...] Não houve criação em cima dos SINAES [...] Criar indicador? Deixa eu me lembrar aqui viu. Olha eu posso está errada, mas não a gente fez coisa que eu sinceramente faz um tempo que eu não olho. Mas não se fez coisa além do que estava nos SINAES. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

Não. Porque aquilo ali já é bastante completo, assim... eu não lembro assim de ter porque é bastante completo aqueles indicadores, eles pegam tudo, eu acho que para você poder ultrapassar aquilo ali tu tens que amadurecer muito, sabe, para você poder dar um salto. Aquilo ali foi feito por uma pessoa muito competente. (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

O docente (A) afirma que “nós primeiro tentamos trabalhar em cima daquilo que já tinha sido feito dentro da universidade [...], Mas, não se fez coisa além do que tava nos SINAES”, o que é reafirmado pelo segundo entrevistado sob o entendimento de que “aquilo ali já é bastante completo”, Tal entendimento torna evidente que a CPA/UFPE tem se restringido apenas a preencher os indicadores e requerimentos estabelecidos pelo SINAES, de forma que não criou processos e instrumentos específicos tendo em vista as especificidades da UFPE. Esses aspectos levantados não vão ao encontro da perspectiva de avaliação subjetivista, já que a criação e o aperfeiçoamento dos indicadores e a organização dos dados coletados junto à auto-avaliação não partiram da iniciativa do coletivo, da comunidade acadêmica, através de uma participação ampla e intensa. Também demonstra a tensão

paradigmática da avaliação no bojo das relações sociais no interior da IFES (DIAS SOBRINHO, 2000).

Na UFRN constatou-se que as maiores contribuições da CPA se materializaram tanto no processo de sensibilização dos professores quanto em torno de busca de resultados, assim como na organização sistemática dos dados coletados junto aos diferentes centros da Instituição, no diagnóstico dos problemas estruturais dos cursos, relacionados aos currículos, aos docentes e ao Projeto Político Pedagógicos dos cursos. Também se desenvolveu a capacidade de realização de estudos sobre a Instituição como um todo. Tais aspectos aparecem nos fragmentos abaixo, assim como nos documentos e relatórios da CPA/UFRN.

Aqui eu acho que a contribuição foi, primeiro, a capacidade da comissão de fazer estudos macro, porque a gente conhece muito a instituição pontualmente, mas nós avaliamos as 10 (dez) dimensões, ter idéia de como está a universidade, a grande contribuição foi que a gente localizou os pontos fracos dela, localizamos pontos fortes. (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente D).

A gente descobre os problemas dos cursos de graduação, principalmente nós já avaliamos praticamente todos os cursos. Problemas de laboratórios, problemas de infra-estrutura, problemas com professores, problemas com coordenadores de curso. (Entrevista realizada em 29/09/2008, com membro docente E).

Bom, a partir dos resultados da avaliação, digamos assim, há um entendimento com os centros e os departamentos envolvidos, e há uma indicação, há um entendimento visando aqueles problemas mais graves que foram identificados, que eles vinham a compor formalmente o plano de ação daquele departamento ou daquele centro, quer dizer, isso é um compromisso inicial de priorizar àqueles problemas identificados. (Entrevista realizada em 14/10/2008, com membro docente F).

Eu acho que acaba sendo um efeito da avaliação é que independe de qualquer medida que seja tomada pela administração da instituição. Os próprios professores quando eles recebem o resultado da avaliação, a gente percebe que isso promove uma reflexão. (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Ao analisar as posições destacadas sobre as contribuições da CPA/UFRN, verificamos também, aspectos importantes e limites do processo de auto-avaliação. O docente D ressaltou que a organização sistemática dos dados possibilitou a realização de certos estudos macros, desvelando pontos fortes e fracos da instituição. Tais estudos nos parecem ser fundamentais para o entendimento da Instituição como um todo, assim como das diferentes dimensões problemas que merecem a reflexão e a tomada de decisão, os quais são fundamentais no e

para o processo de auto-avaliação. O docente E aponta que a contribuição mais significativa foi ter desenvolvido a capacidade de organização sistemática dos dados da UFRN, o que permite realizar diagnósticos sobre a Instituição em geral e sobre os cursos de graduação em particular. Tal aspecto foi também sinalizado pelo docente F no sentido que os diagnósticos acabaram por influenciar de maneira consistente os planos de ação dos cursos e dos centros, na resolução dos problemas detectados. O docente H relatou um aspecto diferenciado dos outros que implicou na sensibilização e maior conscientização do corpo docente não apenas sobre resultados sistematizados pela CPA, mas também sobre promoção de uma reflexão mais sistemática sobre a vida da instituição.

Esses depoimentos nos levam a afirmar que o potencial de criação ou reformulação de indicadores institucionais, por parte da CPA/UFRN, é uma contribuição que aconteceu de maneira consistente nesta Instituição, apresentando operacionalidade técnica nos trabalhos desenvolvidos, inclusive criando instrumentos de coleta de dados, estabelecendo rotinas e automatizando-as. Essa rotina aparentemente tende a ir ao encontro da perspectiva de avaliação construída a partir de um processo social que visa constituir uma qualidade baseada no caráter formativo, desenvolvendo a princípio um conceito de avaliação institucional mais amplo (DIAS SOBRINHO, 2000). Contudo, há de se destacar que na UFRN o equilíbrio da representatividade dos segmentos da comunidade acadêmica não foi assegurado como demanda a legislação do SINAES; por essa razão, seja talvez possível inferir que os critérios orientadores na criação de indicadores na UFRN tenham sido debatidos mais ao nível da CPA e das instâncias de gestão da instituição (Pró-reitorias, Centros acadêmicos, Coordenações de Cursos) do que a partir de iniciativas da comunidade acadêmica (Segmento discente, docente e técnico administrativo e sociedade civil organizada)

3.3.2 – O impacto do trabalho da CPA quanto à mobilização da comunidade e gestão universitária

A Portaria Ministerial nº 2.051/04, no seu Art. 7º, (§ 2º, Parágrafo II) estabelece que deve haver ampla divulgação da composição da CPA e de todas as suas atividades. Gostaríamos de focalizar nessa sessão essas duas questões. Primeiramente, a CPA terá que dispor de uma boa rede de comunicação e diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade, e, em segundo lugar, ter amplo potencial de mobilização em torno da divulgação dos resultados, das atividades realizadas, com o intuito de promover a reflexão em torno do processo de auto-avaliação e seus resultados de forma a contribuir para a gestação e consolidação de uma cultura institucional da avaliação (GREGO, 1997; MOROSINI, 1997; DIAS SOBRINHO, 1997, 1999, 2000; RISTOFF, 2000; PEIXOTO, 2004; MANCEBO E FÁVERO, 2004).

Quando focalizados aspectos de comunicação e mobilização da fase de consolidação, temos em vista, a gestão institucional, outro ponto importante do processo de auto-avaliação (GREGO, 1997; MOROSINI, 1997). Então, levantamos duas questões para nortear as análises sobre essa questão: como as CPAs vêm promovendo o diálogo com a comunidade universitária e a sociedade? De que maneira tem ocorrido a articulação entre as reflexões promovidas pelas CPAs sobre a gestão da Universidade? Desse modo, apresentaremos a seguir as análises sobre os impactos do trabalho da CPA, na fase de consolidação, referentes aos aspectos de comunicação, mobilização e gestão.

No caso da CPA/UFPE observamos baixo potencial de articulação e mobilização não somente em torno dos resultados apresentados, mas também no processo de preparação e desenvolvimento; aliado à precária comunicação existente entre CPA, a comunidade

acadêmica e a sociedade. Destacamos **estratos** dos depoimentos dos membros sobre esses aspectos:

Olha, a última palestra, todo mundo recebeu através da ASCOM e-mail, estava na página de notícias, tinha faixas em todos os cantos e distribuimos panfletos dois dias antes aí na entrada. Eu acho que a gente divulgou bem [...] O público foi de 18 pessoas. (Entrevista realizada em 17/09/2008, com membro docente A).

E a CPA, bom ela tem procurado se relacionar com os centros através de seus representantes, então quando a CPA quer demandar alguma coisa no centro, ela geralmente solicita que seu representante faça essa intervenção. Agora com a administração aí ela realmente procura o acesso diretamente a administração superior, reitor, pró-reitor, aí a própria coordenação da CPA que faz a (). Com a sociedade eu não conheço, não conheço... que eu saiba não existe. (Entrevista realizada em 18/09/2008, com membro docente B).

Na página da universidade foi colocado um *linkzinho* lá sobre CPA, que tem um documento lá explicando o que é, pra que serve, o quê que é, isso tem, isso foi feito. Teve, acho que faixas, aqui foram “participe avaliação”, foram colocadas algumas coisas assim no *campus*, mas isso deverá ser permanente eu acho, para vocês poderem está olhando todo dia, que é isso, hein? (Entrevista realizada em 07/10/2008, com membro docente C).

Nos depoimentos, ficou evidente a dificuldade para a CPA/UFPE, sensibilizar e mobilizar a comunidade no debate e reflexão sobre o processo de auto-avaliação, apesar das várias tentativas e chamadas por meio de diferentes canais. O docente A, destacou, neste caso, os esforços da CPA através de múltiplos instrumentos de comunicação, que não lograram o êxito desejado. A tentativa de desencadear o processo participativo se deu através de e-mail, de notícias e chamadas no site da UFPE, colocação de faixas em pontos estratégicos da entrada do campus, mas a frequência a uma das palestras promovidas resultou no público de 18 pessoas. O docente B descreve a estratégia da CPA para se comunicar com os centros e indica outro elemento muito interessante, a ausência de comunicação com a sociedade. O docente C também destaca a multiplicidade de instrumentos de comunicação utilizados, porém enfatiza que essa comunicação deve ser mais permanente. Esses depoimentos nos levam a inferir que os mecanismos de comunicação foram criados, mas o diálogo entre a CPA e comunidade universitária não se efetivou, particularmente no sentido de promover a participação da mesma no processo de avaliação.

Outro aspecto analisado foi o impacto e a potencialidade que a CPA/UFPE dispõe para verificar se a gestão institucional leva em conta o diagnóstico produzido pela Comissão. Conforme o depoimento do docente A, a gestão da UFPE não tem levado em consideração os diagnósticos produzidos pela CPA: “Não. A CPA hoje ainda não é considerada não. Ela não faz parte, e quando você não responde você fala assim, você tem que esperar que a CPA faça parte do processo de gestão”. (Entrevista realizada em 17/09/2008). Essa posição é compartilhada por todos os sujeitos entrevistados. Desse modo, talvez possamos concluir que foi e é pequeno o impacto institucional da CPA no âmbito da UFPE, e quando este ocorreu materializou-se de forma não tão expressiva em algumas coordenações de cursos do que de forma mais ampla na instituição, como relata o docente B, ao afirmar que “poderia ter um impacto bem maior, mas eu não digo que é fraco” e por isso poderá trazer “benefício hoje para as avaliações dos cursos, (Entrevista realizada em 18/09/2008).

A CPA/UFRN evidenciou certo grau de potencial de articulação e mobilização em torno dos resultados apresentados, aliado a satisfatória comunicação entre a Comissão e a Universidade. Essa comunicação e mobilização ocorreram devido a vários aspectos: em primeiro lugar, poderíamos destacar o conjunto de dados coletados pela CPA o qual a levou desenvolver várias ações junto aos membros da comunidade; o segundo está relacionado à regulamentação dos mecanismos de divulgação dos resultados dos trabalhos da CPA, como ressalta o docente E ao afirmar que “existe toda uma regulamentação através do conselho superior, CONSEPE, para a divulgação dessa avaliação” (Entrevista realizada em 29/09/2008); em terceiro lugar, existe o aspecto relacionado à integração entre a CPA e suas sub-comissões; em quarto lugar, o aspecto referente à estrutura que foi montada na UFRN, no sentido de promover a mobilização e comunicação em torno dos resultados do trabalho da CPA, com o envolvimento de “a agência de comunicação, o grupo da administração e também os diretores de centros e unidades acadêmicas, que são nossos interlocutores”

(Entrevista realizada em 10/10/2008, com docente G). Os dados evidenciam que os esforços de comunicação da CPA/UFRN não trabalharam no sentido de mobilizar a sociedade, em torno dos resultados alcançados, com o processo de auto-avaliação, no entanto desenvolveram o processo de avaliação que parece ter contado com a participação de muitos membros da comunidade acadêmica.

Quando analisado o vínculo de articulação entre a CPA e a gestão da Universidade, encontramos uma forte vinculação, que é apontada pelo docente D, que enfatiza que “Todos os problemas que nós levantamos... nas avaliações, a gente leva pra o fórum apropriado, se for problema de coordenação do curso, entregamos ao coordenador, se for de direção de centro é o diretor de centro...” (Entrevista realizada em 29/09/2008), Outro docente entrevistado (E) ressaltou “o total apoio da administração” à CPA, em especial do reitor que ao ser encaminhado algum tipo de problema, “convoca as pessoas” para as providências (Entrevista realizada em 29/09/2008). O docente H especificou os tipos de vínculos entre a CPA e a gestão da Universidade,

São problemas relacionados à docência.... problema na atuação didática em termo de metodologia de ensino, a questões de comparecimento em sala de aula, então isso daí eu creio que a administração trabalhou em termos dessas duas questões. Em termos de comparecimento, o reitor chamou os professores que obtiveram uma média abaixo de seis, no item comparecimento às aulas, e cumprimento nos horários da aula para que fosse justificado. Então o chefe de departamento recebeu um ofício solicitando uma justificativa da média que o professor obteve abaixo de seis nesses quesitos, e isso é era encaminhado de volta ao reitor, não é? Então isso foi feito num ano, e foi feito agora no segundo ano, então a gente se pergunta, a partir de agora, os reincidentes como é que ficam? Como é que isso vai ser trabalhado? [...] (Entrevista realizada em 10/10/2008, com membro docente H).

Após analisar os aspectos relacionados à comunicação e a gestão, finalizamos abordando os dados referentes aos impactos do trabalho da CPA na etapa de consolidação. Percebeu-se que a CPA impactou, de certa maneira, a UFRN, ao nível institucional, materializando seus trabalhos, nos centros e nos cursos. Conforme o docente D destaca: “O diagnóstico é positivo, aí a gente já leva o suporte organizado, propor o que fazer, aí é eles

que discutem e apresentam as propostas, e a direção de centro se responsabiliza [...]”

(Entrevista realizada em 29/09/2008), o docente E ressalta melhorias na Universidade,

Consegue mudar. Por exemplo, nós conseguimos melhorar e criar alguns laboratórios na área de saúde, também nós trabalhamos junto com o acesso para pessoas especiais, nós contribuimos muito para a elaboração dos novos projetos pedagógicos dos cursos (). (Entrevista realizada em 29/09/2008)

O docente H apresentou um ponto de vista distinto dos outros membros nesta questão, afirmando que o impacto ainda não é perceptível:

Eu acho que, é, o impacto é de grande importância, mas é como eu tava comentando com você, é, a gente traz o diagnóstico, a procura ao longo desses anos, a gente vem tentando aperfeiçoar até a apresentação desse diagnóstico, que antes ele era muito quantitativo, então a comissão preocupada com isso, a gente tem tentado trazer uma discussão qualitativa também, nós () que a gente trabalha, e o que a gente percebe que as pessoas escutam, algumas pessoas se mobilizam, mas que a questão da continuidade, ou de como isso vai ser trabalhado pra frente, em termos de administração central, tá um pouco nos exemplos que eu falei pra você, e em termos de direção de centros, de chefias de departamentos, ainda é uma coisa que a gente não consegue perceber, o impacto disso pra frente, eu acho que o processo tá ainda muito no início pra gente conseguir ter o retorno do qual o efeito disso nos centros, qual o efeito disso no departamento. Tem o impacto pessoal que quando o professor recebe o resultado, eu acho que promove uma reflexão, as respostas são variadas.”
Entrevistado H.

Os depoimentos dos docentes D e H são bastante esclarecedores acerca do impacto do trabalho da CPA na UFRN. O Docente D chama atenção para as mudanças na estrutura física da instituição e na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Contudo, o docente H relata os limites dessas perspectivas de mudanças na instituição, apontando para o aspecto da necessidade de continuidade do trabalho com os diagnósticos realizados pela CPA. Para este entrevistado, não basta diagnosticar, faz-se necessário ir adiante resolvendo e refletindo sobre os problemas detectados.

Ao analisar as CPAs das IFES pesquisadas, percebemos níveis e perspectivas distintas de capacidade de articulação em torno da mobilização, sensibilização da comunidade acadêmica. Contudo, essa mobilização, em ambas as CPAs, apresenta certas limitações, como o caso da mobilização da sociedade. Quando verificado possíveis impactos do trabalho da

CPA, observamos posições contraditórias. A CPA/UFPE não entrou na lógica da gestão institucional, enquanto a CPA/UFRN se engajou fortemente com a lógica da gestão institucional. Neste caso, é provável concluir que a possibilidade de impacto do trabalho da CPA materializou-se muito mais na UFRN do que na UFPE. Esses aspectos acenam para certas limitações no impacto do trabalho desempenhado pela CPA na auto-avaliação, nas IFES estudadas. E corroboram para a fragilização da instalação da cultura da avaliação, um dos “vícios” do SINAES, como ressalta Zainko (2008); além disso, evidencia como destaca Marchelli, Dias e Horiguela (2006), o conflito entre o processo da cultura avaliativa com a regulação.

Assim, encerramos nossas análises da dinâmica de implementação do SINAES, no interior das IFES, a partir do estudo do processo de auto-avaliação desenvolvido pela CPA. Buscamos, ao longo do capítulo, caracterizar a constituição, analisar comparativamente as dimensões e identificar os procedimentos, instrumentos e as formas de operacionalização utilizadas pela CPA, nas etapas de preparação, desenvolvimento e consolidação, da avaliação institucional, na dinâmica de implementação do SINAES. A seguir apresentamos as considerações finais de nosso trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, analisar as políticas de avaliação institucional formuladas e coordenadas pelas Comissões Próprias de Avaliação no contexto de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nas Universidades Federais, através da caracterização do processo de constituição das CPAs, analisando comparativamente as dimensões e processos destas Comissões, identificando procedimentos, instrumentos e as formas de operacionalização da avaliação institucional, no tocante ao instrumento de avaliação interna.

Constatamos que as IFES estudadas criaram suas CPAs no sentido de responder ao processo de implementação da avaliação institucional proposta pelo SINAES. Esta realidade promoveu uma série de possibilidades e desafios para a avaliação institucional, em especial para o processo de auto-avaliação nas IFES pesquisadas. Destacamos, neste contexto, os trabalhos desenvolvidos pela CPA, na dinâmica de implementação do SINAES, pois consta entre suas principais atribuições a promoção de um ambiente propício à construção da cultura da auto-avaliação e constituir-se como instrumento de gestão das IFES, por meio da verificação do perfil e da identidade institucional, diagnóstico dos pontos positivos e das fragilidades, do questionamento das atividades e finalidades institucionais, prestação de contas à sociedade, criação vínculos de solidariedade entre os atores sociais.

Contudo, a análise dos dados coletados aponta para ocorrência de certos obstáculos que fragilizam a perspectiva sistêmica da avaliação no processo da auto-avaliação realizado pela CPA, no que toca às dez (10) dimensões e à participação dos atores da comunidade universitária, no contexto de dinâmica de implementação do SINAES. Desta forma, os dados analisados corroboram para comprovação da hipótese formulada em nossa pesquisa, de que a ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação favoreça não somente o

descompasso conceitual, mas também o desencontro entre os objetivos propostos e estratégias metodológicas empregadas nos trabalhos desenvolvidos pela CPA, haja vista que pressupomos que a ocorrência da apropriação conceitual contribuiria para favorecer o sucesso do processo de auto-avaliação nas IFES.

Evidenciam essa realidade os dados coletados sobre o processo de preparação da CPA, de seu desenvolvimento e consolidação no contexto de dinâmica de implementação do SINAES nas IFES, através da instituição da avaliação institucional. Ao analisarmos o processo de preparação, no tocante a formação da CPA, verificamos nas IFES estudadas, que estas Comissões exercem uma tarefa complexa, pois têm de desenvolver um ambiente propício a implantação da cultura da auto-avaliação, promovendo função pedagógica de reflexão da ação docente e institucional, e o vínculo com outras instituições bem como a tarefa de realizar a auto-avaliação conforme a concepção de avaliação do paradigma subjetivista e participativo, caracterizada por um processo contínuo, global, formativo, cíclico e de respeito à identidade institucional. Estas questões levam-nos a duvidar, no caso da UFPE, sobre a identidade da CPA, e parece que fragilizou a realização de um processo mais amplo de auto-avaliação, acarretando um descompasso entre as intenções (Regimento Interno, Legislação) e o executado pela UFPE na composição da CPA. No caso da CPA/UFRN, como o processo de auto-avaliação já vinha sendo desenvolvido anteriormente ao SINAES, não ocorreram dificuldades na adequação ao novo modelo de avaliação institucional proposto. Dessa forma, comprovamos que nas CPAs analisadas, mesmo possuindo formalmente distintas composições, delinearam-se a mesma lógica de formação e de representatividade formal. Esta lógica contribuiu para fragilização da participação da comunidade acadêmica no processo de auto-avaliação.

Outra questão que merece ser destacada, no processo de preparação da CPA, refere-se ao vínculo e apoio institucional. Ao analisarmos este ponto, constatamos na UFPE certa

tensão acerca da posição da CPA na estrutura institucional, que fragilizou sua autonomia no processo de auto-avaliação. A CPA não entrou na lógica institucional, portanto, a participação da comunidade acadêmica não foi desenvolvida. Na UFRN, não ocorreu tensão e sim clareza acerca do vínculo da CPA na estrutura institucional, passando a fazer parte da vida organizacional da UFRN. Entretanto, o processo de auto-avaliação desenvolvido pela CPA foi limitado pela dinâmica de implementação do SINAES, já que a CONAES e o INEP não tem estimulado o trabalho das CPAs, prejudicando a instalação de um processo de avaliação sistêmico e sistemático. Nesta perspectiva, ao analisarmos a dinâmica de implementação do SINAES nas IFES, carece aqui uma questão para aprofundamento, que o nosso trabalho de pesquisa, devido às limitações de tempo e da opção metodológica, não conseguiu abranger todos os resultados da auto-avaliação, por essa razão, apontamos para a necessidade de haver uma reflexão aprofundada sobre o processo de sistemática da produção dos dados, dos resultados alcançados e o impacto dos trabalhos – potencial de sensibilização – da CPA nas IFES, para o aprimoramento do processo de auto-avaliação no contexto da dinâmica da implementação do SINAES.

Consideramos também que, em relação à preparação da CPA, o processo de escolha dos membros destas Comissões e a proposta de participação equilibrada dos segmentos da comunidade acadêmica, estabelecido ou orientado pela regulamentação própria de cada IFES e assegurado pela legislação, marca profundamente a composição da CPA do ponto de vista da concepção. Todavia, na prática, há uma evidente predominância dos docentes das IFES, não havendo uma participação sistemática nem dos estudantes e, nem sobretudo, da sociedade. Também se destacamos, que no caso das IFES analisadas, o aspecto comum ao processo de escolha foi a indicação, o que pode ter contribuído de maneira consistente para a ausência de um debate mais profundo e articulado sobre as principais questões e problemas levantados pela CPA no processo de auto-avaliação nas IFES.

Esses argumentos demonstram para a necessidade de destacar os aspectos relacionados ao processo de apropriação dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos do SINAES. Nesta perspectiva, verificamos que o MEC, a CONAES e o INEP focalizaram o processo de formação dos atores envolvidos na avaliação institucional nas comissões externas. E que há uma evidência de descontinuidade da CONAES no processo de avaliação institucional não articulando e completando adequadamente o ciclo entre auto-avaliação, avaliação externa e meta-avaliação. Não realizando adequadamente a formação dos atores sociais envolvidos com a CPA. Por essa razão, evidenciamos a precariedade na formação continuada e acompanhamento das Comissões, através da ausência de mecanismos sistemáticos de apropriações dos princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos num Sistema Nacional de Avaliação que sofre constantes mudanças ao longo de sua dinâmica de implementação. Por essa razão, constatou-se a falta de familiaridade dos entrevistados com os princípios, diretrizes e pressupostos metodológicos da avaliação do SINAES.

Quando nos referimos à lógica de trabalho da CPA, na etapa de desenvolvimento, temos ainda mais razões para destacarmos a ocorrência de obstáculos que fragilizam a perspectiva sistêmica da avaliação no processo da auto-avaliação realizado pela CPA. Em nosso estudo, chamamos a atenção para a rotina de funcionamento e organização dos trabalhos da CPA, entendendo que este é montado a partir da regulamentação própria das IFES e da organização e funcionamento da CPA. Ao analisarmos a rotina da CPA nas IFES pesquisadas encontramos duas sistemáticas de trabalho distintas. Na UFPE, o entrave ao estabelecimento de uma boa sistemática de desenvolvimento do trabalho da CPA foi, a falta de engajamento dos atores sociais envolvidos no processo de auto-avaliação, em parte devido ao grande número de componentes e da forma como deviam trabalhar, o que levou desarticulação da discussão em torno das (dez) dimensões da auto-avaliação e comprometer uma visão da globalidade da avaliação institucional, um dos pilares do SINAES. Já a UFRN

apresentou outra sistemática de trabalho. A maneira como ocorreu o engajamento dos atores sociais envolvidos com o processo de auto-avaliação, através da divisão dos trabalhos das Comissões Setoriais, promoveu maior discussão sistematizada das dimensões da auto-avaliação. Comparando as IFES pesquisadas, verificamos que a condução dos trabalhos da CPA implicou em distintas formas de participação da comunidade acadêmica, no conhecimento e apropriação das dimensões da auto-avaliação. Neste ponto, abrimos outra frente de pesquisa que possivelmente poderá ser estudada mais adiante, a análise das diversas perspectivas e formas de participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional, inclusive com o uso de novas tecnologias.

Observamos que o SINAES, em sua legislação, vela pelo equilíbrio entre os instrumentos avaliativos na avaliação institucional. Contudo, esse equilíbrio não existe na prática, face ao distanciamento entre a CPA e as Comissões Externas. Esse aspecto ocorreu tanto na UFPE quanto na UFRN, pois a CONAES e o INEP não vêm operacionalizando a lógica de articulação destes instrumentos, descaracterizando o SINAES no aspecto referente à visão sistêmica da avaliação. Essa constatação desvela uma série de dificuldades e entraves para a realização das atividades da CPA no processo de auto-avaliação, base da avaliação institucional. Estão entre estes: ausência de diálogo da CONAES/INEP com as CPAs; ausência de acompanhamento pelas CPAs das alterações realizadas pela CONAES no SINAES; dificuldade de trabalhar e avançar com as análises dos dados levantados; dúvidas sobre o papel efetivo da CPA na dinâmica de implementação do SINAES; e fragilidade no processo de mobilização das IFES. Além destes, encontramos nas próprias IFES aspectos relacionados à resistência dos docentes e do entendimento da comunidade acadêmica sobre o paradigma de avaliação adotado no processo de auto-avaliação.

Assim, podemos finalizar afirmando que o SINAES, por meio de sua dinâmica de implementação, não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no

paradigma participativo e subjetivista, e que vem se distanciando em muito na implementação de seus princípios e proposições.

Chamamos a atenção para o fato de que é de grande importância, mesmo com os obstáculos apresentados, estimular o processo de auto-avaliação desempenhado pela CPA. Apontamos, também, para a necessidade de haver uma reflexão aprofundada sobre o processo de participação, realização e produção de dados e resultados a fim de que aconteça o aprimoramento do processo de auto-avaliação no contexto da dinâmica da implementação do SINAES.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo J. A centralidade emergente dos novos processos de avaliação no sistema educativo português. **Fórum Sociológico**, Lisboa, 1994, nº 4, p. 7-18.

AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARRUDA, José Ricardo Campelo. **Políticas & indicadores da qualidade na educação Superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

BALZAN, Newton Cezar; AUGUSTO, Rosana. A vez e a voz dos Coordenadores das CPAs das IES de campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Porto Editora, 1994.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96. Especial. P. 955-977, out. 2006

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4ª. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLONI, Isaura Et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.) – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nova Época)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise; e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Luiz A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hégio. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIDEPEs, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88 p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas e sociais. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Orgs) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Carmem Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação & Pesquisa**. São Paulo v. 32, n. 3, p. 435-464, set/dez, 2006.

DILVO, Ristoff e Jaime Giolo. O Sinaes como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. CAPES. Dez/2006. v. 3. n. 6.

DILVO, Ristoff e Jaime Giolo. O SINAES como sistema. **Revista brasileira de pós-graduação**. CAPES, v. 3, nº 6 Dez/2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FIRME, Thereza Penna. Avaliação institucional: pressupostos teóricos, metodológicos, ações e estratégias. In: Seminário De Abertura Da Avaliação Institucional: A Universidade Em Questão, 1, 1991, Feira de Santana. **Anais..** Feira de Santana: UEFS, 1991, p. 431-442.

FRIGOTTO, Galdêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuso. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. (Org.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2008.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, setembro/2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOUVEIA, A. B. et al. Trajetória da avaliação da Educação Superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional: revista da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 101-132, jan./jun. 2005.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. (Coords.). **Avaliação na escola de 1o. Grau**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandio de. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: Avaliação. Política Pública. Educação.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005

MAGALHÃES, Antônio M. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 59, 2001, p. 125-143.

MANCIBO, Deise; e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MENEGHEL, Stela M; LAMAR, Adolfo R. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação de educação superior no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 145-164.

MENEGHUEL, Stela M.; ROLB, Fabiene; SILVA, Tattiana T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar. Curitiba**. n.º 28, p. 89 – 106, 2006. Editora UFPR.

MEYER, Victor. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, set. 1993.

MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCIBO, Daise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Org.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

NEAVE, G.R. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n.1/2, 1988.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. A Avaliação como Instrumento de Apoio ao Planejamento e Tomada de Decisões: A Perspectiva da Eficiência Institucional e da Qualidade do Ensino dentro de um Enfoque Político. In: Desafios Da Administração Universitária, 1989, Florianópolis. **Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de Administração Universitária**. Florianópolis: UFSC, 1989, p. 78-94.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. – (Coleção políticas universitárias)

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Daise; e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

POLIDORI, Marlis Morossini, MARINHO-ARAJÓ, Claisy M., BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação. Política Pública. Educação**. Rio de Janeiro, v. 14. N. 53, p. 425-436. Out/dez, 2006.

POLIDORI, Marlis Morossini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação. Política pública. Educação**. Rio de Janeiro, v. 14. N. 53, p. 425-436. Out/dez 2006.

PRADO, C. **Avaliação da aprendizagem**. Campinas: Papirus, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. **O reencantamento da natureza. Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade perdida**. São Paulo: Cultrix, 1986.

RISTOFF, D.I. O exame nacional de curso e avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, D.I. (Org.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 17-36.

RISTOFF, Dilvo. A trílice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hégio. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIDEPES, 1999.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

ROBERT, André. Ainda é possível falar de escola “à francesa”? Algumas reflexões sobre as políticas educacionais No contexto contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 211-230, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contra ponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implementação do SINAES. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Daise (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões da nossa época).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. – 9ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação**. Campinas, São Paulo, v. 1, p. 153-168, março, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do Ensino Superior. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

SGUISSARDI, Waldemar; SILVA JR, João dos Reis. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago. n.º 29, 2005, pp. 5-28.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A Reforma da Educação Superior diante da Reforma do Estado Reformas Educacionais, Mudança Social e Epistemologia. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção educação contemporânea).

TRINDADE, Héglio. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIDEPEs, 1999.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação. Política Pública. Educação.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set, 2006.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação. Política Pública. Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **O processo de avaliação institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville** – UNIVILLE. 2004.

216f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção história. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, p. 827-831, nov. 2008.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

LEIS:

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Alterna dispositivos da Lei nº 4.042, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

DECRETOS:

BRASIL. Decreto nº 5.776, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e

curso superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de dezembro e 1995. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

PORTARIAS:

MEC, Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. (Publicada no DOU nº 132, de 17.07.2004, Seção 1, página 12). Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004.

DOCUMENTOS:

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). **Diretrizes para a avaliação de instituições do ensino superior**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 out. 2006.

MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior**. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2004.

MEC. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES. Brasília, 2004a.

MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de Auto-avaliação Institucional: orientações gerais.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Brasília, 2004b.

MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira.** Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2003.

MEC. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Secretaria de Educação Superior. Brasília, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Avaliação do Ensino Superior: A dinâmica de implementação do SINAES nas Universidades Federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA

Orientador: Profº Drº Alfredo Macedo Gomes

Mestrando: Assis Leão da Silva (Capes/UFPE)

Sujeitos: membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições pesquisadas que possam responder sobre como e de que forma essas instituições vêm desenvolvendo a avaliação institucional inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Realizar levantamento de: 1) documentos (planos, projetos, programas, relatórios, entre outros).

Data da entrevista: ____/____/____

Código da entrevista: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Instituição:

Sujeito:

Caracterização do Respondente:

- 1) Cargo na IES?

- 2) Titulação?
- 3) Tempo de trabalho?
- 4) Regime de trabalho?
- 5) Há quantos anos você atua na docência superior?
- 6) Fale um pouco de sua trajetória profissional:
- 7) Qual sua trajetória na instituição?

Montagem da CPA:

- 1) Há quanto tempo (você) faz parte da CPA?
- 2) A CPA está vinculada a PRÓ-REITORIA ou ao Conselho Universitário?
- 3) Como foi constituída a Comissão Própria de Avaliação nesta instituição?
- 4) Como se dá o processo de escolha dos membros da comissão?
- 5) Quais os esforços que a CPA tem realizado no sentido de se apropriar das diretrizes e princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES?
- 6) A Comissão conseguiu ter um consenso em torno das diretrizes? Quais?
- 7) A Universidade tem dado apoio a CPA? (Dê exemplos...)

A lógica de trabalho da CPA:

- 8) Como funcionam e se organizam os trabalhos da CPA na Universidade?
- 9) Qual(is) das dimensões da avaliação interna a CPA tem concentrado seu trabalho de atuação?

- 10) A partir de que princípios e diretrizes a CPA têm articulado o processo de avaliação interna com a avaliação externa?
- 11) Em sua opinião, a CPA enfrenta dificuldades para a realização de seus trabalhos nesta instituição?

Os resultados e ações da CPA

- 12) Qual o seu ponto de vista sobre as contribuições da Comissão Própria de Avaliação no processo de avaliação institucional?
- 13) A partir do processo da auto-avaliação institucional, a CPA desenvolve e aprimora os indicadores da auto-avaliação? (autonomia...)
- 14) Como se dá a relação/comunicação entre a Comissão Própria de Avaliação e a Universidade? Dê exemplos...
- 15) Gestão e CPA: De que forma a gestão da universidade tenta resolver os problemas detectados pelos trabalhos da CPA?
- 16) Como você analisa o impacto da CPA nas discussões sobre a organização da universidade? Ela tem de interferir?

APÊNDICE B

Mapa de dados documentais

Fontes de dados nacionais (SINAES)

a) Fontes Primárias

Instituição	Lei/Decretos	Data	Descrição
Presidência da República	Decreto 6.317	20/12/2007	<i>Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão, das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências</i>
Presidência da República	Decreto 6.303	12/12/2007	<i>Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.</i>
Poder Legislativo	Lei n. 11.507	20/07/2007	<i>Institui o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE</i> para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ou pela Fundação CAPES; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores -DAS; cria, em caráter temporário, funções de confiança denominadas Funções Comissionadas dos Jogos Pan-americanos - FCPAN; trata de cargos de reitor e vice-reitor das Universidades Federais; revoga dispositivo da Lei no 10.558, de 13 de novembro de 2002; e dá outras providências.
Presidência da República	Decreto 5.786	24/05/2006	<i>Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Classificação dos centros universitários: I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.</i>

Presidência da República	Decreto 5.773	09/05/2006	<i>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.</i>
Presidência da República	Decreto n. 5.262	03/11/2004	<i>Delega competência ao Ministro de Estado da Educação para designar os membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES</i>
Presidência da República	Decreto CONAES	31/05/2004	D E S I G N A os seguintes membros para compor a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, ficando dispensados, em consequência, os integrantes da então Comissão Nacional de Orientação e Avaliação - CONAV, designados pelo Decreto de 13 de fevereiro de 2004
Presidência da República	Lei 10.870	19/05/2004	<i>Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências.</i>
Poder Legislativo	Lei 10.861	14/04/2004	<i>Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.</i>
Presidência da República	Decreto n. 4.914	11/12/2003	Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 207 da Constituição e na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, D E C R E T A : Art. 1º Fica vedada a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento , cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída, ficando restritos os seus cursos e vagas ao limite constante do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, aprovado pela Secretaria de Educação Superior daquele Ministério.
Presidência da República	Decreto n. 3.860	09/07/2001	O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

Instituição	Portarias	Data	Descrição
MEC	Portaria n. 328	01/02/2008	<i>Dispõe sobre o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e define as disposições para sua operacionalização. Ficando instituído, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu ministrados por Instituições de Educação Superior ou por instituições especialmente credenciadas.</i>
MEC	Portaria n.327	01/02/2008	<i>Dispõe sobre o Cadastro Nacional de Docentes e Define as disposições para sua operacionalização. Ficando instituído, no âmbito do Ministério da Educação MEC, o Cadastro Nacional de Docentes, sistema informatizado de dados e informações relativas aos docentes dos cursos ministrados pelas Instituições de Educação Superior- IES do País.</i>
MEC	Portaria normativa n. 40	12/12/2007	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o Decreto no 5.773, de 09 de maio de 2006, alterado pelo Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006, que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições de graduação e sequenciais; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos objeto do Decreto, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação; e o disposto nas Leis no 9.784, de 29 de janeiro de 1999; no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e; no 10.870, de 19 de maio de 2004.</i>
MEC	Portaria n. 1.143	03/12/2007	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, bem como a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, resolve Nº 1.143 - Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação a Comissão para análise e julgamento das solicitações de dispensa ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, realizado no dia 11 de novembro de 2007.</i>
MEC	Portaria n. 760	01/08/2007	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, resolve: Art. 1º Os estudantes concluintes</i>

			habilitados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2005 e 2006 que não compareceram à prova realizada em 6 de novembro de 2005 e 12 de novembro de 2006, respectivamente, poderão regularizar sua situação junto ao ENADE participando do Exame 2007, a realizar-se em 11 de novembro de 2007 - 13h (horário de Brasília), com vistas à emissão de documentação inerente à conclusão do curso de graduação.
MEC	Portaria normativa n. 06	03/04/2007	Altera os prazos para requerimento de avaliação de cursos, fixados no art.2º da Portaria Normativa nº 01, de 10 de janeiro de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 11 de janeiro de 2007
MEC	Portaria normativa n. 05	20/03/2007	O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, resolve: Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, no ano de 2007, as áreas de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, odontologia, Serviço Social, Tecnologia de Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional e Zootecnia.
MEC	Portaria normativa n. 02	10/01/2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância.
MEC	Portaria normativa n. 01	10/01/2007	Dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009 fica estabelecido nos termos desta Portaria.
MEC	Portaria n. 23	05/01/2007	O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 15 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES, resolve Art. 1º- DISPENSAR do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, os alunos inscritos como voluntários e que tenham deixado de comparecer à prova.
MEC	Portaria n. 1.751	27/10/2006	Divulga, na forma dos Anexos I e II a esta Portaria, a relação nominal dos avaliadores de instituições de educação superior e de

			<i> cursos de graduação, selecionados pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, que passam a integrar o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis.</i>
MEC	Portaria n. 1.310	17/07/2006	<i> Designar os componentes, para compor a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, de que trata o art. 1º da Portaria no 1.027, de 15 de maio de 2006</i>
MEC	Portaria n. 1309	14/07/2006	<i>Renova o reconhecimento, nos termos do art. 10, § 7º do Decreto no 5.773, de 2006, dos cursos de graduação das instituições de educação superior que obtiveram o seu reconhecimento ou renovação de reconhecimento somente para fins de expedição de diplomas, exclusivamente pelo não atendimento ao que dispunha o art. 20 do Decreto no 3.860/2001.</i>
MEC	Portaria n. 1.027	15/06/2006	<i>Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências.</i>
MEC	Portaria n. 1.061	24/05/2006	<i>Nomeação dos membros da CONAES</i>
MEC	Portaria n. 603	07/03/2006	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, resolve: Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, no ano de 2006, as áreas de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores Educação Básica (Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, Formação de professor do ensino fundamental e Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.</i>
MEC	Portaria n. 563	21/02/2006	<i>Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, anexo a esta Portaria. O Instrumento a que se refere o art. 1º será utilizado na avaliação de todos os cursos de</i>

			<i>graduação, compreendidos o bacharelado, a licenciatura e os cursos superiores de tecnologia, nas modalidades presencial ou a distância. (Avaliação Interna)</i>
MEC	Portaria n. 300	31/01/2006	<i>Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, anexo a esta Portaria. Em observância ao disposto no § 1º do art. 3º da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, o Instrumento referido no art. 1º deverá prever, quanto às universidades, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação stricto sensu, considerando satisfatório o funcionamento de pelo menos um programa de doutorado e três programas de mestrado, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes.</i>
MEC	Portaria n. 3819	03/11/2005	<i>Revoga uma série de portarias de anos anteriores que tratavam acerca da educação superior</i>
MEC	Portaria n. 3.722	21/10/2005	<i>Regulariza a expedição e registro de diplomas dos alunos concluintes dos cursos superiores de tecnologia, para o quais foram protocolizados pedidos de reconhecimento, pelas respectivas instituições de ensino superior, no Ministério da Educação, no exercício de 2005, por meio do Sistema SAPIEnS.</i>
MEC	Portaria n. 3.225	21/09/2005	<i>Revoga a Portaria no 3.060, de 6 de setembro de 2005, publicada no D.O.U. de 8 de setembro de 2005, seção 1, p. 22.</i>
MEC	Portaria n. 2.864	24/08/2005	<i>Trata das condições de ofertas de cursos de graduação. As instituições de educação superior deverão tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta dos cursos por elas ministrados.</i>
MEC	Portaria n. 2.413	07/07/2005	<i>Dispõe sobre a renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de tecnologia. Destacando: a avaliação de cursos de graduação e de tecnologia, de uma mesma instituição, com vista à renovação de reconhecimento, deverá ser realizada de forma integrada e concomitante, por comissão multidisciplinar, independentemente do número de cursos a serem avaliados</i>
MEC	Portaria n. 2.261	29/06/2005	<i>Dispõe sobre a Suspensão de Credenciamento de Universidades</i>
MEC	Portaria n. 398	03/02/2005	<i>Dispõe sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, operacionalizar as ações e</i>

			<i>procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, à Avaliação Institucional - AI e à Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG. Sendo que a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior - DEAES, do INEP, realizará o cadastro e a análise das propostas de avaliação institucional interna (auto-avaliação), elaboradas pelas Comissões Próprias de Avaliação das Instituições de Educação Superior - IES. Procedendo, também, à avaliação institucional externa das IES, ficando estabelecido que compete ao Presidente do INEP normatizar a operacionalização dessas ações no âmbito deste Instituto.</i>
MEC	Portaria n. 156	14/01/2005	<i>Aprovar o Termo de Compromisso de Docente-Avaliador, referido como Anexo no art. 5º da Portaria nº 4.362, de 29 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2004, Seção 1, Página 67.</i>
MEC	Portaria n.46	10/01/2005	<i>Trata do Censo da Educação Superior: as Instituições de Educação Superior - IES deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ao CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIED-Sup.</i>
MEC	Portaria n. 4.359 D.O.U nº 251, de 30/12/2004, seção 1. pág. 66	29/12/2004	<i>Institui que a Secretaria de Educação Superior - SESu, por meio do Departamento de Supervisão do Ensino Superior - DESUP e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, por meio do Departamento de Políticas e Articulação Institucional - DPAI, exercendo a prerrogativa de regulação e supervisão das instituições e cursos de educação superior, deverão selecionar anualmente um conjunto de cursos superiores autorizados pelo MEC ou criados por instituições de educação superior com base em sua autonomia, que serão submetidos à verificação in loco.</i>
MEC	Portaria n.4.363 DOU nº 251,	29/12/2004	<i>Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais da educação superior.</i>

	de 30/12/2004, seção 1. pág. 67		
MEC	Portaria n. 4.360 DOU nº 251, de 30/12/2004, seção 1. pág. 66	29/12/2004	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Artigos 16,17, 18, 19 e 20 da Resolução CNE/CES n. 10/2002, de 11 de março de 2002, o disposto nos Artigos 13, 20, 26, 33, 34 e 38 do Decreto nº 3.860/2001, de 9 de julho de 2001, e considerando ainda a efetivação de uma política de criteriosa expansão da educação superior, resolve: As Instituições de Educação Superior em processo de credenciamento e as Instituições de Educação Superior já credenciadas pelo MEC, bem como suas respectivas entidades mantenedoras, que iniciarem a oferta de cursos superiores antes da finalização dos procedimentos formais, determinados pela legislação, terão imediatamente arquivados os processos de seu interesse no âmbito deste Ministério.</i>
MEC	Portaria n. 4.361 DOU nº 251, de 30/12/2004, seção 1. pág. 66	29/12/2004	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o Decreto 5.225, de 1o. de outubro de 2004; o Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; a Portaria Ministerial n 2.051, de 9 de julho de 2004; a Portaria Ministerial nº 3.643, de 9 de novembro de 2004, resolve: Art. 1o Os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, credenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC.</i>

MEC	Portaria n. 4.362 DOU nº 251, de 30/12/2004, seção 1. pág. 67	29/12/2004	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; o Decreto nº 5.225, de 10 de outubro de 2004; a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; a Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004; a Portaria Ministerial nº 3.643, de 9 de novembro de 2004, resolve:</i> Art. 1º Instituir o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do Ministério da Educação, tendo como referência o perfil do docente avaliador, sob responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEAES/INEP), visando o cadastramento de docentes a serem designados para integrarem comissões de Avaliação in loco para fins de credenciamento e credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) e para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores presenciais e a distância.
MEC	Portaria n. 4.332	28/12/2004	Nomeação dos membros da CONAES
MEC	Portaria 3.643	09/11/2004	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004; a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 e, considerando a necessidade de instituir um modelo de gestão que propicie a administração integrada e resolutive dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior, resolve: Art. 1º A Secretaria de Educação Superior (SESu), em consonância com as diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é o órgão responsável pela supervisão e regulação da educação superior, cabendo ao Departamento de Supervisão da Educação Superior (DESUP)</i>

			<i>da SESu, a execução dessas atribuições. Art. 2º A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em consonância com as diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é o órgão responsável pela supervisão e regulação dos cursos superiores de tecnologia.</i>
MEC	Portaria n. 3.284	07/11/2004	<i>Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.</i>
MEC	Portaria n. 3.065	30/09/2004	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Portaria no 1.264, de 13 de maio de 2004, e o disposto na Portaria no 2.477, de 18 de agosto de 2004, e considerando ainda a efetivação de uma política de expansão criteriosa da educação superior, resolve: Art. 1º Os processos em tramitação no Ministério da Educação referentes à autorização de cursos superiores cujos projetos pedagógicos sejam considerados inovadores, e que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da educação superior, serão priorizados no que se refere aos atos terminativos no âmbito do MEC.</i>
MEC	Portaria n. 2.051	09/07/2004	<i>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.</i>
MEC	Portaria n. 990	03/04/2002	<i>Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação.</i> Ficam estabelecidas as diretrizes para a organização e execução, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da avaliação das instituições de educação superior (IES) e das condições de ensino dos cursos de graduação, nos termos desta Portaria.
INEP	Portaria n. 306	07/03/2008	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no § 5º, do artigo 5º da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, publicado no diário oficial da União de 15 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da</i>

			<i>Educação Superior - SINAES -, considerando o parecer emitido pela Comissão instituída pela Portaria MEC nº 1.143, de 3 de dezembro de 2007, para análise e julgamento das solicitações de dispensa ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE -, realizado no dia 11 de novembro de 2007, face aos pleitos já analisados e julgados, resolve: Artigo 1º - DISPENSAR do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2007</i>
INEP	Portaria n. 166	30/01/2008	<i>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no § 5º, do artigo 5º da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, publicado no diário oficial da União de 15 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES -, considerando o parecer emitido pela Comissão instituída pela Portaria MEC nº 1.143, de 3 de dezembro de 2007, para análise e julgamento das solicitações de dispensa ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE -, realizado no dia 11 de novembro de 2007, face aos pleitos já analisados e julgados, resolve: Artigo 1º - DISPENSAR do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2007:</i>
INEP	Portaria n. 169	31/10/2006	<i>Capacitação dos avaliadores do Basis (novos – cerca de 2000)</i>
INEP	Portaria n.250	16/12/2005	<i>Estabelece a Tabela de Valores para descentralização de recursos às Instituições Federais de Educação Superior, em caráter único e exclusivo, segundo os critérios abaixo descritos, objetivando apoiá-las no processo de implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Orçamento federal para a Comissão Própria de Avaliação.</i>
INEP	Portaria n.194	23/09/2005	<i>Designa a composição da comissão externa de avaliação, tendo esta Comissão, instituída no âmbito da Coordenação Geral de Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação, da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) do INEP, tem as seguintes atribuições: apreciar, em grau de recurso, as solicitações de reconsideração das avaliações institucionais e dos cursos de</i>

			<i>graduação, tecnológicos e sequenciais, nas modalidades presenciais e a distância; propor produtos relacionados com a operacionalização das diversas modalidades avaliativas; emitir pareceres e elaborar relatórios referentes aos processos avaliativos resultantes das avaliações in loco;</i>
INEP	Portaria n. 31	17/02/2005	<i>Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações externas das Instituições de Educação Superior (IES) para fins de credenciamento e credenciamento e dos cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais, presenciais e a distância, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, sob competência da Coordenação Geral de Avaliação Institucional de Educação Superior e dos Cursos de Graduação, da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) deste Instituto, em consonância com os princípios e diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).</i>
INEP	Portaria n. 04	13/01/2005	<i>Delimita as atribuições da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes) deste instituto implantar o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e credenciamento de universidades. Compreendendo, também, o manual do avaliador e o formulário eletrônico a ser preenchido pela Instituição de Educação Superior (IES).</i>
INEP	Portaria n. 132	26/08/2004	<i>O Presidente, Substituto, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria nº 2.051 do Ministro do Estado da Educação, de 9 de julho de 2004, resolve: Art. 1º - A designação de docentes para participar da avaliação institucional externa in loco no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), compreendendo Universidade, Centro Universitário, Faculdades Integradas, Faculdade, Escola ou Instituto Superior dar-se-á a partir do Banco</i>

			<i>de Avaliadores Institucionais do INEP. Art. 2º - O processo de composição do Banco de Avaliadores Institucionais do INEP consta das seguintes fases: inscrição, seleção, capacitação e classificação. Entre outros no conjunto...</i>
INEP	Portaria n. 106	23/07/2004	<i>Designa os componentes da Comissão Assessoria de Avaliação Institucional. Tendo a Comissão as seguintes atribuições: Propor diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos a serem aplicados, in loco, na avaliação institucional visando o credenciamento e recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Elaborar os produtos resultantes dos processos de construção da Avaliação Institucional (AI). E Esta Comissão está vinculada à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).</i>
Instituição	Normas/Resoluções	Data	Descrição
MEC/CNE - CSE	Resolução n. 10	04/10/2007	<i>Dispõe sobre normas e procedimentos para o credenciamento e o ecredenciamento de Centros Universitários.</i>
INEP	Resolução n. 01	04/05/2005	<i>Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação. Resolvendo a sistemática de avaliação in loco dos cursos superiores fundamenta-se nos princípios, diretrizes e dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei nº 10.861/2004 -, que tem como elementos-chave a integração, a articulação e a totalidade das várias modalidades avaliativas. Essa sistemática tem como finalidade conectar as avaliações de cursos com o contexto institucional, tendo a auto-avaliação, coordenada pela CPA, como o elemento integralizador. Sendo as avaliações externas de cursos de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) serão feitas por uma Comissão Multidisciplinar de Avaliação de Cursos, com o objetivo de induzir uma abordagem de avaliação que privilegie a visão dos cursos como elementos constitutivos do contexto institucional que os abriga.</i>
CONAES	Resolução	11/01/2005	<i>Estabelece prazos e calendário para a avaliação das instituições de educação superior. O Presidente</i>

	CONAES Nº 01		<i>da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no art. 6º a Lei 10.861/04 e nos art. 3º e 12 da Portaria 2.051/04 do Ministério da Educação, resolve: Art. 1º As IES que voluntariamente se dispuserem a concluir o processo de avaliação interna até 31 de agosto de 2005 terão prioridade na avaliação externa e poderão solicitar visita da comissão in loco, a partir do segundo semestre de 2005.</i>
CNE/CES	Resolução n. 23	05/11/2002	O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, alterada pelos dispositivos pertinentes da Medida Provisória 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.366/2001 e a Resolução CNE/CES 10/2002, e bem assim o Parecer CNE/CES 267/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 13 de setembro de 2002, RESOLVE: Art.1º O credenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de educação superior obedecerá aos preceitos desta Resolução. Art.2º O credenciamento de universidades e centros universitários deverá ser centrado na avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de cada instituição e nos critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados.
Instituição	Editais	Data	Descrição
INEP	Edital de credenciamento n. 01	10/03/2006	<i>O Presidente do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso de suas atribuições e conforme o disposto nas Leis 9.394/1996 e 10.861/2004, torna público que será efetuado, através das publicações no DOU e site do INEP o credenciamento de docentes para compor o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do MEC.</i>

INEP	Edital de credenciamento n. 01	30/04/2004	<i>O presente Edital tem por objeto o credenciamento de profissionais especialistas para compor as comissões de Avaliação das Instituições de Educação Superior e das Condições de Ensino dos Cursos de Graduação. O credenciamento de especialistas encontra amparo no “caput” do art. 25 da Lei nº 8.666/93</i>
Instituição	Parecer	Data	Descrição
CNE/CES	Parecer n. 111 / PROCESSO Nº: 23001.000061/2002-32	13/03/2002	<i>Dispõe sobre credenciamento de Universidades e de Centros Universitários</i>
CNE/CES	Parecer n. 267/2002 PROCESSO(S) Nº(S): 23001.000061/2002-32 Diário Oficial - Nº179 - Seção 1, segunda-feira, 16 de setembro de 2002	13/09/2002	<i>Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, Interino, homologa o Parecer nº 267/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, referente ao reexame do Parecer CNE/CES 111/2002, que dispõe sobre o credenciamento de Universidades e de Centros Universitários, conforme consta do Processo nº 23001.000061/2002-32.</i>
Instituição	Estatísticas/censo	Data	Descrição
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2006	2007	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2006, apresenta os dados de instituições (públicas e privadas) e dos seus cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2005	2006	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2005, apresenta os dados de instituições (públicas e privadas) e dos seus cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2004	2005	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2004, apresenta os dados de instituições (públicas e privadas) e dos seus cursos de graduação, sequenciais de formação específica e de complementação de estudos –</i>

			<i>presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2003	2004	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2003, apresenta os dados de instituições (públicas e privadas) e dos seus cursos de graduação, seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2002	2003	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2002, apresenta os dados de instituições (públicas e privadas) e dos seus cursos de graduação, seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2001	2002	<i>Número de Concluintes em 2000 e 2001, Número de Cursos, Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e Funções Docentes em 30/06,</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 2000	2001	<i>Esta Sinopse Estatística,1 resultado das informações coletadas no Censo da Educação Superior de 2000, apresenta os dados de 1.180 instituições (públicas e privadas) e dos seus 11.019 cursos de graduação, seqüenciais de formação específica e de complementação de estudos – presenciais e a distância.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 1999	2000	<i>Tratam das estatísticas da educação superior – matrículas, vestibular e concluintes – referentes ao ano de 1998.</i>
MEC/INEP	Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998	1999	<i>Trata a evolução da educação superior entre os anos de 1980 e 1998.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 1998	1999	<i>Tratam das estatísticas da educação superior – Instituições, recursos humanos, alunado, vestibular e dados gerais – referentes ao ano de 1998.</i>
MEC/INEP	Sinopse Estatística do Ensino superior graduação – 1997	1998	<i>Tratam das estatísticas da educação superior – Instituições, recursos humanos, alunado, vestibular e dados gerais – referentes ao ano de 1997.</i>

Instituição	Relatórios	Data	Descrição
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	01 a 30/11/2007	<i>GRUPO AI - 5 Avaliação Institucional Externa/Recredenciamento.</i>
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	29/10 a 27/11/2007	<i>GRUPO AI - 4 Avaliação Institucional Externa/Recredenciamento.</i>
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	24/09 a 24/10/2007	<i>GRUPO AI - 3 Avaliação Institucional Externa/Recredenciamento</i>
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	20/08 a 18/09/2007	<i>GRUPO AI - 2 Avaliação Institucional Externa/Recredenciamento.</i>
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	17/07 a 19/08/2007	<i>GRUPO AI - 1 Avaliação Institucional Externa/Recredenciamento.</i>
INEP/MEC	Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior 2005.1	Nov/2005	<i>Trata do relato do contexto dos docentes distribuídos pelas regiões do Brasil.</i>
INEP/CONAES	Sugestão de roteiro do relatório de auto- avaliação	17/09/2005	<i>O presente documento foi elaborado pelo INEP e aprovado pela CONAES, na reunião do dia 17 de setembro de 2005, em vista das inúmeras solicitações feitas por CPAs, e contém um roteiro com os elementos mínimos a serem incluídos nos relatórios de auto-avaliação, conforme orientações do Roteiro de Auto-Avaliação Institucional e das Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.</i>
INEP/DEAES/ CONAES	Processo de recredenciame nto	s/d	<i>Todas as avaliações externas (2002-2007)</i>
Instituição	Manuais/Exa mes	Data	Descrição
INEP/MEC	Inscrição de estudantes irregulares/ma nual ENADE 2008	2008	<i>O presente Manual descreve as funções para acesso ao sistema do Enade 2008 – Inscrição de Estudantes Irregulares e é indispensável ao esclarecimento de dúvidas e orientações sobre os procedimentos de inscrição de estudantes em situação irregular para o Enade 2008.</i>
MEC/SeSu/ Desup/	Instrumento de avaliação	14/03/2008	<i>O presente instrumento destina-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização dos Cursos de bacharelado e</i>

INEP/DAES	(SINAES): autorização dos cursos de bacharelado e licenciaturas.		<i>licenciaturas, cujo resultado servirá de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias.</i>
MEC/SeSu/Desup/ INEP/DAES	Instrumento de avaliação (SINAES): autorização do curso de Direito	s/d	<i>O presente instrumento destina-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização do Curso de graduação em Direito, cujo resultado servirá de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias.</i>
MEC/SeSu/Desup/ INEP/DAES	Instrumento de avaliação (SINAES): autorização do curso de medicina	s/d	<i>O presente instrumento destina-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização do Curso de graduação em Medicina, cujo resultado servirá de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias.</i>
MEC/SETEC/ INEP/ DAES	Instrumento de avaliação (SINAES): autorização do curso superior de tecnologia	Fevereiro /2008	<i>O presente instrumento destina-se à avaliação das condições iniciais necessárias para a autorização do Curso de tecnologia, cujo resultado servirá de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias.</i>
MEC/SeSu/Desup/ INEP/DAES	Instrumento de avaliação (SINAES): credenciament o das instituições do ensino superior. (faculdades)	s/d	<i>O presente instrumento destina-se à avaliação das condições iniciais exigidas para o credenciamento de instituição de educação superior (faculdade) cujo resultado servirá de referencial básico para decisão das instâncias regulatórias. Foi elaborado pela Secretaria de Educação Superior e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de acordo com as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/1996), os princípios da avaliação (Lei do Sinaes nº 10.861/2004, o Decreto nº 5.773/2007 e a Portaria Normativa nº 40/2007, entre outras, além de levar em conta a política de expansão com qualidade específica do Ministério da Educação.</i>
MEC/CONAES /INEP	Avaliação de Cursos de Graduação: instrumento	Maio/2006	<i>Trata do novo Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação.</i>
MEC/CONAES /INEP	AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Diretrizes e	Fevereiro/20 06	<i>A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, representou um marco na história da avaliação da educação superior brasileira. O novo sistema, que instituiu de forma integrada a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, estabeleceu igualmente que a avaliação das instituições considerará</i>

	Instrumento		<i>necessariamente as dez dimensões definidas em lei e que terá dois momentos: a auto-avaliação, a ser coordenada por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a avaliação externa, a ser realizada por comissões de docentes atuantes na educação superior, devidamente cadastrados e capacitados. Com o lançamento do Roteiro de Auto-avaliação, em novembro de 2004, foi dado o pontapé inicial para a avaliação das instituições. Hoje, com o lançamento do novo Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, construído em perfeita sintonia com as dimensões definidas no Roteiro de Auto-avaliação e com as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), complementa-se a ação avaliativa iniciada no ano passado e inaugura-se a mais importante etapa do processo de implementação do Sinaes. A publicação conjunta das Diretrizes e do Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior pelo Ministério da Educação significa um avanço estratégico para o processo de avaliação implantado pela Lei do SINAES.</i>
Instituição	Orientações/formulários	Data	Descrição
INEP/CONAES	http://www.cpa.inep.gov.br/		<i>Disponibiliza no sítio do INEP o formulário eletrônico para registro da Comissão Própria de Avaliação – CPA, constituída por ato administrativo do dirigente da instituição de educação superior.</i>
MEC/CONAES /INEP	SINAES: orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições	01/09/2004	<i>O presente documento de Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições destina-se às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e à comunidade de professores, estudantes e técnico-administrativos das instituições de educação superior brasileiras que se envolverão, a partir de 1º de setembro de 2004, no processo nacional de Avaliação Institucional da Educação Superior dentro do SINAES.</i> <i>Trata-se de um documento de orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna (auto-avaliação) que integra o processo de Avaliação Institucional, um dos instrumentos centrais do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sua compreensão supõe a leitura prévia do texto orientador da CONAES – Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação</i>

			¹ <i>Superior – que apresenta a concepção, os princípios e as dimensões do SINAES e define as formas de sua implementação.</i>
Instituição	Web Sites	Data	Descrição
INEP/CONAES	http://www.cpa.inep.gov.br		<i>Site de orientação para as Comissões Próprias de Avaliação.</i>
INEP/MEC	http://enade.inep.gov.br		<i>Site do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</i>
Instituição	Comunicado	Data	Descrição
DAES/INEP/MEC	Ofício 000913/2008	15/04/2008	<i>Trata sobre o relatório de auto-avaliação institucional. Enfatiza a necessidade das IES cadastrarem suas respectivas CPAs no INEP. Também orienta acerca do SINAES (disposições e diretrizes)</i>
ANDIFES	OF.CIRC-SE/ ANDIFES Nº 067/2005	25/07/2005	<i>Em reunião com a Direção do Departamento de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior - DEAES/INEP, foi apresentado à Andifes um diagnóstico inicial referente à situação das 45 Universidades Federais, em relação à implantação e composição das Comissões Próprias de Avaliação – CPAs, bem como os resultados das propostas avaliadas até o presente momento.</i>

b) Fontes Secundárias

Instituição	Publicações	Data	Descrição
INEP	Educação Superior Brasileira : 1991-2004	2006	<i>Alagoas, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Paraíba</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Brasil	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à</i>

			<i>melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Nordeste	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Centro-Oeste	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Sul	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Norte	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Brasil	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097</i>

			<i>Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>
INEP	Resultados e tendências da Educação Superior – Sudeste	Agosto/2000	<i>O Censo da Educação Superior de 1999 é resultado de um esforço conjunto do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo levantamento, e de 1.097 Instituições de Ensino Superior. Esta pesquisa, uma radiografia atualizada e completa de um dos níveis de ensino que mais cresce no País, tem o importante papel de subsidiar as políticas de expansão aliadas à melhoria da qualidade do ensino.</i>

Fontes de dados Locais: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

- UFPE

a) Fontes Primárias

Instituição	Relatórios/D ocumentos	Data	Descrição
UFPE	RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Ago/2006	<i>Esta é uma versão ainda parcial do Relatório de Auto-avaliação Institucional da UFPE. É parcial porque faltam conteúdos e porque falta uma discussão mais completa de seus resultados com a comunidade acadêmica. A UFPE realizou a sua primeira auto-avaliação institucional em 1996, quando se deu início a um processo de avaliação externa da Universidade por Universidades da Europa e dos Estados Unidos. Estas avaliações externas aconteceram em 1997, 2000 e 2002. Destas avaliações resultaram recomendações muito importantes para a melhoria da Instituição¹, sendo que uma delas foi a de engajamento da comunidade acadêmica nos processos de avaliação posteriores.</i>
UFPE	Ata de reunião do comitê executivo da CPA	28/07/2005	<i>Como todos os presentes à reunião não haviam recebido o questionário do INEP, julgou-se melhor proceder com a avaliação dos Projetos Pedagógicos em outro momento. Entretanto, aproveitando os presentes, algumas decisões foram tomadas no que se refere à forma e cronograma da participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação.</i>

UFPE	Ata de reunião do comitê executivo da CPA	15/07/2005	<i>Pauta: Apresentação e apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.</i>
UFPE	Reunião da CPA no CAC	18/11/2004	<i>Debate sobre o processo de avaliação institucional</i>
UFPE	Reunião da CPA no CCEN	12/11/2004	<i>O debate foi iniciado com o questionamento do Prof. Simas, levantando que há duas inconsistências na apresentação: 1) quando diz que a CPA é autônoma e a coordenadora é a Pro-reitora, Prof. Lícia. 2) transparência não é apenas tornar publico, mas também compreensível e a tempo de ser discutida.</i>
UFPE	Reunião da CPA no CCS	09/11/2004	<i>Debate sobre o processo de avaliação institucional</i>
UFPE	Reunião da CPA no CCSA	09/11/2004	<i>Debate sobre o processo de avaliação institucional</i>
UFPE	Ata de reunião do comitê executivo da CPA	06/10/2004	Apreciação da proposta de cronograma para o processo de sensibilização da UFPE.
UFPE	PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional	s/d	Trata da missão institucional da UFPE
UFPE	Projeto de Auto-avaliação	2004	<i>As seções deste Projeto versam sobre os objetivos da auto-avaliação da UFPE; o que já foi feito até agora na universidade em termos deste processo de auto-avaliação; o detalhamento da metodologia adotada, em que se discriminam aspectos dos procedimentos gerais, do tipo de análise e interpretação dos dados que será realizada; das estratégias escolhidas, considerando elementos da consulta, da sensibilização e dos instrumentos a serem adotados; o cronograma previsto das atividades; dos Recursos a serem utilizados para o desenvolvimento dos trabalhos, considerando inclusive um orçamento para sete meses de trabalho; e, por fim, as considerações finais.</i>

b) Fontes Secundárias

Instituição	Seminários	Data	Descrição
UFPE/CPA	Auto-avaliação CPA (Projeto de constituição)	2004	Trata da estruturação da CPA na UFPE
UFPE/CPA	Avaliação no contexto do SINAES	s/d	Ana Rettl
UFPE/CPA	SINAES: mudanças de paradigmas	s/d	Dias Sobrinho
INEP	SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	26/06/2006	Dilvo Ristoff
UFPE	SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	s/d	Dilvo Ristoff
INEP/MEC	Avaliação Institucional	Junho/2006	
INEP/MEC	Os novos instrumentos de avaliação aprovados pelo MEC		Iara Xavier
UFPE	SINAES: Avaliação da Educação Superior	s/d	Iara Xavier
INEP/MEC	Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação	26/06/2006	Lena Falcão
INEP	Desafios éticos em avaliação	Nov/2004	Letícia Sampaio Suñé
INEP	Seminário sobre o SINAES IFES Regiões Sul e Sudeste / Concepções e Diretrizes	s/d	Sérgio R. K. Franco Pres. CONAES

INEP	Matriz Orientadora do SINAES	Nov/2004	Ana Maria Costa de Sousa – UNITRI, Bruce Osborne – UFAM, Cosne Damião Massi – UniCenP, Guilherme Marback – UNIFACS, Iara de Moraes Xavier – UNIRIO/INEP, Letícia Sampaio Suñe – UFBA, Roberto Fragale Filho - UFF
------	------------------------------	----------	---

Fontes de dados Locais: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

- UFRN

a) Fontes Primárias

Instituição	Normas/Resoluções	Data	Descrição
UFRN	Regimento Geral da UFRN modificado pela Resolução nº 007/2002-CONSUNI, de 16 de agosto de 2002	16/08/2008	<i>O Regimento Geral é o conjunto de normas que disciplinam as atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos planos administrativo, didático-científico e disciplinar, tendo, para isso, o objetivo de complementar e operacionalizar o seu Estatuto.</i>
UFRN	Estatuto modificado pela Resolução nº 006/2002-CONSUNI, de 16 de agosto de 2002 e alterado pela Resolução nº 002/2003-CONSUNI, de 04.06.2003	16/08/2008	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, criada pela Lei Estadual n. 2.307, de 25 de junho de 1958, federalizada pela Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960, com plano de reestruturação aprovado pelo Decreto n. 62.091, de 09 de janeiro de 1968, modificado pelo Decreto n. 74.211, de 24 de junho de 1974, é uma instituição universitária de caráter público, organizada sob a forma de autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte.</i> <i>Publicado no Boletim de Serviço nº 036, de 29.08.2002</i> <i>D. O. U. nº 173 . seção 1, de 06.09.2002</i> <i>Publicado no Boletim de Serviço nº 020, de 05.06.2003.</i>
UFRN	Plano Geral de Ação Anexo da Resolução nº 007/2007	19/12/2007	<i>O Plano de Ação que ora entregamos à consideração da comunidade universitária refere-se ao período administrativo correspondente aos anos 2007 - 2011 e, naturalmente, dá seqüência a procedimentos administrativos apresentando inovações cuja implementação se descreve.</i>
UFRN	PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (1999-2008) /	Dezembro de 1999	<i>O documento aqui apresentado contém o Plano de Desenvolvimento Institucional, no qual se consolidam as definições de missão, diretrizes e proposições políticas para o período 1999-2008, e o Plano de Gestão, evidenciando os princípios,</i>

	Plano de Metas da Gestão (1999-2003)		<i>os desafios, os objetivos e metas globais a serem alcançados e os desafios a serem enfrentados no período 1999-2003, definidos com base na análise situacional realizada e na visão dos diversos cenários possíveis, concentrando seu pensamento estratégico nos problemas, e não nos setores, e em políticas claramente direcionadas para a vida acadêmica em toda a sua amplitude.</i>
Instituição	Relatórios	Data	Descrição
CPA/UFRN	Avaliação da docência – relatório final 2007	Março/2008	<i>Este relatório apresenta os resultados da Avaliação da Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, realizada no período de 05 a 30 de novembro de 2007, sob a coordenação da Comissão da Avaliação da Docência / Comissão Própria de Avaliação – CPA.</i>
CPA/UFRN	<i>Divulgação dos resultados da avaliação da docência na UFRN – 2007 Cronograma 2008</i>	Março/2008	Cronograma de trabalho.
PROPLAN/UFRN	Relatório de Gestão 2006	Março/2007	<i>Neste relatório, delineamos as principais ações até então desenvolvidas em nossa gestão, todas elas fruto do trabalho e das decisões de uma equipe profundamente comprometida com o futuro da universidade e em sintonia com os anseios da comunidade acadêmica, uma vez que essas ações, constantes do Plano de Ação 2003-2007, foram definidas a partir de uma ampla discussão com professores, servidores técnico-administrativos e estudantes. O processo de acompanhamento e avaliação do Plano de Ação 2003-2007, coordenado pela Pró-reitoria de Planejamento e Coordenação Geral, tem assegurado à administração central uma permanente atualização das informações, e essa atualização, às vezes, leva-nos a reorientar metas e prioridades, para que todos os problemas vivenciados por uma instituição complexa como a nossa possam ser abordados de frente, com a responsabilidade que a nossa missão requer.</i>
PROPLAN/UFRN	Relatório de Gestão 2005	Março/2006	<i>Neste relatório, delineamos as principais ações até então desenvolvidas em nossa gestão, todas elas fruto do trabalho e das decisões de uma equipe profundamente comprometida com o futuro da universidade e em sintonia com os anseios da comunidade acadêmica, uma vez que essas ações, constantes do Plano de Ação 2003-</i>

			2007, foram definidas a partir de uma ampla discussão com professores, servidores técnico-administrativos e estudantes.
PROPLAN/ UFRN	Relatório de Gestão 2004	Março/2005	As ações aqui relatadas, orientadas pelas políticas institucionais e programas estruturantes constantes no referido Plano de Ação, demonstram o esforço de toda a nossa equipe para cumprir as metas planejadas, reafirmando nosso compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, com a disseminação dos valores democráticos e a promoção da cidadania.
PROPLAN/ UFRN	Relatório de Gestão 2003	Março/2004	O presente relatório apresenta as ações realizadas durante o ano de 2003. Além das ações orientadas pelas políticas institucionais e programas estruturantes constantes no referido Plano de Ação, que passaram a ser desenvolvidas a partir do momento em que assumimos a Reitoria a 29 de maio, estão registradas, também, aquelas decorrentes de projetos já em curso no período de janeiro a maio de 2003, na gestão do professor Ótom Anselmo de Oliveira. Tendo recebido a UFRN no contexto de uma crise de financiamento externo, com visíveis desdobramentos objetivos e adequando a instituição às condições impostas pela crise, no dia-a-dia da instituição, o principal desafio de nossa gestão tem sido o de promover um amplo processo de racionalização administrativa, redimensionando sem prejuízo do cumprimento de nossa missão institucional.
PROPLAN/ UFRN	Relatório de Gestão 2002	Março/2003	Foi nesse contexto que foram desenvolvidas as ações descritas e analisadas no relatório que agora apresentamos. Nele estão registrados: os objetivos e as metas definidas no Plano de Metas da Gestão; perfil organizacional da Instituição; as ações de Ensino Pesquisa e Extensão; a descrição das atividades meio, como: planejamento, avaliação, indicadores de gestão, projetos, programas e os convênios firmados.
PROPLAN/ UFRN	Relatório de Gestão 2001	Março/2002	No cumprimento do seu dever de Instituição Pública, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte apresenta à Comunidade Universitária e ao público em geral, os registros das suas principais realizações no período de janeiro a dezembro de 2001. As atividades desenvolvidas no 3º ano da atual gestão tiveram como referencial o Plano de Desenvolvimento Institucional (1999-2008) e o Plano de Metas da Gestão (1999-2003).
Instituição	Censos	Data	Descrição

PROPLAN / UFRN	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SIED-Sup CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2006	2007	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), tem a satisfação de apresentar o Censo da Educação Superior da UFRN – 2006, colocando à disposição da comunidade universitária e do público em geral dados atualizados sobre a situação interna da universidade, suas realizações e suas potencialidades.</i>
PROPLAN / UFRN	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SIED-Sup CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2005	2006	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), tem a satisfação de apresentar o Censo da Educação Superior da UFRN – 2005, colocando à disposição da comunidade universitária e do público em geral dados atualizados sobre a situação interna da universidade, suas realizações e suas potencialidades.</i>
PROPLAN / UFRN	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SIED-Sup CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2004	2005	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), tem a satisfação de apresentar o Censo da Educação Superior da UFRN – 2004, colocando à disposição da comunidade universitária e do público em geral dados atualizados sobre a situação interna da universidade, suas realizações e suas potencialidades.</i>
PROPLAN / UFRN	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SIED-Sup CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2003	2004	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), tem a satisfação de apresentar o Censo da Educação Superior da UFRN – 2003, colocando à disposição da comunidade universitária e do público em geral dados atualizados sobre a situação interna da universidade, suas realizações e suas potencialidades.</i>
PROPLAN / UFRN	SISTEMA INTEGRADO DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO	2003	<i>A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral (PROPLAN), tem a satisfação de apresentar o Censo da Educação Superior da UFRN – 2002, colocando à disposição da comunidade universitária e do</i>

	SUPERIOR - SIEd-Sup CENSO DO ENSINO SUPERIOR – 2002		<i>público em geral dados atualizados sobre a situação interna da universidade, suas realizações e suas potencialidades.</i>

b) Fontes Secundárias

Instituição	Seminários	Data	Descrição
UFRN	Avaliação Institucional	s/d	<i>Proposições e pressupostos metodológicos da avaliação institucional (PowerPoint)</i>
CPA/UFRN	Resultados do processo de auto-avaliação	s/d	<i>Trata dos resultados alcançados pela CPA no processo de auto-avaliação.</i>
CPA/UFRN	Experiência de avaliação institucional na UFRN 1994 - 2005	s/d	<i>Trata da experiência da avaliação institucional na UFRN em uma década.</i>

ANEXOS

ANEXO A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO

REGIMENTO INTERNO DA CPA

TÍTULO I

DA COMISSÃO E SEUS OBJETIVOS

Art. 1º A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, ou simplesmente Comissão ou ainda, CPA, criada no dia XX () do mês de XXXXXX do ano de 2004 (dois mil e quatro) na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, autorizada a funcionar pela Portaria da Reitoria nº XXX () de XX () de XXXXX de 2004 (dois mil e quatro), nos termos da Portaria Ministerial no. 2.051, de 9 de julho de 2004, que institucionaliza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituída pela Lei no. 10.861 de 14 de abril de 2004, é uma Comissão de Avaliação Interna das condições de oferta de ensino superior da Universidade Federal de Pernambuco, que exercerá suas atividades co autonomia, com sede e foro na cidade de Recife, do Estado de Pernambuco, tem por finalidades:

- I) realizar a verificação das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UFPE;
- II) identificar o perfil e o significado da atuação da UFPE;
- III) diagnosticar pontos positivos e negativos das condições de oferta dos cursos superiores oferecidos pela UFPE;
- IV) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da UFPE;
- V) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a

correspondente concretização;

VI) Estimular o conhecimento dos problemas dos cursos superiores da UFPE, em suas dimensões: ensino, pesquisa e extensão.

I - Produzir conhecimentos sobre a UFPE;

II – Questionar as atividades e finalidades das Universidades;

III – Identificar problemas e deficiências;

IV - Conscientizar a função pedagógica do corpo docente e técnico-administrativo;

V - Fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais;

VI - Tomar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade;

VII - Verificar a dimensão científica e social da UFPE;

VIII - Prestar contas à sociedade.

Art. 3º A CP A, como instituição de avaliação interna da UFPE abrangerá todos os cursos e programas de graduação e pós-graduação desta Universidade Federal, partindo da seguinte concepção de avaliação:

I - avaliação é um processo contínuo por meio do qual a Instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade;

II - avaliar significa conhecer e compreender o conjunto das atividades da IFES;

III - avaliar visa propiciar melhoras na qualidade educativa da UFPE;

IV - avaliação interna é formativa, voltada para os processos e não para os produtos. Estes são importantes na medida em que os meios e processos através dos quais são realizados constituem o foco predominante da avaliação, que objetiva conhecê-los nas suas diversas dimensões e manifestações, visando a melhoria da instituição como um todo;

V - como avaliação contínua e formativa, a auto-avaliação caracteriza-se como um processo cíclico criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Universidade.

TITULO II

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA COMISSÃO

CAPÍTULO I

DOS ORGÃOS

Art. 4º São órgãos da Comissão Própria de Avaliação da UFPE:

I. Conselho;

II. Coordenação;

III. Secretaria;

Art. 5º Ao Conselho aplicam-se as seguintes normas:

I. É órgão colegiado que funciona com a presença da maioria simples de seus membros e decide por

maioria de dois terços dos votos presentes;

II. o presidente do Conselho será o Coordenador que, no caso de empate, terá o voto de qualidade;

III. nenhum membro do Conselho pode participar da sessão que aprecie matéria de seu interesse particular;

IV. as reuniões que não se realizem em datas pré-fixadas no calendário anual, aprovado pelo Conselho, são convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas, salvo em caso de urgência, constando na convocação a pauta dos assuntos;

V. das reuniões será lavrada ata, lida e assinada na mesma sessão ou na seguinte.

CAPÍTULO II

DO CONSELHO

Art. 6º O Conselho é constituído:

I. pelo Pró-Reitor Acadêmico da UFPE;

II. por representantes do corpo docente, um de cada Centro da UFPE, nomeado pelo Diretor do respectivo Centro;

III. por representantes estudantis, nomeados pelo DCE;

IV. por representantes do corpo técnico-administrativo, nomeados pelo XXXX;

V. por representantes da comunidade.

§ 1º Na composição do Conselho Superior será observada a equivalência das categorias representadas, em atenção ao princípio da gestão democrática. (pensar sobre esse ponto do Regimento)

§ 2º Todos os representantes terão dois anos de mandato, podendo ser reconduzidos.

§ 3º Os representantes discentes serão escolhidos através de eleição convocada para tal fim pelo DCE.

§ 4º Os representantes da comunidade, sociedade civil, serão indicados por qualquer membro do Conselho. Dentre os nomes apresentados haverá votação no Conselho, em reunião própria para tal finalidade, nomeados pelo Coordenador da CP A.

§ 5º O Conselho Superior reúne-se ordinariamente no início e no fim de cada ano letivo e extraordinariamente quando convocado pelo Coordenador, por iniciativa própria ou a requerimento da maioria absoluta dos seus membros.

Art. 7º Compete ao Conselho:

I. apreciar e aprovar o Regimento da CPA da UFPE;

II. aprovar o plano anual de atividades da CP A;

III. aprovar a criação de sub-comissões;

IV. apreciar e aprovar as propostas e relatórios das sub-comissões;

V. dados coletados sobre as condições de oferta do ensino superior da UFPE;

VI. homologar a nomeação do seu Coordenador e Vice-Coordenador;

VII. decidir os recursos interpostos contra suas decisões;

VIII. apreciar os relatórios dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPE, enviados ao MEC e à CAPES;

IX. sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das atividades da UFPE;

X. representar perante órgãos administrativos da UFPE e do Ministério da Educação, bem como perante órgãos judiciais os interesses da Comissão;

XI. exercer as demais atribuições que lhe sejam previstas em lei e neste Regimento.

CAPÍTULO III

DA COORDENAÇÃO

Art. 8º A Coordenação é exercida por um Coordenador e um Vice-Coordenador, nomeado entre os integrantes do Conselho da CP A.

§ 1º Em suas ausências e impedimentos, a Coordenação será exercida pelo Secretário, ao qual caberá promover reunião urgente para eleição e nomeação de nova Coordenação.

§ 2º Havendo ausência e impedimento da Secretaria, a Coordenação será exercida pelo integrante mais antigo da UFPE, ao qual caberá promover reunião urgente para eleição e nomeação de nova Coordenação.

Art. 9º O Coordenador será votado e nomeado pelo Conselho da CP A para mandato de dois anos, podendo ser reconduzido.

Art. 10 São atribuições da Coordenação:

I - representar a Comissão junto a pessoas ou instituições públicas ou privadas;

II - convocar e presidir as reuniões do Conselho;

III - executar o plano anual de atividades da CP A;

IV - elaborar, juntamente com o Conselho, o relatório anual das atividades da CPA e encaminhá-lo aos órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto, depois de apreciado pelo Conselho;

V - manter articulação permanente com os Centros Universitários da UFPE;

VI - zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito da CPA, respondendo por abuso ou omissão;

VII - propor à Reitoria da UFPE a disponibilização de espaço físico para instalação da CPA;

VIII - autorizar as publicações dos relatórios;

IX - cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento e demais normas pertinentes;

X - resolver os casos omissos neste Regimento ad referendum do Conselho;

XI - exercer as demais atribuições que lhe sejam previstas em lei e neste Regimento.

CAPÍTULO IV

DA SECRETARIA

Art. 11 A Secretaria é exercida por um Secretário e um Vice-Secretário, nomeados entre os integrantes do Conselho da CP A, para o exercício de um ano de mandato.

Art. 12 São atribuições da Secretaria:

I - elaborar as atas das Reuniões da CP A;

II - providenciar a lista dos integrantes;

III - promover a convocação das reuniões do Conselho;

IV - gerenciar a elaboração dos relatórios da CP A, podendo propor sub-comissões;

V - encaminhar os Relatórios da CP A aos órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto, depois de apreciado pelo Conselho;

VI - zelar pela manutenção da ordem e disciplina no âmbito da CPA, respondendo por abuso ou omissão;

IX - cumprir e fazer cumprir as disposições deste Regimento e demais normas pertinentes;

x - exercer as demais atribuições que lhe sejam previstas em lei e neste Regimento.

TÍTULO III

DAS ATIVIDADES DA COMISSÃO

Art. 13 A CP A tem como atividades de avaliação das condições de oferta dos cursos superiores da UFPE:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional interna das- condições de oferta dos cursos superiores da UFPE (não sei se caberia acrescentar: e do desempenho do corpo docente, discente e técnico administrativo);

II - articular-se com os órgãos da UFPE, Reitoria, Pró-Reitorias, Centros e Departamentos para coletar dados sobre as condições de oferta do ensino superior da UFPE;

III - formular propostas para o desenvolvimento da UFPE, com base na análise e recomendações constantes nos relatórios da CP A;

IV - elaborar instrumento de verificação das condições de oferta dos cursos superiores da UFPE;

V - elaborar planos anuais para execução de suas atividades;

VI - enviar para os órgãos competentes os relatórios produzidos pela CP A.

TÍTULO IV

CÓDIGO DE ÉTICA

CAPÍTULO I

NORMAS DE ÉTICA E DE CONDUTA

Art. 14 O ato de nomeação e investidura na função de componente da CP A da UFPE importa em compromisso formal de respeito aos princípios éticos que regem a CP A, à dignidade acadêmica, às normas contidas na legislação do ensino, neste Regimento e, baixadas em caráter complementar pelos órgãos competentes e pelas autoridades que deles emanam.

Art. 15 Constitui o Código de Ética da CP A, além das normas éticas do serviço público federal, as seguintes:

I. realizar seu trabalho com lealdade à Comissão, guardando total sigilo profissional no tocante à utilização de informações privilegiadas sobre ato ou fato não divulgado no mercado,

ressalvada sua obrigação de divulgar as informações exigíveis nos termos da lei;

II. atuar de modo a assegurar a exatidão e a qualidade na realização do trabalho sob sua responsabilidade profissional;

III. assumir claramente a responsabilidade pela execução do seu trabalho e pelos pareceres e opiniões profissionais de sua autoria;

IV. guardar a devida imparcialidade, a fim de que prevaleça o equilíbrio e a justiça no exercício das atividades da Comissão, principalmente as que caracterizam a gestão financeira;

V. repassar, a terceiros, exclusivamente as informações de domínio público, por meio do Relatório da Comissão;

VI. recusar, no exercício de suas atividades profissionais, qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, comissão, doação, ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa;

VII. informar, imediatamente, a Comissão acerca de quaisquer situações contrárias à ética, ilegais, irregulares ou duvidosas de que tenha conhecimento;

VIII. obter prévia e expressa autorização do Conselho desta Comissão para publicação de estudos, pareceres, pesquisas e demais trabalhos de sua autoria, que envolvam assuntos relacionados às atividades da Comissão;

Art. 16 Constitui infração disciplinar, punível na forma deste Regimento, o desacatamento ou transgressão dos termos do compromisso a que se refere o artigo anterior.

§ 1º Na aplicação das sanções disciplinares será considerada a natureza e a gravidade da infração cometida, as circunstâncias agravantes ou atenuantes, à vista dos seguintes elementos:

a) primariedade do infrator;

b) dolo ou culpa;

c) valor do bem moral, cultural ou material atingido;

d) grau de autoridade ofendida.

§ 2º Ao acusado será sempre assegurado o direito de ampla defesa

§ 3º A aplicação de penalidades que impliquem afastamento, temporário ou definitivo, será precedida de inquérito administrativo instaurado pelo Coordenador, devendo ser devidamente instruído conforme as normas jurídicas cabíveis. O processo a ser adotado, além das

determinações estatutárias, estará sujeito aos mesmos princípios e meios do inquérito administrativo-disciplinar da administração pública;

§ 4º O ato de imposição da penalidade mencionará sempre o fundamento legal e a Causa da sanção disciplinar;

§ 5º Em caso de dano material ao patrimônio da Universidade, além da sanção disciplinar aplicável, o infrator estará obrigado ao ressarcimento do que for julgado cabível.

CAPÍTULO II

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 17. Os membros da Comissão estão sujeitos às seguintes penalidades disciplinares:

I. advertência, oral e sigilosa por:

- a) falta de pontualidade e assiduidade;
- b) negligência no cumprimento de suas tarefas;
- c) não atendimento das determinações do Conselho.

II. repreensão escrita, por:

- a) reincidência nas faltas previstas no inciso I;
- b) falta de respeito aos integrantes da Comissão;
- c) perturbação da disciplina no recinto ou em reunião da CP A;
- d) prática de falta grave de natureza moral
- e) não cumprimento, sem motivo justo, de programa de atividades assumidas voluntariamente.

III. Suspensão por reincidência nas faltas previstas no inciso II, especialmente na alínea "b".

IV - Dispensa por reincidência nas faltas previstas no item III.

§ 1º É competente para aplicação das penalidades o Coordenador, podendo ser ouvido o Conselho.

§ 2º Da aplicação das penas de repreensão e suspensão, bem como da proposta de dispensa,

cabe recurso, com efeito suspensivo, ao Conselho.

TÍTULO V

DAS RELAÇÕES COM A ENTIDADE MANTENEDORA

Art. 18 A CPA é responsável perante as autoridades públicas e o público em geral, por suas atividades, incumbindo-lhe tomar as medidas necessárias ao bom funcionamento, respeitando os limites da lei e deste Regimento, a liberdade acadêmica dos corpos docente e discente, ao corpo técnico administrativo e as autoridades próprias dos órgãos deliberativos e executivos da UFPE.

Art. 19 Compete precípuamente à Mantenedora promover condições adequadas de funcionamento das atividades da CPA, colocando à disposição os bens imóveis necessários, de seu patrimônio ou de terceiros a ela cedidos, e assegurando-lhe os suficientes recursos financeiros de custeio.

§ 1º A CPA reserva-se a administração orçamentária e financeira.

§ 2º Dependem de aprovação da Mantenedora as decisões dos órgãos colegiados e da Coordenação que importem em aumento de despesas.

TÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 20 Salvo disposições em contrário deste Regimento, o prazo para a interposição de recursos contra qualquer ato da CP A é de quinze dias, contados da data da sua publicação ou de sua comunicação ao interessado.

Art. 21 Os casos omissos deste REGIMENTO serão resolvidos pelo Conselho, admitindo-se que mediante urgência e relevância pode o Coordenador "ad referendum" do Conselho promover soluções.

Art. 22 Este REGIMENTO entra em vigor ...

ANEXO B

LEI DO SINAES

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º , VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnicoadministrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores,

considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco .

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma

escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá 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 exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10º Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11º A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de

cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do INEP;

II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;

III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do caput deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do caput deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do caput deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do caput deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do caput deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do caput deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

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.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

(DOU de 15/04/2004 - Seção - p.3)

ANEXO C

PORTARIA Nº 2.051, DE 9 DE JULHO DE 2004

(Publicação no DOU nº 132, de 12.07.2004, Seção 1, página 12)

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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 14 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, resolve:

CAPÍTULO I

DOS OBJETIVOS

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

Art. 2º O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) promoverá a avaliação das instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de seus estudantes sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

CAPÍTULO II

DA COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES)

Art. 3º Compete a CONAES:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais;

VIII - realizar reuniões extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Parágrafo único. Para o desempenho das atribuições descritas no caput e estabelecidas no art. 6º da Lei nº 10.861 de 2004, poderá ainda a CONAES:

I - institucionalizar o processo de avaliação a fim de torná-lo inerente à oferta de ensino superior com qualidade;

II - oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo;

III - apoiar as IES para que estas avaliem, periodicamente, o cumprimento de sua missão institucional, a fim de favorecer as ações de melhoramento, considerando os diversos formatos institucionais existentes;

IV - garantir a integração e coerência dos instrumentos e das práticas de avaliação, para a consolidação do SINAES;

V - assegurar a continuidade do processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de educação superior;

VI - analisar e aprovar os relatórios de avaliação, consolidados pelo INEP, encaminhando-os aos órgãos competentes do MEC;

VII - promover seminários, debates e reuniões na área de sua competência, informando periodicamente a sociedade sobre o desenvolvimento da avaliação da educação superior e estimulando a criação de uma cultura de avaliação nos seus diversos âmbitos;

VIII - promover atividades de meta-avaliação do sistema para exame crítico das experiências de avaliação concluídas;

IX - estimular a formação de pessoal para as práticas de avaliação da educação superior, estabelecendo diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação.

CAPÍTULO III

DA AVALIAÇÃO

Art. 4o A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento.

Art. 5o Para as avaliações externas in loco, serão designadas pelo INEP:

I - Comissões Externas de Avaliação Institucional;

II - Comissões Externas de Avaliação de Cursos.

Art. 6o O INEP, sob orientação da CONAES, realizará periodicamente programas de capacitação dos avaliadores que irão compor as comissões de avaliação para a avaliação das instituições e para a avaliação dos cursos de graduação.

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;

§ 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:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

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.

SEÇÃO I

DA AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES 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 auto-avaliação e de avaliação externa.

Art. 10. A auto-avaliação constitui uma das etapas do processo avaliativo e será coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Art. 11. O INEP, órgão responsável pela operacionalização da avaliação no âmbito do SINAES, disponibilizará, em meio eletrônico, orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, com os requisitos e os procedimentos mínimos para o processo de auto-avaliação, entre os quais incluem-se obrigatoriamente aqueles previstos no Art. 3o da Lei no 10861/2004.

Art. 12. A CONAES, com o apoio técnico do INEP, estabelecerá formas de acompanhamento do processo de auto-avaliação para assegurar a sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição, podendo solicitar documentos sobre o desenvolvimento do mesmo e sobre os resultados alcançados.

Art. 13. As avaliações externas in loco das IES serão realizadas por Comissões Externas de Avaliação Institucional designadas pelo INEP, devendo ocorrer após o processo de auto-avaliação.

§ 1o O prazo para a apresentação dos resultados do processo de autoavaliação será de até dois anos, a contar de 1o setembro de 2004.

§ 2o A primeira avaliação externa in loco das IES, no âmbito do SINAES, ocorrerá no prazo máximo de dois anos, de acordo com cronograma a ser estabelecido pela CONAES.

§ 3o As avaliações externas in loco subsequentes deverão ser realizadas segundo cronograma próprio a ser estabelecido pela CONAES, em sintonia com as demandas do processo de regulação.

§ 4o A avaliação externa in loco das IES será realizada por comissões externas de avaliação institucional, constituídas por membros cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art 14. A avaliação institucional será o referencial básico para o processo de **credenciamento e credenciamento das instituições**, com os prazos de validade estabelecidos pelos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Parágrafo único. No caso de credenciamento ou credenciamento de Universidades, deve-se considerar a produção intelectual institucionalizada nos termos da resolução CES No 2, de 07 de abril de 1998.

Art. 15. As Comissões Externas de Avaliação das Instituições examinarão as seguintes informações e documentos:

I - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);

II - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação, produzidos pela IES segundo as orientações gerais disponibilizadas pelo INEP;

III - dados gerais e específicos da IES constantes do Censo da Educação Superior e do Cadastro de Instituições de Educação Superior;

IV - dados sobre o desempenho dos estudantes da IES no ENADE, disponíveis no momento da avaliação;

V - relatórios de avaliação dos cursos de graduação da IES produzidos pelas Comissões Externas de Avaliação de Curso, disponíveis no momento da avaliação;

V - dados do Questionário Socioeconômico dos estudantes, coletados na aplicação do ENADE;

VI - relatório da Comissão de Acompanhamento do Protocolo de Compromisso, quando for o caso;

VII - relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de Pós-Graduação da IES, quando houver;

VIII - documentos sobre o credenciamento e o último recredenciamento da IES;

IX - outros documentos julgados pertinentes.

Art. 16. O instrumento de avaliação externa permitirá o registro de análises quantitativas e qualitativas por parte dos avaliadores, provendo sustentação aos conceitos atribuídos.

Art. 17. As avaliações de instituições para efeito de ingresso no sistema federal de ensino superior, serão da competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.

SEÇÃO II

DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Art. 18. A avaliação dos cursos de graduação será realizada por Comissões Externas de Avaliação de Cursos, designadas pelo INEP, constituídas por especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, cadastrados e capacitados pelo INEP.

Art. 19. Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação terão seus conteúdos definidos com o apoio de Comissões Assessoras de Área, designadas pelo INEP.

Art. 20. As Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e considerarão também os seguintes aspectos:

I - o perfil do corpo docente;

II - as condições das instalações físicas;

III - a organização didático-pedagógica;

IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE;

V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;

VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e

VII - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Art. 21. A periodicidade das avaliações dos cursos de graduação será definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação de reconhecimento, contemplando as modalidades presencial e a distância.

Art. 22. **As avaliações para fins de autorização de cursos de graduação serão de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), devendo ser realizadas segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES, a partir de propostas apresentadas pela SESu e pela SEMTEC.**

SEÇÃO III

DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Art. 23. A avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, 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.

Art. 24. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob a orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE.

Parágrafo único. O ENADE será desenvolvido com o apoio técnico das Comissões Assessoras de Área.

Art. 25. O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame.

Parágrafo único. Caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame.

Art. 26. Anualmente o Ministro do Estado da Educação, com base em proposta da CONAES, definirá as áreas e cursos que participarão do ENADE, conforme previsto no Art. 50 da Lei nº 10861/2004.

Art. 27. Será de responsabilidade do Dirigente da instituição de educação superior a inscrição, junto ao INEP, de todos os estudantes habilitados a participarem do ENADE.

Art. 28. O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente do estudante ter sido selecionado ou não na amostragem.

§ 1º O estudante que não for selecionado no processo de amostragem terá como registro no histórico escolar os seguintes dizeres: “dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do art. 50 da Lei nº 10861/2004”.

§ 2º O estudante que participou do ENADE terá como registro no histórico escolar a data em que realizou o Exame.

Art. 29. Quando da utilização de procedimentos amostrais, só serão considerados, para fins de avaliação no âmbito do SINAES, os resultados de desempenho no ENADE dos estudantes que fizerem parte do conjunto selecionado na amostragem do INEP.

§ 1º Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, às IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

§ 2º A divulgação dos resultados individuais aos estudantes será feita mediante documento específico, assegurado o sigilo nos termos do § 9º do Art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 30. O INEP aplicará anualmente aos cursos selecionados a participar do ENADE os seguintes instrumentos:

I - aos alunos, questionário sócio-econômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;

II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

Parágrafo único. Os questionários referidos neste artigo, integrantes do sistema de avaliação, deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES.

CAPÍTULO IV

DOS PROCEDIMENTOS COMUNS DA AVALIAÇÃO

Art. 31. Os processos avaliativos do SINAES, além do previsto no Art. 1º desta Portaria, **subsidiarão o processo de credenciamento** e renovação de credenciamento de instituições, e a **autorização**, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 32. A avaliação externa das instituições e cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas, numa escala de cinco níveis, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de **autorização**, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de **credenciamento e re-credenciamento de instituições**.

Art. 33. O INEP dará conhecimento prévio as IES do resultado dos relatórios de avaliação antes de encaminhá-los a CONAES para parecer conclusivo.

§ 1º A IES terá o prazo de 15 (quinze) dias para encaminhar ao INEP pedido de revisão de conceito devidamente circunstanciado.

§ 2º O processo de revisão de conceito apreciado pelo INEP, qualquer que seja o seu resultado final, fará parte da documentação a ser encaminhada a CONAES, devendo ser considerado em seu parecer conclusivo.

Art. 34. Os pareceres conclusivos da CONAES serão divulgados publicamente para conhecimento das próprias IES avaliadas e da sociedade e encaminhados aos órgãos de regulação do Ministério da Educação.

Art. 35. A CONAES em seus pareceres informará, quando for o caso, sobre a necessidade de celebração do protocolo de compromisso, previsto no art. 10º da Lei no 10.861 de 2004, indicando os aspectos que devem merecer atenção especial das partes.

§ 1º O prazo do protocolo de compromisso será proposto pela CONAES e seu cumprimento será acompanhado por meio de visitas periódicas de avaliadores externos indicados pelo INEP.

§ 2º Os custos de todas as etapas de acompanhamento do protocolo de compromisso serão de responsabilidade das respectivas mantenedoras.

§ 3º O protocolo de compromisso ensejará a instituição de uma comissão de acompanhamento que deverá ser composta, necessariamente, pelo dirigente máximo da IES e pelo coordenador da CPA da instituição, com seus demais membros sendo definidos de acordo com a necessidade que originou a formulação do protocolo, em comum acordo entre o MEC e a IES.

Art. 36. O descumprimento do protocolo de compromisso importará na aplicação das medidas previstas no Art. 10 da lei 10.861 de 2004.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 37. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 38. Os casos omissos serão resolvidos pelo Ministro da Educação.

Art. 39. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

TARSO GENRO