

JOANA CORRÊA GOULART

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
QUIRINÓPOLIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2005-
2010): PROCESSOS, SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES**

GOIÂNIA

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DA GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOANA CORRÊA GOULART

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE
QUIRINÓPOLIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2005-
2010): PROCESSOS, SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Goulart, Joana Corrêa.

G694a Avaliação institucional na unidade universitária de Quirinópolis da Universidade Estadual de Goiás [manuscrito] : processos, significados e contradições / Joana Corrêa Goulart. – Goiânia, 2014.
160 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Iria Brzezinski”.

Bibliografia.

1. Universidade Estadual de Goiás. 2. Avaliação Institucional. 3. Autoavaliação. I. Título.

CDU 378(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOANA CORRÊA GOULART

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE QUIRINÓPOLIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (2005-2010): PROCESSOS, SIGNIFICADOS E CONTRADIÇÕES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

Aprovada em _____ de _____ de 2014

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a Dr^a Iria Brzezinski (Orientadora)

.....
Prof. Dr. Rubson Marques Rodrigues (FASUG)

.....
Prof^a Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro (PUC Goiás)

AGRADECIMENTOS

A caminhada não foi solitária!

Muitas pessoas participaram. Agradeço a todos.

De maneira especial, gostaria de lembrar algumas pessoas que contribuíram de forma mais direta na realização deste curso:

Ao corpo docente do Programa de Pós Graduação da PUC Goiás pelos ensinamentos transmitidos. À Coordenação e à Secretaria do PPGE, pelo apoio técnico.

À Fapeg pela bolsa parcial de estudos.

Aos colegas do Mestrado, dividimos e somamos as angústias e as alegrias de ser estudante, especialmente Maria Wilma, Angélica e Eunice que compartilharam comigo as viagens a Goiânia e Helvécio e José Izecias companheiros dos trabalhos em grupo.

Ao Prof. José Jorge Subsecretario da SRE-Quirinópolis e à Prof^ª Luce Mary, Diretora da Escola de Formação Polo de Quirinópolis. Apoio imprescindível para a realização deste curso.

Aos professores Ms. Hélcio e Dr. Carvalho, responsáveis pela autoavaliação na UnU/UEG de Quirinópolis. O trabalho de vocês foi muito importante.

Aos docentes/coordenadores da UnU/UEG de Quirinópolis que aceitaram participar desta pesquisa. Obrigada pela amizade, confiança e disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Rubson Marques Rodrigues, pelos conselhos no início deste curso e pelas contribuições nas bancas examinadoras de qualificação e de defesa. Sua sabedoria ajudou-me a realizar melhor meus estudos.

À Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro, obrigada pelas contribuições nas bancas examinadoras de qualificação e de defesa. Seu zelo pela Educação, pela produção científica e sua sabedoria são exemplos para minha vida.

A minha orientadora, querida Prof^ª Dr^a Iria Brzezinski, a senhora proporcionou-me oportunidades para realizar sonhos. Sonhos que eu julgava irrealizáveis. A senhora ajudou-me, não somente a conquistar um título de mestre, mas, a abrir “janelas” para o mundo. Janelas para o mundo das ideias – ensinando-me o rigor da escrita e a beleza da criação e janelas para o mundo físico – para o espaço geográfico – levando-me a atravessar o oceano atlântico e conquistar outros mundos.

Professora IRIA, com o seu rigor científico e com o seu amor pelas pessoas a senhora é insubstituível e a oportunidade de tê-la como orientadora, a convivência nestes tempos difíceis de aprendizado jamais será esquecida. Eu peço licença ao Rei Roberto Carlos para lhe dizer “Eu tenho tanto pra te falar, mas com palavras não sei dizer como é grande o meu amor por você...”.

À minha família, meu orgulho. Pelo amor, compreensão e apoio para o alcance de meus objetivos.

Obrigada!

A avaliação tem como característica constituir-se em um processo de construção. A ideia do processo, por sua própria definição, significa o que tem prosseguimento, portanto trata-se de um movimento que se (re)alimenta no próprio proceder.

(BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 12)

LISTA DE SIGLAS

ACE	- Análise das Condições de Ensino
ACG	- Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	- Avaliação das Condições de Oferta
AGM	- Agencia Goiana dos Municípios
AI	- Avaliação Institucional
AVALIES	- Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAAI	- Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	- Comissão Especial de Avaliação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONAES	- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	- Comissão Própria da Avaliação
CsU	- Conselho Universitário da UEG
DETRAN-GO	- Departamento Nacional de Trânsito de Goiás
DIRPLAN	- Diretoria de Planejamento da UEG
EaD	- Ensino a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	- Exame Nacional de Cursos/Provão
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESEFEGO	- Escola Superior de Educação Física de Goiás
EVV	- Educando e Valorizando a Vida
FECLQ	- Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis
FESURV	- Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUEG	- Fundação Universidade Estadual de Goiás
FUNCER	- Fundação Universitária do Cerrado
GERES	- Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	- Instituição de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
INSAES	- Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases

LPP	- Licenciatura Plena Parcelada
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação
NAI	- Núcleos de Avaliação Institucional
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PAI/UEG	- Programa de Avaliação Institucional da UEG
PARU	- Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PrA	- Pro-Reitoria de Administração
PrE	- Pro-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PrG	- Pro-Reitoria de Graduação
PrP	- Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RAI	- Relatório de Autoavaliação Institucional
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO	- Sindicato dos Professores do Estado de Goiás
UCG	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIANA	- Universidade Estadual de Anápolis
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnU/UEG	- Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás
UnUEaD	- Unidade Universitária de Ensino a Distância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na UEG em 2013	50
Quadro 2 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UEG no período de 2005 a 2010	98
Quadro 3 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UnU/UEG de Quirinópolis	102
Quadro 4 - Recomendações da Equipe da CAAI/UEG (2005-2010)	108
Quadro 5 - Recomendações da Equipe da CAAI nos Relatórios de Autoavaliação Institucional e Objetivos/ações do PDI da UEG	110
Quadro 6 - Criação dos Cursos da UnU/UEG de Quirinópolis	117
Quadro 7 - Perfil dos coordenadores no período (2005-2010)	119

LISTA DE GRÁFICO E MAPAS

Gráfico 1 - Participantes no processo de autoavaliação da UEG (2005-2010)	107
Mapa 1 - Distribuição das UnU/UEG no Estado de Goiás	49
Mapa 2 - Estado de Goiás – Região Sudoeste Goiano	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na UEG em 2013	50
Quadro 2 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UEG no período de 2005 a 2010	98
Quadro 3 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UnU/UEG de Quirinópolis	103
Quadro 4 - Recomendações da Equipe da CAAI/UEG (2005-2010).....	108
Quadro 5 - Recomendações da Equipe da CAAI nos Relatórios de Autoavaliação Institucional e Objetivos/ações do PDI da UEG.....	110
Quadro 6 - Criação dos Cursos da UnU/UEG de Quirinópolis.....	117
Quadro 7 - Perfil dos coordenadores no período (2005-2010).....	119

RESUMO

Esta Dissertação tem como objeto a Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Goiás (UEG), mais especificamente os processos, significados e contradições da autoavaliação na Unidade Universitária de Quirinópolis (UnU/UEG de Quirinópolis). Tem como objetivo geral analisar os processos de autoavaliação implementados pela Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) da UEG, no período 2005-2010. Os eixos do aprofundamento de estudos foram organizados com foco nas concepções de universidade, estado avaliador e regulação, conceitos e concepções de avaliação institucional, autoavaliação, planejamento e gestão. Foram tomadas como referências as ideias de Teixeira (1999), Catani e Oliveira (2002), Coelho (2003), Chaui (2003) e Santos (2008), Sguissardi e Silva Junior (1997), Santos Filho (2000), Afonso (2001, 2009) e Dias Sobrinho (2002, 2003). Os eixos fundamentais avaliação institucional externa e interna encontram referência em Dias Sobrinho (2000, 2003, 2005), Belloni (2000, 2003), Ristoff (2000), Afonso (2001) e Brzezinski (2001). O problema de pesquisa detém-se no seguinte questionamento: A avaliação institucional, desenvolvida pela CAAI da UEG, no período 2005-2010, promoveu mudanças no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG e na gestão dos cursos ministrados na UnU/UEG de Quirinópolis. O método de estudo é o materialismo histórico dialético, visto que a avaliação institucional, o planejamento e a gestão, na universidade, devem ser reconhecidos como prática humana, num contexto social marcado por contradições. A pesquisa é qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa consistem de análise documental, com análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG para o período 2010-2019, dos seis Relatórios de Autoavaliação Institucional elaborado pelos pesquisadores da CAAI e análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas com coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, no período abrangido por esta investigação. Como resultados tem-se que a CAAI/UEG realizou sistematicamente (ano a ano) processos avaliativos no período de 2003-2011, promoveu a formação continuada em curso de especialização de 420 horas para 56 profissionais atuarem na avaliação institucional, elaborou instrumentos inéditos de pesquisa, inaugurou a informatização dos processos avaliativos para a realização da autoavaliação, sensibilizou a comunidade para desenvolver processos avaliativos inovadores e adotar procedimentos democráticos com a participação de toda a comunidade uegeana. Conclui-se que, diante do pouco contingenciamento de recursos do Estado de Goiás para a UEG, que levou à suspensão da carga horária destinada aos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) para desenvolver pesquisa, das más condições de trabalho nas UnU/UEG, a restrição das ações primordiais para a garantia da qualidade do ensino, da pesquisa e extensão e à incipiente cultura de avaliação institucional na recém criada Universidade, foram poucas as mudanças no planejamento institucional e na gestão dos cursos de Licenciatura. As contradições são reveladas por inúmeros obstáculos enfrentados durante o período que abrange a presente pesquisa (2005-2010), sobretudo pela dificuldade dos gestores utilizarem os resultados da autoavaliação no replanejamento institucional e na gestão universitária.

Palavras-chave: Universidade Estadual *Multicampi*; Políticas de Avaliação Institucional; Autoavaliação; Planejamento e Gestão.

ABSTRACT

This thesis tackles the Institutional Evaluation at the Goiás State University (UEG), more specifically its processes, meanings and contradictions in the self-evaluation at the Quirinópolis campus (UnU/UEG the Quirinópolis). The general purpose is to analyze the self-evaluation processes implemented by the UEG Institutional Evaluation Support Committee (Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional, CAAI), in the 2005-2010 period. The study axes have been organized focussing the Brazilian university, the evaluational status and the existing relationship among institutional evaluation, planning and management. Our references rely on the ideas of Teixeira (1999), Catani and Oliveira (2002), Coelho (2003), Chaui (2003), Santos (2008), Sguissardi and Silva Junior (1997), Santos Filho (2000), Afonso (2001, 2009) and Dias Sobrinho (2002, 2003). The fundamental axes, external and internal institutional evaluation and large scale exams, are supported by Dias Sobrinho (2000, 2003, 2005), Belloni (2000, 2003), Ristoff (2000), Afonso (2001) and Brzezinski (2001). The research problem relies on the following question: did the institutional evaluation, developed by the CAAI, in the 2005-2010 period, promote changes in the Institutional Development Plan (Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI) at the UEG and in the management of the courses provided at the UnU/UEG the Quirinópolis? Our study method is based on the dialectical and historical materialism, since the institutional evaluation, planning and management, in the university, should be recognized as human practice, within a social context marked by contradictions. This is a qualitative research, namely a study case. The research procedures rely on documentary analysis, with the study of the PDI in the 2010-2019 period of six Institutional Self-Evaluation Reports elaborated by the CAAI researchers and the analysis of semi-structured interviews answered by deans in the departments of Biology, Physical Education, Geography, History, Language Arts, Mathematics and Pedagogy, in the period investigated. Our results show that the CAAI/UEG systematically carried out (year after year) evaluative processes in the 2003-2011 period, promoted continued formation in 420-hour specialization courses for 56 agents to perform in the institutional evaluation, elaborated novel research instruments, started the informatization of the evaluative processes to enable the self-evaluation, raised community awareness to develop novel evaluative processes and adopt democratic procedures with the participation of the entire UEG community. We conclude that there have been few changes in the institutional planning and teaching degrees, due to resource constraints for the UEG in the Goiás State, which has led to the suspension of working hours for the Institutional Evaluation Centers (Núcleos de Avaliação Institucional, NAI) to develop researches, unsatisfactory on-campus work conditions, mitigation of pivotal initiatives that guarantee teaching, research and extension quality, and an incipient institutional evaluation practice in the newly-created university. The contradictions are revealed not only by several obstacles faced during the period focused in this investigation (2005-2010), but also, by the managerial difficulty to use the self-evaluation results when it comes to institutional replanning and university management.

Keywords: Multicampus State University; Institutional Evaluation Policies; Self-Evaluation; Planning and Management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	
22	
1.1 As políticas para a Educação Superior a partir de 1990	25
1.2 As reformas do Estado e suas relações com a universidade.....	28
1.3 Políticas de avaliação da educação superior.....	34
1.4 A criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG).....	44
1.5 Unidade Universitária de Quirinópolis: história e papel social na Região Sudoeste do Estado	51
CAPÍTULO 2	
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
55	
2.1 Concepções e princípios da avaliação institucional	56
2.2 Avaliação Institucional formativa na perspectiva histórico crítica	63
2.3 Avaliação Institucional meritocrática: mecanismo de controle e regulação	64
2.4 Regulação ou emancipação? finalidades da avaliação institucional	67
2.5 Autoavaliação Institucional, planejamento e gestão: articulação necessária	72
CAPÍTULO 3	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	
75	
3.1 A pesquisa como norteadora da avaliação institucional na UEG.....	76
3.2 O Programa de Avaliação Institucional da UEG: amplitude e relevância	81
3.3 Unidade Universitária de Quirinópolis: o singular na diversidade.....	101
CAPÍTULO 4	
AUTOAVALIAÇÃO, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E GESTÃO DE CURSOS	
105	
4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG: história e desenvolvimento.....	105
4.2 A gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis: revelações da realidade.....	116
4.3 A cultura da avaliação institucional: revelações dos coordenadores de cursos da UnU/UEG de Quirinópolis	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APENDICE 1	159

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), vincula-se à área de concentração Educação e Sociedade e à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Tem foco principal na implementação do Programa de Avaliação Institucional (PAI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), mais especificamente a autoavaliação na Unidade Universitária de Quirinópolis (UnU/UEG de Quirinópolis)¹, e suas relações com a gestão e planejamento da Instituição.

Apesar de ser uma prática recente na história da Educação Superior, a elaboração das políticas de avaliação adquiriu *status* privilegiado nas agendas dos governos brasileiros ao ser articulada, principalmente com as intenções reformistas da educação inspiradas na ideologia neoliberal, capitalista, cujo modelo econômico se corporifica no Estado mínimo.

A adoção de sistemas oficiais de controle de qualidade da educação foi uma das principais tendências da legislação educacional dos países em desenvolvimento, a partir da década de 1980. Foi a partir da década de 1990, no entanto, que a avaliação da educação superior ganhou mais destaque, em decorrência do conjunto de mudanças no Plano Geral da Reforma do Estado implementado pelo Presidente da República (1994-2001).

A avaliação é vista pelos governantes como instrumento de legitimidade de poder, diante do papel importante e eficaz para promover mudanças e reformas educacionais. As reformas da legislação educacional no Brasil, nas últimas décadas, estão em sintonia com as metas sociais e econômicas que, por sua vez, estão relacionadas ao processo de globalização, com base na ideologia neoliberal que afeta, direta ou indiretamente, a organização, a dinâmica e as práticas, enfim as instituições de educação superior (IES).

Para compreender as transformações da educação brasileira, no âmbito da globalização e da internacionalização do ensino superior, faz-se necessário considerar as práticas de avaliação institucional (AI) empreendidas pelo Estado, neste momento histórico, como Estado regulador. Dias Sobrinho (2002, p. 21) reforça essa ideia ao afirmar que: “[...] não é possível estudar ou entender as tendências da educação superior, sem compreender as perspectivas e práticas da avaliação”.

O processo de reformulação da legislação relacionada à educação refere-se, principalmente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro

¹ A Lei N. 16.836, de 15 de dezembro de 2009, altera a denominação das Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás.

de 1996 (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nestes documentos, a avaliação das instituições constituiu-se em um instrumento para o controle da qualidade dos serviços por elas prestados.

A LDB/1996, em seu Art. 9º, incisos VIII e IX, respectivamente, instituiu que a União seria responsável por: “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” e “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino”.

O Art. 46, dessa Lei, também trata desse assunto ao estabelecer o papel da AI, cuja vinculação se dá nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior.

No PNE (2001-2010) foram elencadas as prioridades para a educação, dentre elas, o “Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional” (BRASIL, 2001, p. 51). Contemplou também, nesse Plano, o aperfeiçoamento dos processos de coleta de dados e divulgação de resultados como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

O conjunto dessas leis, acredita-se, pretende conferir legitimidade à avaliação da educação superior, que se materializa por diferentes formas. No interior das instituições, o processo avaliativo é desenvolvido ora por força das políticas nacionais de avaliação, ora por iniciativas institucionais.

Como exemplos de políticas de avaliação da educação superior, têm-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1993, o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1999 e, a partir de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Apesar de a AI da educação superior não ser uma novidade, haja vista sua proposição no PAIUB, na política do SINAES, esse processo é posto em destaque para as instituições, à medida que lhe é atribuído papel central de regulação dos processos interno e externo de avaliação.

Com a instituição do SINAES, em 2004, o MEC exigiu das instituições públicas e privadas o desenvolvimento de processos de autoavaliação, ao mesmo tempo em que realiza, periodicamente, a avaliação externa (Avaliação das Instituições de Ensino Superior –

AVALIES) e a avaliação do desempenho dos estudantes (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE), como condição de credenciamento e reconhecimentos das IES.

Assim como outras instituições, a UEG enfrenta os desafios da AI e, mesmo antes da instituição do SINAES, desenvolveu atividades avaliativas como proposta de pesquisas. Estas pesquisas foram necessárias, principalmente, para conhecer os processos e práticas institucionais, visto a diversidade dessa Instituição.

A criação da UEG decorreu da incorporação de 27 faculdades (autarquias) isoladas, já em funcionamento em várias regiões do Estado com a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA). Essa Universidade, então, foi instituída com uma estrutura de 29 Unidades Universitárias (UnU/UEG), mas desde a sua criação, sofreu um processo de expansão e, atualmente, conta com 42 UnU/UEG, cinco Polos² Universitários e 16 Polos de ensino a Distância, que estão distribuídos em todas as regiões geográficas do Estado de Goiás, distante uma das outras tanto em quilômetros quanto em práticas, diante da diversidade da Instituição.

As culturas e essas práticas diversas existentes entre as UnU e Polos da UEG foram as maiores dificuldades para a formação de um quadro de pessoal próprio para implementação da AI. Considerando, também, que a maioria dos docentes (62%) e dos funcionários administrativos (86,6%) eram do quadro de contratos temporários, um vínculo sem estabilidade no trabalho.

Outro fator relevante refere-se ao fato de a UEG situar-se no quadro das universidades estaduais brasileiras. Estas instituições, em número de 39³, não possuem uma política que lhes confira uma identidade única em face de sua natureza: ser estadual. Sua configuração varia entre universidades, com altos índices de qualificação docente, expressivo número de pesquisas, cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e dotação orçamentária, compatível com tal magnitude. Por outro lado, universidades direcionadas quase que exclusivamente para a formação de professores, com baixa qualificação dos docentes, com política de pessoal a ser consolidada, e “incertezas” orçamentárias. Destaca-se que a UEG possui essa diversidade.

Discutir a organização e gestão da UEG, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua relativa independência e autonomia em relação ao Estado mantenedor e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios, fazem parte do processo de AI, especificamente da autoavaliação.

² Polo diz respeito a um espaço universitário que oferece cursos superiores, de forma provisória, criados por Resoluções do Conselho Universitário da UEG.

³ São 39 Universidades Estaduais que se multiplicam em 389 Campi Universitários em todo o território nacional.

Assim, pesquisar a AI na UEG justifica-se e apresenta relevância, visto que os resultados podem revelar a realidade dos processos avaliativos e contribuir para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão como funções universitárias, e com o próprio Programa de Avaliação Institucional realizando, nesta perspectiva, a metavaliação.

O interesse em discutir a AI surgiu a partir das experiências vivenciadas, pela pesquisadora, na direção da UnU/UEG de Quirinópolis, no período 2003-2010. Nessa função, acompanhou e contribuiu com o desenvolvimento dos projetos de pesquisa de autoavaliação institucional da UEG e, particularmente, da UnU/UEG de Quirinópolis.

Afirma-se que a comunidade acadêmica dessa UnU/UEG participou ativamente dos processos avaliativos, durante todos os anos que se seguiram até 2011. Neste momento, iniciou-se a inquietação da pesquisadora. Assistiu-se, na UEG, o nascimento de uma avaliação meritocrática e a extinção da avaliação realizada de forma democrática e participativa, como pesquisa.

Os conflitos paradigmáticos tornaram-se visíveis no contexto da Universidade, em 2012, ao acompanhar a decisão da Gerência de Avaliação institucional de elaborar Relatórios de Avaliação Institucional, somente para o preenchimento de formulários estatísticos, como forma de oferecer informações ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Com isso, a Universidade se “curva” frente a uma modalidade de avaliação que serve apenas como prestação de contas.

Dessa maneira, a comunidade acadêmica se vê diante de uma contradição, ao mesmo tempo em que o discurso da Gerência de Avaliação Institucional apontava para uma avaliação emancipatória, a prática sustentava a avaliação regulatória.

Com esses conflitos e tensões, a pesquisadora ingressou no Mestrado em Educação na PUC Goiás, momento em que iniciou a pesquisa sobre os processos de AI desenvolvidos na UEG e as suas relações com o planejamento institucional e com a gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis.

Vale ressaltar que se trata, nesta pesquisa, da AI como instrumento de identificação de acertos e desacertos, com vistas ao aperfeiçoamento das ações científicas, acadêmicas, pedagógicas e políticas desenvolvidas pela instituição, verificadas nas possíveis mudanças, instigadas pelos resultados da autoavaliação, no planejamento e na gestão.

A partir desse delineamento, o problema de pesquisa foi assim formulado: A autoavaliação institucional desenvolvida pela Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) da UEG, no período 2005-2010, promoveu mudanças no PDI da Instituição e na gestão dos cursos ministrados na UnU/UEG de Quirinópolis?

O problema, a revisão de literatura, a análise documental orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, que buscou revelar mudanças provocadas no planejamento e gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis e, portanto, tem como objetivos, o que se segue.

Objetivo Geral

- Analisar os processos de AI implementados pela CAAI da UEG, no período 2005-2010, e desvelar as relações, conflitos e contradições existentes entre a autoavaliação, o planejamento institucional e a gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis.

Objetivos Específicos

- Aprofundar estudos acerca da universidade brasileira e suas relações com o modelo de Estado avaliador, historicizando as práticas de regulação do ensino superior implementadas pelos governos, de seu surgimento à instituição do SINAES.
- Analisar os princípios, conceitos e concepções de AI e o Programa de Avaliação Institucional (PAI) da UEG, desenvolvido no período de 2003 a 2011.
- Analisar relações e possíveis mudanças, com base nos resultados da autoavaliação realizada pela UEG, no PDI e nos procedimentos de planejamento e gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis (GO).

Para alcançar esses objetivos foi empreendida a revisão da literatura específica que permitiu apreender o conhecimento produzido sobre a temática com base no referencial teórico. Os eixos orientadores da fundamentação teórica são: a) as concepções de universidade, estado avaliador e regulação; b) conceitos e concepções de AI, autoavaliação, planejamento e gestão.

A análise do PDI elaborado pela UEG, para o período 2010-2019, serviu para identificar as convergências, distanciamentos e contradições deste documento com os resultados dos processos avaliativos apresentados nos Relatórios de Autoavaliação Institucional, pelos pesquisadores da CAAI, durante o período 2005-2010.

Para compreender a aplicabilidade e possíveis mudanças provocadas pelo processo de autoavaliação da UEG nos procedimentos de planejamento, replanejamento e gestão, foram entrevistados sete docentes que ocuparam o cargo de Coordenadores dos Cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, da UnU/UEG de Quirinópolis, no período supracitado.

A escolha do método para a realização desta pesquisa levou em consideração que:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativa de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas (GATTI, 2012, p. 68).

Optou-se pelo método do materialismo histórico dialético, sobretudo, por este método permitir a análise da complexidade de uma universidade estadual, *multicampi* e seu processo de autoavaliação institucional, marcado por relações entre autoavaliação, planejamento e gestão dos cursos de uma UnU/UEG de Quirinópolis. Para os pesquisadores da CAAI (2005, p. 70) esse é um método científico “[...] que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo”.

Os autores explicam que o materialismo histórico dialético tem como pressuposto que a sociedade, a educação e as instituições estão em constante movimento. Esse método vai além das aparências, por meio de uma visão da totalidade e historicidade, na busca de compreender a essência da realidade observada, especialmente, pela análise do movimento das contradições e reflexões sobre como elas são superadas (CAAI/UEG, 2005).

A pesquisa é qualitativa, tendo o estudo de caso como procedimento metodológico, o qual permitiu desvelar os múltiplos aspectos de processos, significados e contradições da AI na UEG e na UnU/UEG de Quirinópolis (GO).

O estudo de caso advém da natureza do objeto pesquisado que, para Chizzotti (2011, p. 136), é apropriado para investigar “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”.

Ainda, para este autor, o estudo de caso constitui-se em

[...] uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, para compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões (CHIZZOTTI, 2011, p. 136).

Nesse contexto, o caso se destaca por constituir-se em uma unidade no interior de um sistema mais amplo. O interesse, por isso, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente certas semelhanças sejam evidenciadas em outros casos ou situações.

Ressalta-se que a UEG, criada pela Lei nº 13.456, em 16 de abril de 1999, é uma universidade estadual pública, gratuita, interiorizada e *multicampi*, criada em um período em que o governo federal favorecia a expansão das instituições de ensino superior privadas. Além disso, há elementos específicos na experiência desta Instituição que tornam a AI, desenvolvida no período de 2003 a 2011, um caso singular.

O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Nesta dissertação, o interesse volta-se para a autoavaliação realizada pelos pesquisadores da CAAI. Como explicita Alves-Mazzotti (2006, p. 641)

[...] o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que têm de comum, este caso é de interesse em si. O pesquisador, pelo menos temporariamente, subordina outras curiosidades para que as histórias dos que "vivem o caso" emergjam.

Assim, a UEG e a UnU/UEG de Quirinópolis são singulares na sua dinâmica interna e, ao mesmo tempo, IES com funções e características semelhantes às demais universidades estaduais brasileiras. O processo de autoavaliação na UEG é parte desta singularidade na diversidade.

Buscou-se em Bogdan e Biklen (2010, p. 51) fundamentos que explicam a pesquisa qualitativa como “um conjunto dinâmico e aberto de afirmativas, concepções, hipóteses sistematicamente relacionadas para nortear uma proposta e o entendimento do pesquisador acerca do que está sendo pesquisado”. Para estes autores, a abordagem qualitativa possui como principais características:

1) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, pp. 47-50).

A AI, objeto desta pesquisa, tradicionalmente, traz em sua concepção a ideia de medida, de juízo de valores e de classificação. Isso implica um debate teórico, científico, pedagógico e político pelo significado das questões que suscita, discute, avalia e desvela. Possui conotação política, ainda que seja caracterizada como uma questão técnica. O processo de autoavaliação é atravessado pela dimensão política, visto que implica tomada de decisões para fazer mudanças ou motivar ações que consolidem os aspectos positivos revelados.

Nesta dissertação, procurou-se discutir a realidade dos processos de AI implementados pela UEG, a fim de desvelar a multiplicidade de dimensões presentes na autoavaliação.

Admite-se que, mesmo sendo a opção pela abordagem qualitativa, não exclui o uso de elementos quantitativos, visto que os Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG são elaborados a partir de dados quantitativos e qualitativos. Neste caso, considera-se que os números são aspectos que suportam a interpretação da realidade, não falam por si mesmos e exigem a análise dos significados e das contradições inerentes ao concreto pensado.

A abordagem qualitativa, para Chizzotti (2011, p. 58), instiga

[...] a tomada de consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção da vida social, e os pesquisadores que optarem pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos⁴ de analisá-la e descrevê-la.

Richardson (1985, p. 38) acrescenta que a “abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...]”.

O instrumento utilizado para a pesquisa de campo foi a elaboração de um roteiro (em apêndice nesta dissertação) com questões que serviram de orientação para a realização das entrevistas semi-estruturadas, com os coordenadores de cursos, já mencionados anteriormente.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ainda para este autor, a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram realizadas pelo entrevistador/pesquisador, mediante agendamento antecipado, conforme disponibilidade dos entrevistados, sendo que foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2013.

A análise das entrevistas foi realizada mediante a elaboração de uma matriz analítica. Nesta matriz foram elencadas, com os dados coletados diretamente pela pesquisadora, as seguintes categorias: a) Concepções de Avaliação Institucional; b) Cultura da Avaliação

⁴ Métodos nomotéticos são os que se ocupam do estabelecimento de leis gerais ou do estudo dos fenômenos recorrentes, especialmente dos naturais.

Institucional: intenção x realidade; c) Mudanças substantivas x obrigatoriedade legal; d) Dificuldades processuais da Avaliação Institucional.

O percurso da pesquisa permitiu a organização desta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro, analisaram-se a universidade brasileira no contexto contemporâneo, os desafios da universidade na atualidade e o surgimento do Estado avaliador no advento das políticas neoliberais. Historicizaram-se as políticas de AI, implementados pelo governo brasileiro baseados em Decretos e Leis, com realce ao SINAES.

Analisaram-se ainda, nesse capítulo, as relações das universidades e o Estado e a criação da UEG no final da década de 1990. Como eixo orientador do referencial, reportou-se aos ensinamentos de: Sguissardi e Silva Junior (1997), Teixeira (1999), Santos Filho (2000), Belloni (2000), Chaui (2001), Afonso (2001), Catani e Oliveira (2002), Dias Sobrinho (2002, 2003, 2004, 2005), Coelho (2003), Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, 2005), Santos e Almeida Filho (2008), dentre outros.

No segundo capítulo, o eixo do referencial teórico foi o aprofundamento das concepções e conceitos de avaliação da educação superior. Discutiu-se ainda os mecanismos de regulação e de emancipação das IES e as contribuições da autoavaliação para o planejamento, replanejamento e a gestão institucional.

As reflexões registradas neste segundo capítulo sustentaram-se em ideias de: Belloni (1999, 2000, 2003), Dias Sobrinho (2000, 2002, 2003, 2005), Alarcão (2001), Brzezinski (2001), Cunha (2004), Leite (2005), Afonso (2009), dentre outros.

No capítulo três foram discutidas as políticas de AI da UEG, por meio da implantação do PAI da UEG, de responsabilidade da Equipe da CAAI, dando destaque para a UnU/UEG de Quirinópolis. Os autores consultados, para a configuração da base teórica neste capítulo, são: Brzezinski (1987), Barriga (2003), Belloni (2003), Dias Sobrinho (2003, 2008), Brzezinski; Carneiro e Brito (2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010), Bardin (2004), Carvalho e Caixeta (2005), (Franco (2005) e Veiga (2011).

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa. Fez-se a análise do PDI da UEG, elaborado para o período 2010-2019, comparando-o com os resultados da autoavaliação institucional, revelados nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG, produzidos a partir da implantação do PAI da UEG, pelos pesquisadores da CAAI, no período 2005-2010.

Analisaram-se também, nesse capítulo, os procedimentos de gestão e mudanças provocadas pelos resultados da avaliação interna, a partir da análise de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com docentes da UEG que foram coordenadores dos cursos de

Licenciatura oferecidos na UnU/UEG Quirinópolis, em um período compreendido entre 2005 a 2010.

As análises, desse capítulo, sustentaram-se nos referencias de: Belloni (1999, 2000), Ristoff (2000), Dias Sobrinho (2000, 2002), Alarcão (2001), Menegolla e Sant'ana (2002), Brzezinski (2002, 2013), Brzezinski; Carneiro e Brito (2003), Cunha (2004), Shiroma (2006), Hypólito (2008), Oliveira e Fonseca (2008), Afonso (2009), Veiga (2011), Gandin (2012).

Com a realização desta pesquisa, observou-se que apesar de a UEG realizar, sistematicamente, os processos de autoavaliação institucional durante o período de 2003 a 2011, constaram-se muitas dificuldades, contradições e omissões dos gestores em face de sucessivas crises institucionais, vivenciadas por uma latente universidade multicampi, espreada por todo o território goiano em 42 Unidades e 21 Polos Universitários.

O processo de AI não se concretizou em sua amplitude, programada pelos pesquisadores da CAAI, visto que os gestores da universidade não observaram as sugestões e propostas da Comissão Assessora, obtidas por meio da realização da autoavaliação da instituição ao longo de nove anos de trabalho científico, sustentado no pressuposto de que, na UEG, AI é pesquisa, é planejamento, é replanejamento, é gestão democrática, é mudança, é transformação.

Também não foi possível a realização da metavaliação pretendida nesse programa, devido à instalação de uma Gerência de avaliação institucional, pelo Governo de Goiás, que transformou a autoavaliação institucional da UEG, simplesmente, em um processo de prestação de contas ao MEC e, também, meritocrática, baseada na teoria do capital humano, que tem por objetivo ajustar a universidade, a qualquer preço, aos ditames da dimensão tecnicista do desenvolvimento econômico do Estado.

CAPITULO 1

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo, tem-se por objetivo aprofundar estudos e discussões sobre o papel da universidade no contexto contemporâneo, o surgimento e a função do Estado avaliador nos tempos de globalização e a emergência das políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira e seus desdobramentos em aspectos fundamentais de planejamento e gestão institucional. Esse cenário implica trazer à luz do debate o movimento de tensão entre o Estado, a sociedade e a universidade.

Para tanto, apresenta-se a seguir, um histórico das políticas públicas para as universidades brasileiras, inseridas no contexto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, impulsionadas pelo pensamento econômico neoliberal. Essas transformações requerem que a universidade atenda às diversas demandas econômicas e sociais e põem “em crise a ideia clássica de universidade fundada na noção de universalidade, na produção do conhecimento desinteressado e livre de determinantes externos” (TEIXEIRA, 1999, p. 285).

As consequências dessas mudanças também se fizeram sentir nas formas do Estado conceber a educação. Ele adotou testes para avaliar a educação. Nesta perspectiva, surgem as políticas de avaliação em larga escala, que controlam e determinam o fazer na universidade, nas instituições de ensino superior e na educação básica de modo geral.

A Universidade tem sido reconhecida, ao longo de sua existência, como um *lócus* de produção e socialização do conhecimento. Essa concepção faz parte de uma construção histórica de lutas e conflitos pela busca de consolidação dessa instituição. Teixeira (1999) descreveu a universidade como centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e de saber fundamental básico. Para o autor, a universidade é transmissora de uma cultura comum que é não só a expressão do saber abstrato e sistematizado, e como tal universalizado, mas também a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida.

Para esse autor, a universidade será

[...] um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado da cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira (TEIXEIRA, 1999, p. 287).

Apesar de ter passado por muitas transformações, Teixeira (1999) assegura que a universidade se manteve com algumas funções que, no Brasil, se cumpriam de modo fragmentado, incerto e, às vezes, acidentado. São funções, destacadas pelo autor, que têm definido o papel da universidade brasileira na sociedade.

A primeira função é a formação profissional para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. Teixeira (1999) afirma que esta foi a função predominante da universidade no Brasil. A segunda refere-se ao alargamento da mente humana. Os universitários, em contato com o saber e a busca de conhecimento, são instigados a ampliar sua cultura geral. Trata-se de iniciação do estudante na vida intelectual. A terceira função é a de desenvolver o saber humano, não só cultivar o saber e o transmitir, como também pesquisar, descobrir e aumentar o conhecimento humano. A transmissão da cultura comum consiste a quarta função. A universidade não deve ser só a expressão do saber abstrato e sistematizado, mas também a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida. Conforme o autor, foi nessa função que o Brasil mais falhou.

Para Dias Sobrinho (2005), a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e seus processos, a formação dos sujeitos sociais. Nesse contexto, trazem-se à discussão os propósitos históricos da universidade, o que possibilita entender de maneira mais objetiva esta instituição. A ela coube a missão de produzir e disseminar o conhecimento em todos as áreas de conhecimento, mas, pela ação do tempo, houve interferência na sua forma de produzir e socializar esses conhecimentos.

Embora seja capaz de refletir sobre si mesma, a universidade tem demonstrado ser incapaz de retomar seu caminho histórico, devido, e principalmente, às políticas públicas que se esforçam, com sucesso, em agregar valores de mercado a essa mesma função histórica. Em síntese, sobressai o quantitativo, na perspectiva de abastecer um mercado, ávido por trabalhadores qualificados.

Em Dias Sobrinho (2005, p. 30-31), tem-se que:

[...] a universidade tem sido a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas mais completas dimensões. Ela é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros.

Prosseguindo essa linha de raciocínio, a universidade é uma instituição que se realiza por meio das práticas humanas, sociais, portanto, ações constitutivas do ético e do político. Não se trata da formação apenas prática, mas de um espaço institucional de formação de seres

sociais pensantes, críticos, reflexivos. É a ideia de universalidade, de soma de todos os conhecimentos e atividades intelectuais, “atenada” com as transformações que ela deve proporcionar ao apontar inevitavelmente para o futuro.

Entende-se que a universidade, mais que preparar seres humanos para a prática do fazer diante das suas exigências existenciais, deve ser um lugar no qual transcendam as possibilidades, no sentido de globalizar, junto aos recursos técnicos e tecnológicos, a reflexão e busca da formação humana.

Sendo uma construção social, os traços marcantes da universidade decorrem das transformações sociais e das diferentes reformas de educação superior empreendidas em cada contexto histórico. Em cada momento surgem problemas que desafiam o trabalho e a capacidade de sobrevivência das universidades. As condições objetivas da sociedade “suscitam processos de adaptação, de ajuste, de resistência, de inovação e de mudanças dessas instituições, o que acaba acrescentando ou redefinindo suas finalidades, seus valores e seu modo de agir” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 32).

Com as mudanças econômicas surgidas com o neoliberalismo, há uma reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido, na resolução de problemas econômicos e sociais, exercendo uma função mais pragmática.

O apelo ao utilitarismo se deu em consequência das transformações ocorridas na sociedade, provocadas pelas mudanças no setor econômico, com a crise do capitalismo e as reformas impostas pela ideologia neoliberal, marcadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico e pela competitividade internacional da economia.

Assim sendo, tem-se que em especial

[...] nos últimos 50 anos, a universidade, o ensino e a pesquisa no Brasil raramente têm sido pensados em seu sentido mesmo, naquilo que constitui sua identidade, a razão e a força instituinte de sua existência. O que tem preocupado o Estado, os empresários, a mídia e parte considerável dos segmentos universitários são a estrutura e o funcionamento da instituição, os resultados e o produto que ela lança no mercado e, sobretudo a partir da última década do século XX, a quantidade desses resultados e produtos (COELHO, 2003, p. 121).

Esse autor entende que as mudanças ocorridas com a reestruturação do capitalismo e a implantação de uma nova ordem mundial podem ser descritas, principalmente, no avanço técnico-informacional, na implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição tanto global como pessoal e na transformação da educação em bem econômico e estratégia para minimizar a pobreza e o desemprego. Para responder à nova

ordem econômica, é necessário um ajuste nos seus objetivos, o que inevitavelmente passa pelo sistema educacional em todos os níveis de formação técnica especializada e tecnológica.

Catani e Oliveira (2002) asseguram que, atualmente, a universidade se ajusta muito mais do que resiste às novas demandas da sociedade, atendendo aos ditames da ordem econômica neoliberal. Isso ocorre, principalmente, em razão do processo de desmonte do modelo único institucional de nível superior. Não é mais privilégio da universidade clássica essa oferta, devido à diversidade de instituições.

A LDB/1996, em seu Art. 45, ocasionou tais mudanças quando prescreveu: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A partir dessa propositura da lei, surgiram os Centros Universitários, os Institutos Superiores de Educação e as Faculdades, tanto públicas como de iniciativa privada. Nesses institutos e faculdades a preocupação é somente com o ensino para a formação profissional, geralmente técnica e muitas vezes aligeirada. Não há lugar para a pesquisa e para a extensão.

Para Catani e Oliveira (2002, p. 33), a necessidade de mudança nos fundamentos e na identidade das universidades surgiu diante das novas demandas, exigências e desafios contemporâneos.

1.1 As políticas para a Educação Superior a partir de 1990

Na “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998”, resultado da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, está expresso que “os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança”.

Nessa Conferência, ficou claro que a universidade está passando por processos de transformação na maioria das regiões do mundo. Revelou também itens da agenda para o debate internacional sobre esse processo, incluindo: preocupação com a qualidade, acentuando a organização dos processos de avaliação e acreditação; a relevância do trabalho das instituições de educação superior; urgência de aperfeiçoamento do gerenciamento e administração; necessidade de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação; exercício da autonomia acadêmica com responsabilidade social.

Está expresso nessa Declaração que, para o atendimento a essas orientações, se faz necessário enfrentar vários desafios, dentre os quais se destacam os seguintes:

- a) o desafio *quantitativo* de atender ao número de matrículas em constante crescimento, sem sacrificar a qualidade inerente à educação de terceiro nível;
- b) a *relevância ou pertinência dos estudos*. As instituições precisam ser coerentes com o projeto educativo enunciado em seus objetivos e em sua missão institucional. O que se relaciona não só com a formação de pessoal docente dos níveis precedentes, mas também com o desenvolvimento de pesquisa socioeducativa e a análise dos problemas que afetam os sistemas educativos;
- c) o *equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e serviço* que só é resolvido se todas as funções concorrerem para alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento;
- d) a *qualidade* da educação superior. O interesse em avaliar esta qualidade surgiu na América Latina e no Caribe no contexto da crise econômica que marcou a última década do século XX. A substituição do conceito de “Estado do bem-estar social” pela noção do “Estado avaliador” é parte do discurso de modernização;
- e) *melhorar a administração da educação superior* para conseguir melhor rendimento das suas funções básicas de docência, pesquisa e extensão levou à introdução do planejamento estratégico como tarefa normal da administração gerencial. Para a universidade, foram trazidos, da administração das organizações, os conceitos de estratégia, planejamento e avaliação de competências que estimulam a competitividade;
- f) incorporação da *cultura informática*. A tecnologia precisa ser vista como recurso didático auxiliares dos professores, e nunca como substituto do professor. O que as instituições de educação superior e os seus professores não podem fazer é resistir ao uso de tecnologias, ou rejeitá-las. As tecnologias, quando bem utilizadas, ampliam consideravelmente o acesso à informação. Cabe ao professor selecionar essas informações visando ao intercâmbio acadêmico, local e internacional global e vice-versa;
- g) a *geração do conhecimento* envolve a universidade, mostra o papel fundamental que ela tem no que concerne à pesquisa e à promoção do conhecimento científico e tecnológico;
- h) a *internacionalização da educação superior*, reflexo da natureza global do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem.

Estes desafios modificam culturas, produzem transformações que afetam as funções da educação superior.

Completando essa ideia, Santos e Almeida Filho (2008) afirmam que a globalização provocou um novo debate sobre as funções da universidade. Em resposta a essa nova

situação, os autores sugerem que a alternativa eficaz e emancipatória de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe propondo uma globalização alternativa, o que eles denominam de globalização contra-hegemônica. Para esses autores, o que está em jogo não é isolar a universidade das pressões da globalização, mas criar alternativas resistindo ao novo com o novo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, pp. 52-53).

Esses autores defendem que a universidade precisa acompanhar os avanços tecnológicos, econômicos e sociais que surgiram nos novos tempos, mas sem perder de vista que os serviços prestados precisam estar a favor da sociedade e de sua humanização. Nesse sentido, a questão da ressignificação da universidade está na relação universidade/sociedade.

Para Dias Sobrinho (2005), é necessário, mesmo nas contradições, buscar a transformação e a qualidade de vida, a partir de diálogo aberto entre a universidade e a sociedade. Segundo ele:

Dada à rapidez das mudanças, já não basta a qualificação para o trabalho, que pode se tornar obsoleta em curto prazo. É necessária a capacidade de continuamente desenvolver as possibilidades de aprendizagem e adaptar-se frente às mudanças dos conhecimentos e às novas demandas do trabalho e da vida social (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 128).

A universidade deve ser o espaço de mediação entre acadêmicos, sociedade e desenvolvimento científico e tecnológico, visto que esse é um espaço de contradições, em que não prevalece o determinismo das capacidades individuais. “Mediar significa estar ‘entre’ e possibilitar o aparecimento das contradições presentes na sociedade, na cultura, na economia, portanto dos interesses, necessidades e possibilidades existentes na sociedade” (BELLONI, 2000, p. 38).

É também tarefa da universidade instigar essa relação da comunidade interna entre si e com a sociedade, pois é nela que, necessariamente, deve ser produzido o conhecimento sistematizado e disponibilizá-lo para a transformação social, saindo do conformismo e da resignação e ou adaptação.

A universidade, que prioriza a técnica e a profissionalização, tende a estar sustentada pela ética e pela epistemologia objetivista, com a função estritamente utilitarista, voltada para os interesses do mercado. Essa lógica mercantilista leva a resignação e a falsa ilusão de que nada mais pode ser feito e nem mudado. Nessa perspectiva, a participação, o envolvimento, a discussão, os movimentos da sociedade e o seu poder de controle sobre o Estado e sobre as políticas públicas têm diminuído cada vez mais.

Retomar esse espaço de discussão entre a universidade e a sociedade e incentivar a participação é necessidade urgente da universidade. É nesse sentido que a avaliação institucional, como uma via que possibilita a construção de espaços sociais participativos, produz a reflexão e possibilidade de engendrar mudanças. Essas mudanças devem ser incorporadas ao planejamento da instituição, tendo como referência a avaliação institucional participativa.

A AI apresenta-se, nesse contexto, como um mecanismo de mediação que, se bem utilizado, servirá para aproximação e busca de diálogo entre a sociedade e a universidade, com a finalidade de pensar a qualidade universitária. No entanto, para discutir Políticas de Avaliação, faz-se necessário entender a serviço de quem e para quem são implantadas e como podem elas se localizarem em relação aos desafios que devem ser enfrentados pela universidade.

1.2 As reformas do Estado e suas relações com a universidade

Para compreender a atual situação da educação superior no Brasil e as mudanças que vêm ocorrendo na universidade pública, é necessário considerar que esse processo é parte de uma conjuntura e de um processo mais amplo de reestruturação do Estado e neste, a reestruturação da educação. O atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências, demandas e desafios à educação, em especial à educação superior.

Para fins deste estudo, será considerado o Estado na perspectiva de uma organização forte e solidamente instalada no seio da sociedade. Para Afonso (2001, p. 17) o Estado se configura como a organização

[...] política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a *modernidade*, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

Sua configuração ganha contornos específicos conforme o modo de produção, as relações de produção, as lutas de classe e as crises do capitalismo. De acordo com Sguissardi e Silva Junior (1997), o Estado Brasileiro, a partir da década de 1970, e mais forte, na década de 1990, recebeu influências internacionais do processo de globalização, que gerou várias crises, dentre elas a do modo de intervenção na economia e no social.

A crise do modo de intervenção, acelerada pelo processo de globalização da economia mundial, caracterizou-se pelo esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem sucedido em promover a industrialização nos anos de 1930 a 1950, mas que deixou de sê-lo a partir dos anos 1960. Isso gerou a crise econômica que se manifestou com veemência, pois causou altas taxas de juros combinadas com elevadas taxas inflacionárias.

Nesse contexto, o Governo propôs a reforma do Estado Brasileiro ao apresentar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), a partir do então criado Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conforme Sguissardi e Silva Junior (1997).

A exposição dos motivos do governo para essa reforma do Estado aponta para a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços. A partir daí, as reformas do aparelho do Estado passaram a ser orientadas pelos valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas instituições. A forma de controle do Estado deixa de ser baseada nos processos e passa a concentrar-se nos resultados (BRASIL, 1995). O administrador público tem a autonomia para gerir os recursos humanos, materiais e financeiros, mas essa autonomia é cobrada mediante os resultados.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2002a), o neoliberalismo engendrou um novo tipo de Estado Avaliador. O Estado Brasileiro, após a Ditadura Militar, dava os primeiros passos com vista a atender as políticas sociais, vez que passou

[...] a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se aí uma transferência de ênfase. No primeiro caso a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 28).

Essas políticas, que caracterizam o “nascimento” do Estado avaliador no Brasil, surgem com a reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, proposta no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), seguiram a tendência mundial de diminuir os gastos públicos no setor social e fortalecer a função fiscalizadora do Estado. O Estado deixa de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

As mudanças no modelo de gestão do Estado exigiram da universidade um compromisso social de formação de profissionais qualificados para o mercado. As

universidades atrelam-se a uma política de regulação. Contribuem, os esclarecimentos das autoras Morosini e Leite (1997, pp. 126-127), acerca da configuração do Estado Avaliativo, ao explicarem que:

O surgimento do Estado Avaliativo se fundamenta, em curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela rearticulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megablocos.

Santos Filho (2000, p. 161) colaborou com tal pensamento ao afirmar que, no País, o “Estado Avaliador é uma nova forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e universidade”. Em função da reestruturação e a necessidade de racionalização dos gastos públicos, o Estado tem implantado políticas de avaliação institucional como um instrumento de forte controle das instituições de ensino superior.

Leite (2005, p. 31) explica que “[...] a avaliação das universidades faz parte das medidas que os governos colocam em prática para justificar controle de qualidade e de gastos públicos, focando sua atenção nos processos de liberalização da economia”.

Nessa nova configuração, ao Estado cabe estabelecer os objetivos do sistema e os padrões de qualidade a serem alcançados, geralmente com base nos padrões da qualidade total das empresas. Às instituições cabem definir como vão atender as definições do Estado, “[...] ampliando sua autonomia sobre o como fazer, mas reduzindo, senão perdendo, seu espaço de liberdade sobre o que e o para que fazer” (SANTOS FILHO, 2000, p. 161).

A função do Estado, a partir dos anos de 1980/1990, não pode mais centrar-se simplesmente no antagonismo entre modelos: ou atenção voltada às políticas sociais ou a regulação pelo mercado, percebendo-se o primeiro como Estado máximo e o segundo como Estado mínimo. O que se observa é a presença de um Estado interventor em determinadas áreas, combinado com a regulação de mercado no âmbito econômico. Mesmo com o corte de gastos públicos e com processos de privatização, várias áreas ainda se mantêm com gastos significativos na esfera social.

Dias Sobrinho (2003b) explica que a avaliação passou a fazer parte das agendas dos governos neoliberais:

[...] sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e complexas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de rigorosos acompanhamentos das políticas oficiais, de controle de gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais (DIAS SOBRINHO, 2003b, pp. 58-59).

Fica assim entendido que as políticas de avaliação implementadas pelo Estado foram atreladas às necessidades do mercado. Levando-se em consideração que os indicadores da educação no Brasil precisavam melhorar, era necessário implantar processos de avaliação para “qualificar” a educação. É neste contexto que surgem as Políticas de Avaliação em larga escala, dentre elas a avaliação das universidades.

“Regulação, controle e avaliação são práticas que acompanham a universidade em sua trajetória histórica” (SANTOS FILHO, 2000, p. 176). Para o autor, desde os anos 1930, com o estabelecimento do “Estatuto das Universidades Brasileiras”, passando pela Lei da reforma universitária 5.540 de 1968, e as subsequentes normatizações que vigoraram até a aprovação da LDB 9.394/1996, o Estado regulou de forma centralizadora e burocrática as instituições de educação superior no País.

Quanto à avaliação que era realizada até o fim da década de 1980, restringiu-se às tarefas de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições de educação superior (SANTOS FILHO, 2000, p. 155). A partir desse momento, ocorreram mudanças na relação entre Estado, mercado e universidade e a avaliação destaca-se como mecanismo de regulação, porque permite controlar a oferta e a expansão da Educação Superior. Afonso (2009, p. 51) acrescenta que, nesse processo, surgem a “confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e econômicas neoliberais e neoconservadora”.

A expressão “Estado avaliador” marca a transição de um controle burocrático e fortemente centralizador para uma regulação híbrida, que conjuga a supervisão do Estado com estratégias que incentivam a autonomia e a autorregulação das instituições educativas. Esse incentivo à autonomia expressa a coerência com os princípios mercantis que o sustentam, porque estimula a competição e o uso de mecanismos de gestão mais eficientes e, assim fazendo, incentiva e consolida um mercado educativo (AFONSO, 2001).

A pseudo autonomia concedida pelo Estado avaliador encobre o movimento a favor da mercadorização por meio da desregulamentação dos processos educativos, camufla ainda o controle dos resultados como um mecanismo coercitivo que fixa o limite dessa falsa autonomia, pois mantêm as universidades ligadas aos valores mercadológicos.

Por expressar a racionalidade do campo político e não a do científico-educacional, falta ao Estado avaliador a verdadeira preocupação com a qualidade dos processos formativos, descrita no SINAES. Esse modelo estatal, baseado no controle dos resultados, não consegue efetivamente qualificar da Educação Superior. Isso porque permite aos agentes desse novo mercado educativo, possuírem menos capitais científicos e pedagógicos e mais capitais

econômicos, vez que não cumprem suas tarefas formativas e transformam o diploma em uma mercadoria, que estão vendendo.

Dias Sobrinho (2002, p. 174) analisa a regulação estatal da seguinte maneira: “esse controle é exercido sobre os resultados e muitas vezes não consegue eliminar os riscos que representa o ingresso de instituições frágeis no campo da competição e tampouco evita a precarização de muitos serviços educacionais”.

Ao propagar a racionalidade econômica, o Estado corrói os objetivos e processos não econômicos que, historicamente, constituem o cotidiano acadêmico da universidade. Resulta em uma organização que Chauí (2001) denomina “universidade operacional”, preocupada com índices de produtividade e captação de verbas. Instituição cada vez mais voltada a si própria e ao controle das rotinas e das atividades necessárias a sua sobrevivência como ente econômico, transformando-se em organização social⁵.

O Estado acusa os agentes educativos pela baixa qualidade do ensino e problemas de fluxo escolar resultantes de práticas equivocadas ou omissas, responsabilizando as escolas e professores e todos os níveis de ensino pela crise educacional, que impulsiona o desemprego e a baixa remuneração dos que tem poucos anos de escolaridade.

Nesse contexto, a avaliação, proposta pelo Estado, pretende ampliar o senso de responsabilidade profissional das instituições educativas e convencê-las da necessidade de realizar as mudanças supostamente desejadas por toda a sociedade.

A responsabilização permitiu que as práticas avaliativas fossem utilizadas como mecanismos de poder, que pune ou premia. O fracasso ou o sucesso possui sempre um responsável e a avaliação o torna conhecido. Os resultados avaliativos separam os “bons” e os “maus” profissionais. A responsabilização apresenta dois eixos complementares: a culpa e o apelo. Como explica Afonso (2009, p. 87), “é um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, ao mesmo tempo em que apela a que esses mesmos indivíduos sejam mais produtivos e responsáveis”.

Compatível com a racionalidade desse modelo de Estado, a avaliação utilizada privilegia os resultados em vez dos processos. A prioridade são os dados quantitativos em detrimento dos procedimentos com análises qualitativas. A ênfase é na eficácia, na eficiência, no uso racional dos recursos econômicos disponíveis. Os objetivos são medidos por vários instrumentos avaliativos, cada um operando uma parcela da realidade universitária que

⁵ A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares (CHAUÍ, 2001, p. 187).

demanda regulação e controle. Com isso, as práticas avaliativas, apoiadas pelo Estado e pela economia, multiplicam-se na Educação Superior.

Com a emergência de um mercado educacional globalizado, verificou-se ampliação de matrículas, diversificação do perfil dos discentes e aumento crescente de demandas por Ensino Superior, a diversificação do tipo de instituições, a procura de financiamentos na iniciativa privada, tais como a busca de financiamento externo para pesquisas, a locação de espaços da instituição para a realização de eventos, a edição de materiais gráficos, dentre outros. O papel da educação superior torna-se mais ajustado às exigências do mercado, com enfoque utilitarista, traduzido, pelos valores da competitividade, produtividade e eficiência, articulada ao processo de globalização da economia (DIAS SOBRINHO, 2005).

O Estado, em grande parte, liberaliza as condições de criação e expansão de instituições, tornando-as mais livres e flexíveis para desenvolver serviços e atividades mais alinhadas com as demandas do mercado. “A flexibilidade é conferida aos processos, aos meios, à administração descentralizada, às relações contratuais, com o propósito de facilitar a gestão eficiente, aumentar a produtividade e ampliar as liberdades para a expansão privada” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 105).

A essa flexibilização corresponde a atual noção de autonomia universitária. A autonomia, porém, é negada pela avaliação, a qual se identifica quase somente com o controle dos resultados. “A flexibilização e a liberalização dos meios, falsos substitutos da autonomia, tem como contraponto e negação um rígido controle dos produtos finais, travestidos em avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 105).

O significado de regulação no campo da educação considera-se como:

O conjunto dos mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular; a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 112).

Assinala-se que a regulação compreende a ação do Estado na produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o reajustamento das várias ações que ocorrem com diferentes lógicas. Dentre os aspectos mais importantes desse processo, pode ser citado o aumento do aparato normativo. Como exemplo, cita-se o Decreto Federal nº 5.773/2006, que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e a avaliação contidas no Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior (SINAES). As avaliações normativas, os mecanismos de controle, a fiscalização e prestação de contas, têm sido presença muito

forte na educação superior nos últimos anos. Nessa linha, a avaliação se realiza como atividade técnica, que busca a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições em termos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade.

Antunes e Sá (2010, p. 112-113) explicam que a forma de regulação “ter-se-á deslocado, nos últimos anos, de uma regulação através dos *inputs* – isto é, das condições fornecidas aos sistemas educativos – para uma regulação a posteriori, assente em determinadas realizações (*outputs*) do sistema”.

Nesse sentido, a avaliação externa ou heteroavaliação realizada pelas autoridades governamentais é quantitativista – para efeito de comparações e classificações úteis ao mercado – e controladora e fiscalizadora, com finalidade de ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos (DIAS SOBRINHO, 2004).

Essa avaliação, em geral, fornece os dados para a efetividade de políticas governamentais de regulação do sistema. Fundamentalmente, tem função de controle, seleção e regulação. Por isso, os resultados são publicados nos moldes objetivos e classificatórios. Os *rankings*, por sua vez, cumprem a exigência de orientação para atender ao mercado.

Esse modelo de avaliação contribui para a ampliação do poder de controle do Estado sobre as IES. Além disso, incrementa processos de gestão universitária gerencial, de reorganização do trabalho docente e de formação profissional. Busca racionalizar os recursos existentes, impondo maior subordinação do trabalho realizado nas instituições às finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais.

1.3 Políticas de avaliação da educação superior

O Programa de Avaliação da Educação Superior que conquistou certa credibilidade na educação brasileira foi o processo de Avaliação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, instituído em 1977, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), apesar de pautar-se em procedimentos quantitativos e ranqueadores de cursos. Por esse motivo é muito criticado pelos coordenadores de cursos *stricto sensu*.

De acordo com Sander (2008), essa prática começou a ser implantada em todos os níveis da educação superior em 1983, após longas greves nas universidades públicas, quando o MEC propôs o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Dias Sobrinho (2002a) pontua que este Programa se dedicou a discutir as questões de gestão, financiamento,

carreira, processos de tomadas de decisão e as políticas de ensino, pesquisa e extensão das universidades brasileiras.

O PARU tinha como metodologia de avaliação, a aplicação de questionários aos alunos, gestores e professores das universidades, com a finalidade de conhecer os processos de gestão das instituições de ensino superior, de produção e disseminação do conhecimento. Esse programa recebeu pouco apoio tanto político, quanto técnico do Ministério da Educação e foi desativado em 1984.

Em 1985, o presidente José Sarney⁶ criou a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Essa Comissão produziu um relatório denominado “Uma nova política para a educação superior brasileira”, que apresentava sugestões tais como: abertura para a privatização, autonomia vinculada ao desempenho, uma avaliação controladora, a linguagem da excelência, eficácia e produtividade, dentre outras (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 57).

Barreyro e Rothen (2008, p. 141) explicam que, pelo relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, entende-se que essa comissão compreendia que “[...] a contrapartida da autonomia universitária seria o desempenho das instituições. O controle do desempenho se daria pela avaliação efetivada pelos pares, e, a partir desta, seria criado um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior”.

Passado um ano, em fevereiro de 1986, o MEC instituiu o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), que utilizou como ponto de partida o Relatório da Comissão, citada anteriormente, e propôs um programa de reformulação do ensino superior. No documento produzido por esse grupo, a avaliação era tida como necessária, tanto para o governo como para as instituições públicas e privadas, para os alunos e para a comunidade.

Ainda na mesma linha de raciocínio da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, “o GERES defendia que deveria ser assegurado o recurso mínimo para a sobrevivência das Instituições federais, mas parte do financiamento das atividades deveria estar vinculada aos resultados da avaliação de desempenho” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 144). A avaliação, na visão desse grupo, teria a função de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior.

Conforme os autores, o resultado do trabalho do grupo GERES foi apresentado em um relatório e, além de outros documentos, dois projetos de lei sobre a reforma das universidades. Esses projetos não foram para votação no congresso, porém as ideias presentes no relatório e

⁶ O Congresso Nacional elegeu Tancredo Neves para presidente da república em 1984. No entanto, na véspera da posse, em 1985, ele faleceu. Por arranjo político, visando evitar uma instabilidade política e social em um momento de transição do regime militar para o democrático, o vice-presidente José Sarney assumiu o cargo e passou a exercer a presidência.

nos projetos permaneceram como orientação das políticas para a educação superior, daquele governo.

Outro aspecto a ser considerado, e que influenciou a implantação das Políticas de Avaliação institucional no Brasil, refere-se à redemocratização do País. Com a abertura política depois de 25 anos de ditadura, a aprovação da Constituição Federal (1988) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a avaliação institucional tornou-se obrigatória.

Um marco importante, também, para o processo de avaliação, controlada pelo Estado foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Essa conferência foi uma das iniciativas mais expressivas relacionadas à educação com grande repercussão mundial, sob a orientação da ideologia neoliberal.

Em Jomtien (1990), reuniram-se para a Conferência, cerca de 1500 participantes, dentre eles os delegados de 155 países, incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais, além de contar com representantes de mais de 150 organismos inter-governamentais e não-governamentais, para discutirem aspectos relacionados à educação mundial. Foi apresentado um diagnóstico sobre a educação no mundo, com a identificação dos principais problemas e um conjunto de estratégias e medidas pontuais, visando a sua solução.

Foram nove países, inclusive o Brasil, com maiores taxas de analfabetismo do mundo, que se comprometeram a implantar políticas educacionais articuladas com base no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Education For All - EFA), sob a coordenação da UNESCO. Esses países passaram a elaborar diretrizes políticas para as décadas futuras, renovando o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século XX (UNESCO, 1995).

Para atender as exigências da UNESCO em conformidade com a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o presidente Itamar Franco elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, com acordo celebrado na Conferência. Neste Plano, estava prevista uma série de ações para garantir a qualidade da educação, mostrava-se a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação.

Tais orientações foram confirmadas na década de 1990 pela institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para avaliar a Educação Básica, o

Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), para avaliar o desempenho de estudantes do ensino superior.

O PAIUB foi elaborado em 1993 pela comunidade acadêmica e viabilizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Convém ressaltar que esse Programa foi uma resposta dos Reitores das universidades públicas, ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação e procura ser um amplo processo avaliativo e educativo.

Dias Sobrinho (2002, p. 69) afirma que o PAIUB consiste em “uma ação sistemática e coletiva de compreensão global de uma instituição e a atribuição de juízos de valor sobre o conjunto de suas atividades, estruturas, fins e relações, com o propósito de melhorar a instituição [...]”.

Conforme anuncia esse autor, o PAIUB foi um programa que atentou mais para os processos e o contexto das instituições e não somente para os resultados. Esse programa tinha uma intencionalidade educativa e caráter formativo. Poderia ser considerado como um misto das perspectivas política e cultural. *Política* devido a compromissos e os conflitos que emergem nas relações de poder. *Cultural* porque considera contextos, relações interpessoais, as discussões e embates, o trabalho de grupos; valoriza os significados, valores, movimento e reconhece as contradições.

O PAIUB conferiu certa legitimidade à avaliação institucional (AI), uma vez que o amplo debate feito na comunidade universitária, estimulou o exercício democrático no espaço da universidade e a adesão das instituições ao processo avaliativo, nos dois primeiros anos, e incluiu mais de uma centena de projetos de avaliação das universidades ampla aceitação pela comunidade acadêmica (BRASIL, 2009).

Esse programa ficou enfraquecido a partir da implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), vulgo “Provão” pela Lei nº 9.131/1995. Com suporte nessa Lei, foram progressivamente realizados: o ENC/Provão por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre Condições Socioeconômicas do Aluno, as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO).

O ENC/Provão consistia em uma prova de alcance nacional aplicada aos alunos do último ano do curso de graduação. Exame sustentado em uma política de avaliação como marco regulatório. A função primordial era que os resultados fossem utilizados pela instituição e pelo próprio MEC para análise e resolução dos problemas diagnosticados pelo próprio ENC/Provão.

Vianna (2003) afirma que esse exame nasceu sob a contestação de boa parte de professores e alunos da universidade pública, mas, aos poucos, a sociedade serviu-se dos resultados para fazer escolhas das universidades bem sucedidas no “ranqueamento” final. Esse autor assevera que a implantação do ENC/Provão teve grande repercussão no ensino privado, e gerou, igualmente, reações no ensino público. Neste caso, provocou críticas acusações de violação da autonomia universitária. Este autor acrescenta que

[...] algumas instituições, considerando as repercussões do desempenho dos alunos no seu “marketing” promocional, desenvolveram imaginosas estratégias de “ensino” com vistas ao preparo para o ENC ou, mais especificamente, para o hoje célebre “Provão”, configurando-se nova modalidade de “cursinho” preparatório (VIANNA, 2003, p. 67).

Ampliando a abrangência dos processos avaliativos, o Presidente da República baixou o Decreto nº 2.026/1996, que estabeleceu procedimentos de avaliação de cursos e de instituições de ensino, quais sejam:

- I – Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza da instituição;
- II – Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III – Avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV – Avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento.

Com essa medida, o governo federal pretendia imprimir uma orientação mais articulada ao dispor em um único documento os processos de avaliação que já vinham sendo aplicados à educação superior. Esse decreto pretendia expressar “uma concepção única e global de avaliação desse nível de ensino” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Desde o início da década de 1990, o Estado brasileiro juridicamente sustentava os processos avaliativos por meio de amplas reformas realizadas em todos os níveis educacionais, provocadas por medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções e pareceres. No entanto, o marco nacional do processo de institucionalização das políticas avaliativas se efetiva na aprovação, pelo Congresso Nacional, da LDB/1996.

Esta Lei, que reorganizou toda a educação brasileira, referendou os princípios e os parâmetros defendidos pelo Estado para a avaliação. Assim, a ideia da reforma educacional foi difundida. A regulação do sistema educacional, contida no Art. 9º, nos incisos VI, VII, VIII e IX, estabelecendo-a como dever da União:

- VI – assegurar a realização de processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...];
- VII – baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII – assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, [...];
- IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Observa-se que, por meio de ranqueamentos quantitativos, decorrentes de procedimentos com foco no desempenho dos estudantes, da instituição e do curso, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pretendia analisar, comparar e divulgar a qualidade do ensino oferecido pelas instituições educacionais, em todos os níveis, e principalmente na Educação Superior.

A LDB/1996 procurou imputar à avaliação um mecanismo de controle e regulação, quando legalmente condicionou a autorização e o reconhecimento da instituição e dos cursos aos resultados do processo avaliativo, assim descrito no Art. 46: “A autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

Percebe-se que o citado modelo não ficou explicitamente definido, visto que essa Lei não apresentou princípios e concepções do processo avaliativo. Belloni (2008, p. 152) destaca o seguinte: “a LDB/1996 e as ações implementadas a seguir, com ênfase no Provão, bem como a desativação do PAIUB, espelharam uma perspectiva de avaliação fragmentada e conceitualmente frágil”.

Outro marco da implementação de processos avaliativos na educação brasileira está na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001-2010. No Art. 4º, esta Lei estabeleceu que “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação”.

O PNE procurou associar a obtenção e a difusão de informações sobre a qualidade da educação nacional com as políticas avaliativas. A avaliação surge, nos objetivos e metas para os diferentes níveis de ensino, mais associada à mensuração do desempenho discente e para a educação superior sinalizou a avaliação institucional. Desse modo, este plano expressou a necessidade de consolidar e expandir a avaliação em larga escala, já realizada por meio do SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Especificamente, para a avaliação da Educação Superior, o PNE/2001 incluiu metas, nas quais se observam as duas tendências avaliativas: a gerencial e a educativa.

Meta 6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Meta 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios, e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e, no caso das universidades, também de pesquisa.

Meta 8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não universitárias públicas e privadas.

Meta 9. Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

Ao analisar tais metas, nota-se a ausência de princípios e compromissos em que se pautam as avaliações das Instituições de Educação Superior. Encontra-se, no entanto, registrada a necessidade da avaliação reguladora sem estabelecer a forma e a metodologia. Dourado (2010, p. 688) reconhece que “[...] na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais”.

No PNE, foram mantidas as estratégias de avaliação tecno-burocráticas, tornando-se mais um elemento de legitimação e reforço das políticas avaliativas já em andamento no País. De forma geral, sem investimentos financeiros, necessários e vontade política, sobretudo, marcado pela subsunção ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷, o PNE ficou comprometido, pois as metas dependem de recursos e de regulamentação. Muitas não foram alcançadas.

Em sequência, o presidente da República baixou o Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Esse Decreto regulamentou os processos avaliativos indicados pela LDB/1996 e as metas do PNE relacionadas com a educação superior.

Ainda, no decreto, atribuiu ao MEC a responsabilidade pela coordenação das avaliações de cursos, programas e das instituições de ensino superior, ao INEP a responsabilidade pela organização e execução do ENC e a realização de avaliação das instituições de ensino superior. Desse modo, ficaram regulamentados os processos avaliativos indicados pela LDB/1996 e as metas do PNE/2001, relacionadas com a educação superior.

Reafirma-se, com Dias Sobrinho (2003b, p. 35), que a avaliação da educação é um instrumento regulador. Ainda que em 2003, tenham surgido novas tendências de avaliação da Educação Superior, porém, não romperam com as práticas reguladoras anteriores.

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente Lula e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos.

As formas de conceber as Políticas de Avaliação tiveram mudanças na Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir em 2003. A princípio, este governo mostrou-se com um discurso democrático e participativo, com ênfase na valorização social impressa nas políticas de avaliação da Educação Superior. A ruptura com as práticas neoliberais, contraditoriamente, não ocorreu: o Estado avaliador consolidou-se por meio das avaliações em larga escala, os testes.

As contradições entre as estratégias mais orientadas ao mercado e as políticas voltadas à democratização do público marcaram o governo de Lula (2003-2010). Segundo Fonseca e Oliveira (2008), esse governo tentou equilibrar as tensões produzidas entre as demandas econômicas internacionais e as oriundas dos agentes do campo científico-educacional brasileiro no que se refere às políticas educativas.

Na visão dos autores, apesar das contradições, esse governo desenvolveu políticas que tentavam democratizar a Educação Superior pública, mas interferências nacionais e internacionais são determinantes em relação às políticas para atender princípios norteadores do Estado Mínimo.

Enquanto o setor educacional esperava uma reforma universitária, o governo Lula instituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA) para elaborar a proposta de um sistema de avaliação da educação superior. Como resultado do trabalho dessa comissão, foi instituído o SINAES/2004.

As contradições que caracterizaram as políticas de avaliação e expansão desse governo podem ser observadas no processo de elaboração e operacionalização do SINAES. Este sistema ora tendeu a acatar os anseios da comunidade acadêmica, ora se voltou à regulação do Estado ao instituir novas orientações para a avaliação da Educação Superior.

A tão esperada reforma universitária foi substituída por um sistema – o SINAES, ao qual coube a missão de conciliar os objetivos de regulação e supervisão do Estado com os valores de emancipação e autonomia institucional das universidades. Isto significou propor “[...] uma reorientação de concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias sob jurisdição do MEC, visando mais atentamente à democratização e à qualidade da Educação Superior no Brasil” (BRASIL, 2009, p. 137).

No SINAES, fica caracterizada a coexistência dos dois paradigmas avaliativos: o regulador e o educativo, em suas dimensões interna e externa. Na justificativa de criação deste Sistema, está expresso que, de modo especial, deve articular essas duas dimensões:

a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as

capacidades de emancipação e b) a regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2009, p. 93).

O SINAES foi regulamentado por um conjunto de decretos, leis e portarias. Dentre eles pode-se destacar a mencionada Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, a Portaria do MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004 e o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

O MEC regulamentou, por meio de Portaria nº 2.051/2004, os procedimentos de avaliação do SINAES e determinou que a coordenação e supervisão ficariam a cargo da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Por meio dessa Portaria, estabeleceu-se que a realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes deveria ser de responsabilidade do INEP. Regulamentou também a metodologia a ser adotada no sistema de avaliação, indicou as responsabilidades, os objetivos e procedimentos da avaliação institucional.

O Decreto Federal nº 5.773/2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Neste decreto, ficam esclarecidos os objetivos e processos de avaliação, conseqüentemente, de regulação e supervisão, além de nominar os responsáveis por estas tarefas:

Art. 3º - As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Como já relatado, nos dispositivos legais observa-se a existência dos dois paradigmas e são esclarecidas a concepção e regulamentação do SINAES: “o sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo” (BRASIL, 2009, p. 92).

Nesse contexto, as contradições caracterizaram as políticas de avaliação e expansão desse governo, visto que no processo de elaboração e operacionalização do SINAES, de modo populista, por um lado, atende algum anseio da comunidade acadêmica e, por outro, em favor do mercado e dos princípios neoliberais favoreceu a regulação materializada no Estado avaliador.

Entende-se que, no SINAES, coexistem avaliações da educação superior regidas pela lógica do mercado, bem como pela lógica formativa, participativa. Ao mesmo tempo em que

transformou as instituições em meros agentes da racionalidade técnica a serviço de interesses políticos do Estado, abre a possibilidade de tornar-se experiência de avaliação, configurada na articulação das universidades com o Estado, reconhecida como um instrumento de melhoria e autorregulação das instituições.

Com essa nova conformação, é possível afirmar que o Estado avaliador ainda continua presente, mas de forma menos purista quanto foi no período anterior. As contradições entre as estratégias mais orientadas ao mercado e as políticas voltadas à democratização do público marcam a proposta de avaliação do SINAES.

Com o fim da vigência do PNE/2001, em 2010, sem ter cumprido as metas estabelecidas e transcorrida a Década da Educação, a sociedade se mobilizou para a elaboração de um novo PNE. A realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, sob a coordenação do Fórum Nacional de Educação, foi um marco importante para elaboração desse novo Plano.

Em outubro de 2010, o Poder Executivo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 8.035, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências”. Registra-se que este projeto não contemplou em grande parte as propostas da CONAE/2010, o que deixou perplexos os delegados dessa CONAE/2010 e os membros do Fórum Nacional de Educação. Este projeto foi aprovado em junho de 2014 e

Em relação à AI, está previsto na meta 13, na estratégia 13.1 “aprofundar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Lei nº 10.861/2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão” e na estratégia 13.3 “induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições superiores, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas”.

Em 2012, no governo da Presidente Dilma Rousseff, o projeto do PNE chegou ao Senado como PLC 103/2012 e depois de dois anos de tramitação, foi votado dia 17 de dezembro 2013 pelo Plenário e os senadores governistas aprovaram o substitutivo do senador Eduardo Braga (PMDB-AM), que encampou o texto original do governo. Esse projeto voltou à Câmara dos Deputados para nova apreciação e foi, finalmente, aprovado no dia 03 de junho de 2014.

Ao dar continuidade às políticas de avaliação e regulação do governo, em 2013, verifica-se no Congresso Nacional a tramitação do Projeto de Lei 4.372/2012, que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES). Este instituto tem por finalidade supervisionar e avaliar instituições de educação superior e cursos de

educação superior no sistema federal de ensino e certificar entidades beneficentes que atuem na área de educação em todos os níveis de ensino.

Cabe ao INSAES compor o quadro de funcionários, ao serem criados mais de 500 cargos, definiu atribuições da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC e, também, responsabilizar-se pela avaliação *in loco* das instituições federais e privadas de educação superior e de seus cursos de graduação. Essa responsabilidade atualmente está a cargo do INEP, que a partir da aprovação do INSAES continuará responsável, somente, pelo ENADE e pelo ENEM.

O Projeto de Lei que cria o órgão foi proposto pelo MEC e os ministérios da Fazenda e do Planejamento. Na exposição de motivos para justificar a criação do INSAES, os ministros destacam o seguinte:

Com a necessária ampliação da rede de instituições públicas e privadas de educação superior, bem como a de oferta de cursos de graduação para o cumprimento das metas do Novo PNE, em relação à educação superior, a capacidade operacional do MEC para o efetivo exercício dessas atribuições legais de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, além de suas muitas outras, estarão inviabilizada (BRASIL/2012).

Na exposição de motivos, os ministros, apontam que a integração das atividades de avaliação e supervisão da educação superior em um único órgão justifica-se pela maior otimização de recursos e porque a avaliação institucional externa de cursos e das instituições de educação superior constitui referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior.

Os ministros acrescentaram que o INSAES terá condições de atualizar os mecanismos de avaliação e supervisão da Educação Superior no Brasil, por meio das melhores práticas nacionais e internacionais em processos gerenciais, metodológicos e organizacionais, adequando estes mecanismos aos objetivos governamentais e da população no que tange ao ensino superior de qualidade.

1.4 A criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

As políticas públicas de educação em Goiás foram constituindo-se consoante às políticas implementadas pelo governo federal, que tinham como pressupostos atenderem às

orientações⁸ da UNESCO e de organismos financiadores internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE, dentre outros) cujas diretrizes se assentavam em pressupostos da expansão do ensino superior privado.

Para Brzezinski, Carneiro e Brito (2005a, p. 29):

O caminho trilhado pelos sucessivos governos desde 1964 foi o da privatização do ensino superior. A construção de outras possibilidades, como investimento no ensino superior público em Goiás demandou muitos esforços e lutas sociais. Nesse sentido, a UEG é um exemplo desse novo caminho. Essa instituição configurou-se como a alternativa viável de interiorização do ensino superior público e gratuito, o que veio a ocorrer somente no final da década de 1990.

Para esses autores, a “criação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA), originada na antiga Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) gerou a expectativa em torno da possibilidade de unificação das faculdades estaduais isoladas criadas nas últimas décadas do século XX” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 30).

Os autores ressaltaram que os movimentos a favor da interiorização do ensino superior tornaram-se evidentes durante os “I e II Seminários sobre a Expansão do Ensino de 3º Grau, organizados em 1986 e 1987 pela Delegacia Regional do Ministério da Educação e Cultura em Goiás (DEMEC)” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 30). Nestes seminários, foi expressiva a participação e a luta da União Estadual dos Estudantes (UEE) pela criação de uma universidade estadual *multicampi*.

Apesar desses movimentos, somente em 1999, na Reforma Administrativa promovida pelo Governador Marconi Ferreira Perillo, pela Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, é que foi criada a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Esta Universidade foi instalada em decorrência de um processo de transformação da UNIANA e da incorporação de 27 autarquias estaduais, formadas pelas 13 Faculdades de Educação, Ciências e Letras (faculdades isoladas) e mais 14 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo todas instituições públicas estaduais.

Para Fávero (1996, p. 41), um projeto de universidade não é algo que se põe no papel, é, sobretudo, “[...] uma práxis a ser elaborada, assumindo-se o compromisso de fazer e construir uma universidade capaz de gestar propostas concretas, visando ao desenvolvimento efetivo da sociedade”.

⁸ Orientações definidas na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia em 1990.

Com efeito, a práxis no governo da época levou à criação de uma universidade pública estadual, enquanto as políticas de orientação neoliberais do mundo globalizado diminuam a participação do Estado como financiador do Ensino Superior e incentivava a sua privatização.

Pela incorporação das autarquias estaduais já existentes, na capital e em várias cidades que abrangiam todas as regiões geográficas do Estado de Goiás, a UEG nasceu estadual, pública e *multicampi*, com a missão de:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade e promoverem a transformação da realidade socioeconômica do Estado de Goiás e do Brasil (UEG, 2010, p. 14).

A Lei nº 16.272/2008 em seu Art. 6º, inciso XXXII, definiu as competências da UEG, ao estabelecer:

À Universidade Estadual de Goiás competem a formulação e a execução da política estadual de educação superior no âmbito de sua área de atuação, bem como a formação, qualificação e capacitação de profissionais nas mais variadas áreas de abrangência do ensino, pesquisa e extensão universitária, inclusive a realização de processos seletivos para acesso do quadro discente.

Percebe-se que, mesmo parecendo na contramão das políticas públicas para a educação superior, o governo se manteve em sintonia com as políticas de atendimento às necessidades do setor econômico, na criação da UEG. A Universidade ficou vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás, o que evidencia a intenção de ser utilizada como instrumento para impulsionar o desenvolvimento técnico e tecnológico do Estado de Goiás. Isso aconteceu em parte, visto que por sua característica *multicampi*, a UEG contribuiu para a interiorização do ensino superior e consequente desenvolvimento educacional em todo o Estado.

De acordo com dados do INEP, em 2004 a UEG já se destacava como a oitava maior universidade pública em número de matrículas e a terceira maior entre as universidades estaduais, “configurando-se em um arranjo espacial” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 32) que abrange todo o território goiano.

Sobre a atuação das universidades na cooperação local e regional, Catani e Oliveira (2002, p. 35), explicam que

[...] as parcerias da universidade com os setores industriais enriquecem o conhecimento e contribuem para o progresso da região [...]. A necessidade de cooperação local, regional, nacional e internacional torna-se vital para as universidades, mesmo para a própria manutenção e desenvolvimento institucional, uma vez que os recursos dos fundos públicos são limitados progressivamente.

Em atendimento às suas atribuições, a UEG oferece, de forma regular, cursos de graduação na modalidade de Licenciatura e Bacharelado, autorizados e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/GO).

Além dos cursos regulares, a UEG, em 1999, iniciou uma política de realização de convênios e parcerias com instituições públicas e privadas, para a oferta de cursos superiores mais compatíveis com as demandas urgentes de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e para a oferta de serviços especializados. Incluem-se neles: os cursos superiores de formação específica, denominados Cursos Sequenciais, os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) e o Programa Educando e Valorizando a Vida (EVV).

Os Cursos Superiores Sequenciais foram oferecidos mediante um convênio firmado entre a Fundação Universitária do Cerrado (FUNCER) e a Fundação da Universidade Estadual de Goiás (FUEG). Por meio desta parceria, a UEG proporcionou a formação específica a profissionais de diversas áreas, dentre as quais se destacam Gestão Imobiliária, Tecnologia Radiológica, Gestão de Trânsito, Gestão do Agronegócio, Gestão Pública, Gestão Sanitária e Ambiental, Gestão em Estilismo e Moda, Gestão de Organizações de Saúde, principalmente atendendo às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

De caráter emergencial, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação serviu para atender a grande demanda por formação de professores já em exercício e sem a formação exigida pela LDB/1996. Para oferecer esses cursos, a UEG firmou convênio com a Associação Goiana dos Municípios (AGM), por meio do qual as prefeituras municipais assinaram um termo de adesão, comprometendo-se com a efetivação dos Cursos de LPP, principalmente do Curso de Pedagogia, para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre esse assunto Brzezinski, Carneiro e Brito (2004, p. 250), explicitam o seguinte:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – passou a intensificar a exigência da formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. Essa mesma LDB, em seu Art. 87, § 4º, prescreve que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Diante dessa exigência legal, o grande contingente de professores leigos atuantes no Sistema de Ensino Público em Goiás deveria ser habilitado, em nível superior, [...].

A UEG também celebrou convênio com a Secretaria Estadual de Educação e com o Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino (SINPRO), para a oferta de Cursos de LPP em diversas áreas do conhecimento, aos professores da Rede Estadual e Particular de Educação.

Seguindo essa política da busca de parcerias e de captação de recursos para além do poder público, a UEG, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, celebrou convênio com o DETRAN-GO, em 2006. Com o objetivo de realizar o processo de avaliação dos candidatos à Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Por meio deste convênio, a UEG desenvolve políticas educacionais de trânsito, aplica exames teórico-técnicos (LT), promove o apoio logístico ao exame de prática de direção veicular (PD) e a reabilitação de condutor à CNH, exigidos pela Legislação vigente, em Goiás. Esse convênio permanece até os dias atuais.

Ao analisar a criação da UEG e sua inserção na sociedade goiana, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão, e prestação de serviços, ressalta-se o objetivo de oferecer ao setor econômico do Estado de Goiás uma IES para atender às demandas de formação de mão de obra qualificada e de prestação de serviços.

É possível identificar, também, a intenção do governo de racionalização dos gastos públicos com o ensino superior, visto que, ao transformar as autarquias estaduais já existentes, numa única Universidade, além de atender às demandas regionais de desenvolvimento econômico, favoreceu a administração, o financiamento, o controle e a regulação dessa universidade por parte do Estado.

Pelo exposto, observa-se que, em consonância com as políticas neoliberais e diminuição dos gastos públicos, a UEG buscou a adoção de variadas formas de captação de recursos fora do poder público. Essa liberdade para buscar recursos não significou o aumento da autonomia, ao contrário, pois o Estado criou novos mecanismos de regulação que diminuiram a autonomia didática, científica e administrativa das IES, como é o caso das políticas voltadas para currículo e avaliação.

Passado o início de criação e implantação da Universidade, nos primeiros anos de existência, houve uma expansão de suas Unidades Universitárias e cursos e, conseqüentemente, um aumento do número de matrículas. A UEG chegou em 2013, com 41 Unidades (UnU/UEG), uma Unidade de Ensino a Distância (UNUEAD/UEG), cinco Pólos Universitários e 15 Pólos de EaD. Está presente em 48 municípios e cada UnU/UEG e Polo Universitário atende a vários municípios da região de sua localização, atendendo, em sua amplitude *multicampi*, 246 municípios goianos (UEG, 2010).

Essa expansão demonstra um esforço quantitativo próprio das orientações neoliberais, em detrimento de fundamentos e do espírito universitário que remetem às suas raízes históricas.

No mapa a seguir visualiza-se a localização da Sede da Reitoria em Anápolis, das UnU e dos Polos da UEG.

Mapa 1 - Distribuição das UnU/UEG e Polos no Estado de Goiás



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional da UEG (2010).

A UEG contava em 2013, com 136 Cursos de Graduação, sendo 77 cursos de Licenciatura, 38 cursos de Bacharelado, 21 cursos Tecnológicos, 21 cursos de EaD, 10 cursos emergências de LPP, 18 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e sete Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado. Contava com um total de 19.647 alunos matriculados nos diversos cursos, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados na UEG em 2013

N.	Modalidade do Curso	N. de alunos matriculados	Total
1	Graduação presencial:		
	• Bacharelado	5.826	
	• Licenciatura	10.165	
	• Tecnológico	2.046	
	• LPP - Licenciatura	297	18.334
2	Graduação EaD:		
	• Bacharelado	130	
	• Licenciatura	346	476
3	Pós-Graduação Lato Sensu:		
	• Presencial	344	
	• EAD	371	715
4	Pós-Graduação Stricto Sensu	122	122
TOTAL GERAL			19.647

Fonte: UEG em números/2013.

O quadro de profissionais que atuava na UEG em 2013 era formado por 1.580 técnico-administrativos, dos quais 1.368 em regime de contratos temporários e 149 do quadro efetivo; 1.976 professores, com 1.219 em regime de contrato temporário e 757 do quadro efetivo. Essa situação de vinculação precária, da maioria dos docentes e técnico-administrativos, com a Instituição se deve ao fato de que não foi realizado concurso público para ocupação dos cargos administrativos. Para ingresso de docentes efetivos foram realizados três concursos públicos com a oferta de somente 900 vagas.

Nesse contexto de diversidades, na UEG, o desafio é desenvolver uma avaliação que provoque mudanças no planejamento institucional e na gestão universitária. É preciso que a avaliação seja, juntamente com o planejamento e com gestão democrática, um dos mecanismos de participação de toda a comunidade uegeana e que oportunize a construção de ações que valorizem a diversidade cultural e atendam as especificidades em todas as UnU/UEG.

O desenvolvimento da universidade deve ter na cultura da avaliação um ancoradouro científico e político transformador, levando à superação de rotinas consolidadas e ineficientes de gestão. Uma avaliação como processo sistemático, participativo, democrático e principalmente de caráter construtivo, formativo, possibilitando a autocrítica e que tenha por finalidade identificar as potencialidades e superar as fragilidades da UEG. Esse processo foi desenvolvido pela CAAI (2003-2011), que apresentou as questões prioritárias para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa, extensão, planejamento e gestão da Universidade.

Quanto à UnU/UEG de Quirinópolis, objeto desta dissertação, juntamente com as demais 41 UnU/UEG, estão estruturadas com as normativas legais da UEG, mas já contavam

com uma história de existência anterior e como instituição de ensino superior, cada uma com sua própria cultura.

1.5 A Unidade Universitária de Quirinópolis: história e papel social na Região Sudoeste do Estado

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ) foi criada pelo Decreto nº 2550, de 16 de janeiro de 1986, conforme autorização legislativa consubstanciada na lei nº 9.777, de 10 de setembro de 1985, como uma autarquia da administração pública Estadual. Esta faculdade iniciou suas atividades em 1988, oferecendo Cursos de Ciências – Licenciatura Curta e as Licenciaturas Plena em Geografia, História e Letras-Português/Inglês.

Em 1993 a oferta de cursos foi ampliada com a plenificação do Curso de Ciências que se desdobrou em Curso de Licenciatura em Biologia e em Curso de Licenciatura em Matemática. Houve ainda a criação do curso de Educação Física, em 1998. Com a incorporação à UEG, essa Unidade se beneficia da autonomia universitária e propõe a criação do Curso de Pedagogia em 2000.

Desde a sua criação, em 1988, a FECLQ, transformada em UnU/UEG, vem contribuindo com a formação de profissionais da educação, atendendo 16 municípios da Região Sudoeste do Estado de Goiás. Oferece, atualmente, sete cursos de Licenciatura, quais sejam: Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

Além dos cursos regulares de licenciatura, a UnU/UEG de Quirinópolis, ofereceu, no período de 1999 a 2006, os cursos de LPP, contribuindo com a formação de professores para a Educação Básica de vários municípios da Região Sudoeste Goiano e de alguns municípios de outras Regiões, dentre os quais destacam-se os municípios goianos de: Aparecida do Rio Doce, Cachoeira Alta, Caçú, Gouvelândia, Iporá, Itumbiara, Santa Helena de Goiás, Paranaiguara, São Simão, Riverlândia, Maurilândia, Castelândia e os municípios mineiros de: Araporã, Chaveslândia, Ipiacú e Santa Vitória.

Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, foram oferecidas duas turmas do curso de Biologia e uma turma de cada um dos Cursos de: Educação Física, Geografia, História, Letras – Português/Inglês e Química. Frequentaram esses cursos professores/alunos de 23 municípios goianos.

Foram oferecidas dez turmas do curso de LPP em Pedagogia, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de 12 municípios da Região Sudoeste Goiano e os municípios de Chaveslândia, Ipiacú e Santa Vitória do Estado de Minas Gerais. Com esse projeto, foram qualificados mais de 350 professores para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

O mapa 1 a seguir mostra a localização geográfica do município de Quirinópolis sede dessa UnU/UEG.

Mapa 2 - Estado de Goiás – Região Sudoeste Goiano



Fonte: Estado de Goiás - Regiões de Planejamento/2013.

Atendendo às demandas de qualificação profissional da Região que se caracteriza por ser de economia agropecuária, no período 2003 a 2007, por meio do Projeto de Cursos Sequenciais foram oferecidas duas turmas do Curso de Gestão do Agronegócio. Foram oferecidas também cinco turmas do curso sequencial em Gestão Pública. Participaram desses cursos alunos de 10 municípios da Região Sudoeste e de outras Regiões e Estados, já citados anteriormente, dentre eles vereadores de Quirinópolis e de municípios vizinhos.

Para atender às demandas da formação continuada dos profissionais da educação, também foram oferecidos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, nas áreas de formação dessa

unidade. Foram oferecidos no período de 2000 a 2008, nove cursos, quais sejam: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, duas turmas de Psicopedagogia; Geografia Regional; Brasil e Região: História e Historiografia, História Social e Urbana: família, cidade e poder; Gestão Educacional, Biologia Aplicada a Proteção da Natureza, Análises Ambientais e Gestão e Análises Ambientais.

Pela presença dessa IES no município, desde 1988, Quirinópolis e região possuem um quadro significativo de profissionais da educação, formados nas diversas áreas do conhecimento. Além da Educação Básica, municipal, estadual e da iniciativa privada, a UEG também se beneficia desse quadro, podendo contar com um corpo docente formado pela própria Instituição. São docentes que já se qualificaram em Cursos de Pós-Grauação Lato Sensu e Stricto Sensu⁹.

Com a realização dos concursos públicos para docente da UEG, até o momento, 32 professores ocuparam vagas na UnU/UEG de Quirinópolis, dentre os quais 13 professores já pertenciam ao quadro docente dessa UnU/UEG e os demais vieram de outras Regiões e/ou Estados. O quadro de docentes, em 2013, era composto por 84 professores, sendo 37 docentes do quadro efetivo e 47¹⁰ do quadro de contratos temporários. Segundo a titulação a UnU/UEG contava com 12 doutores, 24 mestres e 48 especialistas.

A UnU/UEG de Quirinópolis, em 2013, contava com 45 servidores Técnicos Administrativos, sendo 4 servidores do quadro efetivo¹¹ e 41 servidores¹² em regime de contrato temporário. Essa situação é consequência da falta de concurso público para os cargos administrativos na UEG.

O corpo discente dos cursos de graduação, num total de 790 em 2013, é formado por acadêmicos oriundos, principalmente da classe trabalhadora de Quirinópolis e cidades circunvizinhas como Aparecida do Rio Doce, Cachoeira Alta, Caçú, Chaveslândia-MG, Gouvelândia, Inaciolândia, Ipiacú-MG, Lagoa do Bauzinho, Maurilândia, Paranaiguara, Riverlândia, Santa Helena de Goiás, Santa Vitória-MG, São Simão, dentre outros.

Por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UnU/UEG de Quirinópolis procura despertar nos discentes interesses e conhecimentos que proporcionem a eles atuarem como profissionais críticos, na contextualização sociocultural, e na transformação social como

⁹ 27 docentes foram formados em cursos de graduação da FECL ou UEG, sendo que 13 já cursaram mestrado, dentre eles, dois já são doutores.

¹⁰ 18 desses docentes ministravam aulas na FECLQ e continuaram na UEG, são professores da instituição a mais de 15 anos com contrato temporário.

¹¹ Eram funcionários da FECLQ, que foram efetivados pela Constituição Federal de 1988.

¹² 22 desses servidores trabalham em regime de contrato temporário na UEG desde 1999, completando 15 anos de serviços prestados à instituição.

investigadores. Conscientizar os discentes, para a necessidade de criar novas soluções para os problemas inerentes à profissão. Formar profissionais participativos na organização e na gestão da escola, desenvolvendo habilidades de participação coletiva e em tomada de decisões, em todas as atividades escolares, inerentes à profissão docente.

Essa UnU/UEG tem contribuído com a melhoria da qualidade da educação básica e superior do município de Quirinópolis e da Região. Com a formação de profissionais para diversas atividades educacionais, visto que o curso de graduação alarga horizontes e forma pesquisadores, o que permite que muitas funções passam a ser exercidas por esses profissionais.

No próximo capítulo, realizar-se-á um estudo sobre as concepções de avaliação institucional, defendidas por autores nacionais e internacionais. A compreensão dessas concepções propiciará base teórica para as análises dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG, produzidos pelos pesquisadores da CAAI, após o desenvolvimento de processos avaliativos no período 2005-2010.

CAPITULO 2

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste Capítulo, discutem-se as concepções de avaliação, suas modalidades e a relação da avaliação Institucional (AI) com o planejamento e a gestão da universidade. Discute-se, também a utilização da AI como mecanismo de regulação e/ou de emancipação das instituições de ensino superior.

No contexto das transformações sociais das últimas três décadas, no Brasil, que provocam mudanças na educação, a avaliação da educação superior, temática da presente dissertação, é um dos grandes desafios das universidades contemporâneas. Com a missão de participar no processo de desenvolvimento econômico, social e tecnológico, produzindo conhecimento e desenvolver ensino, extensão e pesquisa, de alguma forma as universidades estarão a serviço do sistema demarcado pela ideologia neoliberal e pelo modelo econômico-político do Estado mínimo.

A avaliação é parte integrante no processo de desenvolvimento da universidade, pois possibilita um conhecimento sistemático do cumprimento de sua função social. Para atender a esse preceito, Belloni (2000a) anuncia duplo objetivo para a AI: a) autoconhecimento, b) formulação de subsídios para tomada de decisão institucional, de modo que gestores e comunidade universitária possam superar problemas complexos revelados pela avaliação institucional. Essa autora explicita que:

[...] Autoconhecimento – refere-se a melhoria do nível de informação sobre os processos e resultados alcançados, tanto por parte de seus formuladores e executores como por parte de setores sociais diretamente envolvidos; Oferecer subsídios para tomada de decisão – refere-se tanto a continuidade da política examinada, quanto a ajustes ou reformulação de suas ações, em face dos objetivos da própria política e/ou os dos setores atingidos. (BELLONI, 2000a, p. 45).

O processo de avaliação deve promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos do grupo social a que se destina, à medida que promove o autoconhecimento e oferece subsídios para a tomada de decisão.

Para Dias Sobrinho (2000a, p. 59) “a avaliação deve ser um empreendimento coletivo que busque compreender os sentidos dos múltiplos e até contraditórios processos relacionais que produzem a universidade enquanto comunidade da comunicação”. Ciente dos múltiplos significados e contradições que pode assumir, nesta pesquisa, a AI é entendida como um processo sistemático e permanente de produção do conhecimento a respeito de todas as

dimensões de uma instituição de ensino superior, para conhecer, compreender, orientar e sugerir, quando necessárias, mudanças no planejamento e na gestão universitária.

2.1 Concepções e princípios da avaliação institucional

Na afirmação a seguir, de que “a avaliação, em sentido amplo, é uma atividade que faz parte da vida humana e está presente no cotidiano dos indivíduos” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 17), o autor apresenta que o relacionamento humano é envolvido por aceitação do outro, críticas, sugestões, em alguns casos de maneira planejada, como é o caso da AI.

Para tentar aprofundar estudos sobre as diversas realidades da avaliação e buscar a essência da autoavaliação institucional na UEG, UnU/UEG de Quirinópolis, objeto desta dissertação, recorre-se, inicialmente, a alguns conceitos. Os conceitos surgem da cultura, dos valores, das crenças e das expectativas no contexto do objeto e do sujeito da investigação.

Identifica-se na constituição do campo da avaliação, que AI passa a ocupar os debates, com mais intensidade no final do século XX. No Brasil os estudos se aprofundaram na década de 1970, com o processo de avaliação dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pela CAPES (SANDER, 2008, p. 13). Verifica-se, então, que seus estudos, no Brasil, são bastante recentes.

Sendo uma prática relativamente nova, a AI precisa ser discutida e estudada pela comunidade acadêmica, pois, assim como pode ser um mecanismo de transformação, contraditoriamente pode ser também instrumento de regulação. Destaca-se que regulação e controle das políticas educacionais é dever do governo. Neste aspecto, o que de fato vem ocorrendo, nas últimas três décadas, é que o Estado Brasileiro assumiu a prática de regulação pelo mercado, face a adoção da ideologia neoliberal.

Muitos são os determinantes na realização do processo contínuo de AI nas instituições educacionais. A complexidade desses processos tem dupla origem, de acordo com Dias Sobrinho (2000): a) complexidade da própria avaliação, b) complexidade do objeto que está sendo avaliado – a Universidade. Isso se explica pelas múltiplas funções que a sociedade contemporânea atribui à Universidade.

Esse autor acrescenta que “[...] a concepção de uma avaliação institucional está ligada à condição fundamental da educação e esta não se separa dos significados que atribuímos à sociedade e às expectativas da humanidade que projetamos” (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 175).

Essa concepção de AI expressa um ato político mediatizado pelos significados que se atribui à sociedade, à educação superior e à universidade, produto dos condicionantes históricos, culturais, epistemológicos da concepção de mundo, de homem, de educação, de universidade, de avaliação. Acredita-se que, por isso, Dias Sobrinho (2000a) assinala a grande força instrumental e a conotação política da AI.

Destacam-se, a seguir, algumas concepções nas quais se encontra consonância com as perspectivas de avaliação defendidas nesta pesquisa, pelo fato de estarem comprometidas com as transformações individuais, coletivas, institucionais, sociais e como mecanismo de mudanças nos processos de gestão e de planejamento educacionais.

A AI, segundo Dias Sobrinho (2000a, p. 33-34), deve ser

[...] uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como instrumento de melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

A definição em pauta revela a ideia de que a avaliação consiste em uma ação precedida de planejamento, decisão institucional coletiva e vontade política dos gestores. Esta ação refere-se a um processo contínuo e necessário para compreender a articulação entre as funções da universidade e conhecer o que se executa na IES. Por meio da avaliação, a instituição explicita os valores e os fundamentos ideológicos e epistemológicos que determinam as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e as suas práticas de planejamento e de gestão.

A instituição precisa exercer, continuamente, o julgamento a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que nele se estabelecem. Salienta-se que avaliação é um exercício com forte sentido pedagógico, que permite rediscutir os projetos e prioridades da instituição que se avalia (avaliação interna) e é avaliada com processos avaliativos e controle externos.

Belloni (2000, p. 15) define a avaliação como “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”.

Para essa autora, a avaliação refere-se a processos de análises, isto é, avaliação é pesquisa científica e não levantamento de opiniões. Não se trata apenas do exame comparativo entre objetivos propostos e os resultados alcançados. Isto seria apenas uma parte

do processo avaliativo. A avaliação deve possibilitar a contextualização da atividade, fato ou coisa analisada.

Esta forma de avaliação interna foi adotada de 2003 a 2011, no Programa de Avaliação Institucional (PAI) da UEG, elaborado e implementado pelos pesquisadores da CAAI. Nesse programa, é apresentado que o processo de autoavaliação

[...] transgride uma concepção de avaliação exclusivamente quantitativa ou de controle institucional de qualquer natureza, pois o fundamental é produzir conhecimento, qualificar melhor o conjunto das atividades acadêmicas institucionais, demonstrar a função social da universidade no contexto goiano e brasileiro e especialmente desenvolver uma cultura de avaliação institucional na UEG (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 7).

Esse processo de avaliação foi desenvolvido sob forma de pesquisa contínua, acompanhado pela pesquisadora, na gestão da UnU/UEG de Quirinópolis, no período citado anteriormente.

A AI como uma ação sistemática e global vai além das avaliações pontuais e cotidianas da vida escolar. Não se restringe a testes de conhecimento ou medida de produção de conhecimento dos docentes e discentes, nem é simplesmente a elaboração de bancos de dados. Belloni (2000) assegura que a avaliação deve ser bem mais ampla e rigorosa, pois consiste em questionamento sistemático de todas as atividades da universidade, seus fins e meios: ensino, pesquisa, extensão, gestão, infraestrutura e as condições gerais de trabalho de todos os setores da instituição.

Ao analisar as definições anteriores, tem-se que a AI contribui para a construção de conhecimento e a compreensão da prática pedagógica e administrativa da instituição. Oferece condições para a reconstrução das ações, contribuindo para a sua consolidação como espaço de produção e disseminação do saber.

O processo de avaliação da instituição tem por finalidade colaborar para a criação de uma cultura de avaliação que implica, sobretudo, uma contínua produção de conhecimento, resultante da reflexão de todos os envolvidos sobre suas ações planejadas, executadas e avaliadas. Acredita-se que a avaliação, assim concebida, possibilitará a reflexão e reelaboração conjunta das ações administrativas e pedagógicas.

Nesse sentido, é importante para a instituição que repensa seu processo de avaliação coletiva, repensar-se como um todo, declara Alarcão (2001, p. 25):

[...] tenho designado por escola reflexiva uma organização (escola) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Para essa autora, a comunidade universitária deve participar, institucionalmente, dos processos avaliativos, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades, a definição da própria avaliação, quanto no levantamento e organização das informações. A avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e construção da instituição.

O ponto de partida da discussão sobre a realidade da instituição é a elaboração de um diagnóstico. A Coordenação de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) realizou esse diagnóstico para o processo de credenciamento da instituição, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), ocorrido em 2003 e deveria ser subsídios ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UEG.

O diagnóstico também deve ser usado para a tomada de decisões. Dias Sobrinho (2000a) alude que a avaliação como tomada de decisão é um ato político, mas, também pedagógico. A postura dos gestores da universidade, ancoradas nos resultados da avaliação, demonstra implicitamente a opção política do processo avaliativo frente às demandas e ações a serem praticadas. O aspecto pedagógico, para o autor, é a competência metodológica no processo avaliativo em que, preferencialmente, deve ser adotada uma metodologia democrática e participativa, que envolva toda a comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, não seria possível aceitar uma avaliação apenas como meio de controle das atividades e de regulação, com fins técnicos e burocráticos para medir e quantificar as ações e o trabalho realizado. A avaliação da universidade ultrapassa a condição de mera medição ou quantificação e passa a compreender os significados das relações e dos processos que se estabelecem na sua construção.

A noção de relação e de processo é o mais adequado para definir as atividades de uma instituição de ensino do que a concepção de produtos definidos por quantificação e não pela sua qualidade. Essa noção de relação e processo é importante para se compreender a avaliação como cultura e ação pedagógica intencional, dinâmicas e processuais.

A compreensão das dimensões e implicações da AI, com vistas ao seu aperfeiçoamento, busca o envolvimento de todos os sujeitos que participam da instituição, isso por acreditar que, para ter-se um significado de construção coletiva de conhecimento, os resultados da avaliação são importantes não apenas para quem participa da elaboração das atividades da instituição, mas para todos os setores envolvidos ou atingidos pelo processo.

A comunidade acadêmica e a sociedade são as maiores beneficiadas desse processo, não pelos resultados diretos, mas pelo aprimoramento das atividades acadêmicas. É importante que os processos avaliativos apontem propostas e alternativas de ações para

melhorar a atuação institucional, bem como, ofereça aos beneficiários das ações da universidade elementos para orientar sua prática na instituição (BELLONI, 2003).

De acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), deve-se combinar a avaliação interna (autoavaliação) com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados, como também incorporar em sua metodologia a metavaliação. Assim, a AI deve integrar as reflexões das práticas pedagógicas e administrativas que orientam e dão coerência ao sistema educativo da universidade e suscitar a cultura de produção da qualidade educativa na IES.

Para o redimensionamento contínuo das atividades da instituição é indispensável que o processo avaliativo seja discutido, analisado, aperfeiçoado, rediscutido e avaliado numa sucessão de procedimentos que permitam acompanhá-lo e realimentá-lo. Nestes procedimentos emergem as orientações gerais para subsidiar a reelaboração de seus projetos de avaliação, de forma a promover a atualização e o aperfeiçoamento dos objetivos e prioridades definidos nos planos programas e projetos Institucionais.

Sobre a diversidade de conceitos de AI, o que se percebe é que estão sujeitos aos parâmetros teóricos que cada um dos pesquisadores sustenta, em função dos seus objetivos prioritários. Deste modo, a compreensão dos princípios, que servem de base para se constituir a concepção e a prática avaliativa, revela o “modelo” ou paradigma de avaliação que se pretende implementar.

Por ser um ato político, avaliar pressupõe definir princípios em função das intenções e necessidades da instituição, da educação e da sociedade, visto que são eles que sustentam a construção e execução da pesquisa em prol do alcance dos objetivos estabelecidos.

Essa preocupação em estabelecer princípios para avaliação vem ao encontro de uma perspectiva formativa de AI, que busca como referência um mecanismo de identificação de aspectos positivos, para fortalecê-los, e dos aspectos negativos, para superá-los. O objetivo fundamental é a promoção do desenvolvimento de todos os aspectos administrativos, científicos, pedagógicos, éticos e políticos.

Em face disso, procura-se reunir nesta pesquisa, os princípios e características da AI defendida pela comunidade universitária brasileira. Esses princípios ajudam a identificar e compreender a avaliação que está sendo praticada pelas instituições de ensino superior.

Dentre os princípios defendidos pelos autores Belloni (2003), Dias Sobrinho (2000, 2002) e Ristoff (2003), destacam-se, que a AI deve ser:

Contextualizada - os resultados são sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos em que se inserem. Estes são dinâmicos e interdependentes.

Contínua - a avaliação institucional deve ser um processo contínuo e permanente para proporcionar condições de comparabilidade nos diversos momentos e tempos da avaliação. Com isso se constrói a cultura da avaliação integrada às estruturas da instituição.

Formativa – a avaliação deve ter caráter educativo, pedagógico ou formativo. As diferentes opiniões e posições, na interpretação e nos relacionamentos interpessoais, são consideradas fatores educativos. A avaliação precisa dar vez e voz a todas as pessoas envolvidas com a instituição e que queiram participar do processo avaliativo. Deve ser democrática e favorecer o exercício da cidadania. Neste sentido, são valorizados os procedimentos qualitativos, sem desvalorizar as metodologias quantitativas, que também são necessárias para a elaboração do diagnóstico e do conhecimento.

Global – com a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação deve buscar articular as diversas unidades e estruturas às dimensões de totalidade, abrangendo ensino, pesquisa, extensão, planejamento, gestão, administração, condições físicas e pedagógicas e demais atividades inseridas no contexto da instituição. A avaliação global evita divulgar visões pontuais e fragmentadas.

Legítima – Deve ser um processo desenvolvido por decisão da instituição, porém de forma participativa com metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados e na construção de informações fidedignas, com ações coletivas que envolvam todos os segmentos acadêmicos e administrativos que detenham legitimidade política e técnica para tal.

Não-premiação e punição – a avaliação deve ser assumida como processo formativo e não de caráter punitivo. A avaliação institucional precisa estar a serviço da construção de conhecimentos ao identificar pontos fortes e fracos e propor revisão e correção das ações e atividades avaliadas, superando as fragilidades.

Participativa – a avaliação institucional deve ser um processo que vai se construindo por meio da participação ativa de todos os sujeitos que nele querem se envolver. O processo deve levar em conta e respeitar a subjetividade dos participantes. As pessoas do mundo acadêmico não devem agir isoladamente, mas sim constituídas como sujeitos partícipes. O individualismo não tem lugar em um processo de avaliação formativa.

Respeito à identidade institucional – as instituições são diferentes umas das outras, independentemente de ser uma instituição histórica e clássica ou recém constituída. É

necessário pensar princípios, metodologias e objetivos de avaliação abrangentes, entretanto, cada projeto de avaliação deve ser específico, respeitando a identidade da instituição, emergindo na própria realidade institucional.

Voluntária – sendo um processo orientado para a melhoria e a construção da qualidade educativa, o processo avaliativo não deve ser interpretado como imposição ou punição, embora as políticas avaliativas do MEC encaminhem-se com características de ranqueamento que conduz a hierarquizações institucionais, gerando competição própria da ideologia neoliberal. A ética orienta sua realização e obedece aos princípios de transparência e responsabilidade social, perante o sistema de conhecimento.

Ao respeitar princípios e metodologias próprias de cada IES, a avaliação oferece subsídios para cumprir seus compromissos educacionais, culturais, científicos, pedagógicos e valoriza os princípios da democracia. Mesmo que no caso do Brasil, a avaliação seja um mecanismo de regulação, o PAI da UEG, implementado no período de 2003-2011, teve por finalidade a pesquisa e produção de conhecimento, contrapondo-se ao isolamento das UnU/UEG, às ações corporativas, à competitividade, ao ranqueamento e ao caráter opressor. Participava quem se deixava conquistar pela avaliação formativa, desenvolvida como pesquisa, visando a instalação da cultura de avaliação contínua, processual e superadora dos problemas identificados. Superação a ser alcançada a longo, médio e curto prazos. A efetivação desse programa revelou aspectos formativos direcionados para a melhoria da qualidade institucional, buscando promover a sua qualidade social.

Estas duas concepções exprimem as finalidades mais atribuídas à avaliação institucional, presentes em planos, programas e projetos, discursos e práticas dessa modalidade avaliativa, na medida em que se configura como política pública. Sabe-se que a defesa da avaliação formativa foi a intencionalidade permanente da CAAI/UEG de distanciar-se da avaliação meritocrática como mecanismo regulador e punitivo.

2.2 Avaliação Institucional formativa na perspectiva histórico crítica

Com a existência de distintos conceitos explicativos para a avaliação institucional, observa-se que os autores anteriormente citados, ao usarem expressões como globalidade,

contextualização, integrada, democrática e processo, estão teorizando a avaliação institucional numa perspectiva específica: a concepção formativa¹³.

Os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa constituem-se em conjunto de referências universais que orientam a avaliação. Na AI, a avaliação formativa refere-se a um processo sistemático e intencional para identificar, compreender e analisar o desenvolvimento das ações realizadas com vistas à melhoria, ao aperfeiçoamento e à retroalimentação da realidade avaliada.

A avaliação formativa não possui uma finalidade em si mesma, mas tem a função de subsidiar uma trajetória de ações que visam a construir os resultados. Dias Sobrinho (2000a, p. 34) explica que, por meio da “avaliação institucional contínua, global e formativa, a universidade adensa as suas relações sociais”. Esta é a concepção adotada pela CAAI/UEG durante o período 2003-2011, com a qual comunga-se.

A função formativa da AI é um dos componentes do processo avaliativo responsável pelo amadurecimento e crescimento institucional, bem como as ações reflexivas, a discussão coletiva, a definição de prioridades e metodologias, a identificação de pontos fortes e fracos. A implementação e acompanhamento, pela comunidade acadêmica, da AI facilita a construção de uma rede de significados para o desenvolvimento do papel social da instituição, qualificando em profundidade o planejamento e a gestão.

Entende-se que nessa proposta a avaliação cumpre esse papel quando se “constitui um serviço prestado à sociedade à medida que os participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modos de atuação e finalidades de suas práticas e de sua missão” (LEITE, 2005, p. 33). Esta afirmação põe em destaque o potencial político e pedagógico da AI na educação superior, por referir-se à avaliação como uma diretriz orientadora da ação educativa realizada na instituição em todas as suas atividades.

A avaliação formativa tem razão de ser se estiver a serviço da construção e ou reconstrução do projeto pedagógico e político da instituição, como programado pela CAAI/UEG no Programa de Avaliação Institucional. Avalia-se para que os sujeitos envolvidos possam compreender seus contextos, sua condição concreta de existência, também possam participar da tomada decisões em prol do cumprimento da missão institucional. Entende-se, por conseguinte, que “priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2000a, p. 66).

¹³ Heraldo Vianna explica que a expressão formativa foi cunhada por Michael Scriven, em 1967, em seu livro Metodologia da Avaliação. Ao estudar avaliação de programas, esse teórico estabeleceu a diferença entre avaliação formativa e somativa (VIANA, 1989).

Belloni (2003) ressalta que os objetivos inerentes a essa avaliação são expressos em termos de autoconhecimento e tomada de decisão. Segundo a autora, a instituição que procura realizar a avaliação formativa “busca o aperfeiçoamento e reconstrução e não pode se beneficiar nem compactuar, conceitualmente e operacionalmente, com perspectivas contrárias” (BELLONI, 2003, p. 18).

Os pesquisadores da CAAI privilegiaram os princípios da avaliação formativa na elaboração do Programa de Avaliação Institucional da UEG. Este programa foi construído na perspectiva de um projeto de pesquisa com a metodologia de pesquisa-ação. Esses pesquisadores buscaram o envolvimento de toda a comunidade acadêmica desde a formação dos avaliadores/pesquisadores, em curso de Especialização Lato Sensu de Avaliação Institucional, com 420h de duração, à realização de processos avaliativos.

O desenvolvimento da avaliação que visa a mudanças em uma dada realidade produz as formas de aperfeiçoamento das potencialidades e superação das fragilidades. Esta foi a proposta dos pesquisadores da CAAI ao pôr em prática processos avaliativos, no período de 2003-2011.

Esses pesquisadores apresentaram nos Relatórios de Autoavaliação Institucional as potencialidades e as fragilidades, identificadas pelos processos avaliativos desenvolvidos nas UnU e Polos da UEG. Nestes Relatórios foram apresentadas propostas de ações para a solução das fragilidades detectadas na instituição e consolidação das potencialidades.

Privilegiar a função formativa é “colocar o acento nos dispositivos da ação, no dinamismo do processo, no desenvolvimento das relações pedagógicas [...]” (DIAS SOBRINHO, 2000b, p. 106). Essa concepção de AI tem em sua contraposição a orientação meritocrática, procedimento usado para fiscalizar, regular e classificar.

2.3 Avaliação Institucional meritocrática: mecanismo de controle e regulação

Caso inverso do aceito pelos autores que adotam os fundamentos teórico-metodológicos da AI formativa, são as avaliações que servem aos interesses do mercado. Neste caso, a avaliação é entendida como mensuração que fornecerá instrumentos de classificação das instituições, conforme sua eficiência e eficácia em responder às demandas mercadológicas. A AI realizada mediante esses princípios positivistas recebe na literatura especializada, além de outras, as seguintes denominações: meritocrática (BELLONI, 2000) e tecnológica (DIAS SOBRINHO, 2000).

A avaliação meritocrática prima pela fragmentação do objeto ou situação avaliada, proclama a neutralidade dos avaliadores e a objetividade dos instrumentos de coleta de dados para garantir produtos quantitativamente mensuráveis. É reguladora do que se mede e, procura adequar o que é avaliado ao modelo controlado pelo mercado.

Realizada nessa perspectiva, a AI é inerente à gestão gerencialista, aplicada às políticas educacionais e às instituições da educação básica e superior, com base em modelos de administração governista que se orientam pela ideologia neoliberal. Para Shiroma (2006, p. 5), o gerencialismo

[...] é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados.

Como exemplo desse modelo de avaliação, citam-se os exames nacionais: Exame Nacional de Cursos (ENC), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e a avaliação externa propostos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Hypólito (2008, p. 77) considera que o modelo de gestão gerencialista

[...] parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação.

No Estado de Goiás, essas características são perceptíveis, visto que além dos exames nacionais com resultados divulgados em *outdoor* nas entradas das escolas estaduais, é implementada a “avaliação diagnóstica” realizada, também, para avaliar o desempenho de estudantes da educação básica estadual. Estes exames são impregnados pelas ideias de “controle, eficiência, competitividade e comparabilidade para efeitos de classificação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 153).

Por meio desses exames, o governo elabora estatísticas educacionais, como referência de qualidade educacional e *ranking* de méritos. Brzezinski (2001, p. 337), adverte que

[...] os padrões de qualidade para a educação, sustentados pelo Banco Mundial e adotados pelo Ministério da Educação (MEC), são inspirados no conceito de qualidade total das empresas, concebido pela lógica do mercado, portanto, não podem ser automaticamente transferidos para as organizações educacionais.

As políticas avaliativas desenvolvidas tendo como características a medida e as estatísticas de classificação evidenciam a forte presença de um Estado avaliador. Para Afonso

(2009), esse modelo de Estado mostra-se mínimo na garantia de suas obrigações sociais, mas presente no controle dos serviços mediante uma avaliação meritocrática.

Nestes termos, as Instituições de Ensino Superior deverão avaliar-se e serem avaliadas para garantir credenciamento, reconhecimento, títulos conseguidos por meio da certificação da sua qualidade. Sob esse enfoque, avaliar passa a ser sinônimo de controle de qualidade, nos moldes da qualidade total das empresas.

Dias Sobrinho (2005, p. 147) alerta que

[...] o conceito de qualidade da educação superior vem sofrendo uma profunda alteração nestes tempos de neoliberalismo. Considerada, sobretudo como um produto comercial globalizado, a educação superior sem fronteiras se rege predominantemente pelas regras do mercado e deve incorporar como um dos seus valores centrais a capacidade de competir.

O entendimento que se tem de qualidade, na lógica avaliativa meritocrática, é determinada pela quantidade. É de algo que pode ser medido, quantificado por meio de indicadores, para ver a extensão da produtividade, eficiência e eficácia das instituições de educação superior. Não se refere à “qualidade construída” Demo (2001), à “qualidade educativa” Dias Sobrinho (2000a) ou à “qualidade social” Brzezinski (2001).

Têm-se, de um lado, a avaliação formativa, que privilegia os processos planejados e desenvolvidos pelos sujeitos internos que, com ações participativas, procuram conhecer a instituição por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos. Em posição oposta, a avaliação meritocrática desenvolve-se com ações sob a responsabilidade de agências governamentais, as quais possuem o controle da avaliação.

As concepções de avaliação, a formativa e a meritocrática, são reveladoras de posições ideológicas, políticas e culturais assumidas nas práticas educacionais. Por essa razão, uma proposta de AI, ao eleger uma dessas concepções, deverá ter clareza de que os efeitos e impactos de cada uma delas serão distintos e antagônicos.

A UEG conviveu com a contradição dessas duas concepções. Elaborou um Programa de Avaliação Institucional com ações na perspectiva formativa e desenvolveu práticas avaliativas com participação de toda a comunidade acadêmica. No entanto, o projeto de universidade posto em prática pela gestão da instituição atendeu aos ditames do governo meritocrático, com as orientações das políticas neoliberais.

Dias Sobrinho (2000b, p. 192) explica que as instituições educativas não podem se eximirem de todo o controle do Estado

[...] uma vez que não são soberanas e, sobretudo, porque tem o indiscutível dever de serem profundamente éticas. A questão é, então, que a produtividade, a responsabilidade e o controle devam referir-se não restritamente a *interesses* de alguns setores, mas sobretudo à *ética*, que é por natureza social, e os significados mais amplos da sociedade e da cidadania.

Ainda que, na realidade brasileira, as instituições de ensino superior encontrem na AI referências de controle e regulação técnica para autorização e reconhecimento de seus cursos, credenciamento e recredenciamento, nada impede que sejam adotados princípios da avaliação formativa. Retoma-se que o processo de AI não está vinculado exclusivamente à regulação feita pelo Estado, pois deve visar, prioritariamente, ao aperfeiçoamento das práticas institucionais para o alcance dos objetivos planejados e contribuir para o desenvolvimento humano e social da comunidade acadêmica, bem como servir de parâmetro para as mudanças necessárias à instituição.

Pela pesquisa empreendida nesta dissertação, foi possível perceber que na UEG, cada Reitor, como gestor líder da IES, dispensou um tratamento diferenciado à AI. Na primeira gestão (199-2006) verifica-se a criação dos NAI e da CAAI e incentivos a implementação do PAI da UEG. A gestão seguinte (2007-2010) possuía um perfil diferente e com políticas também diferentes da anterior. Tem-se, neste período, dentre outras, o corte da carga horária destinada aos pesquisadores docentes para desenvolverem a AI. Esses eram docentes representantes dos NAI nas UnU/UEG, que possuíam contrato temporário de prestação de serviços à UEG. Essa atitude ante-pesquisa com a justificativa de “contenção de despesas” provocou a estagnação nos NAI e os processos avaliativos passaram a contar com um número reduzido de pesquisadores/avaliadores nas UnU/UEG e administração centralizada, visto que a maioria dos docentes da UEG nãoeram concursados.

Nota-se, principalmente, no período de 2007 a 2010 as dificuldades dos gestores da UEG em promover as discussões e utilização dos resultados dos processos avaliativos realizados democraticamente com a participação de toda a comunidade uegeana, no planejamento e na gestão da instituição.

2.4 Regulação ou emancipação? finalidades da avaliação institucional

A depender da modalidade de AI o processo carrega em si

[...] elementos de regulação e emancipação e pressupõe um equilíbrio entre essas duas forças. Ao negar a função de regulação, fechamos os olhos sobre a realidade da

natureza humana, que se constitui em grande parte, de culturas socialmente construídas, assumindo rituais, costumes, valores; aquilo que Bourdieu denomina de *habitus*. Ao nos distanciarmos da função emancipatória, reconhecemos a avaliação como um processo colonialista e autoritário, que desconsidera os sujeitos e as culturas, impondo padrões externos definidos longe dos protagonistas e seus valores (CUNHA, 2004, p. 26).

Os processos de AI empreendidos pelas universidades emergem para atender, principalmente, a dois entes: o primeiro, o Estado, órgão de controle e regulação das políticas, entre essas as educacionais, a ele é atribuído este dever. No caso da avaliação, o SINAES e o sistema de regulação. O segundo é a própria Instituição, que deve organizar-se de modo a responder a pressões do Estado e da sociedade, mas sem perder sua autonomia e sua função de formar cidadãos com o espírito crítico e inovador, realizando uma avaliação formativa.

A avaliação das instituições de ensino superior (IES) é um processo complexo visto que envolvem, além de questões técnicas, os condicionantes sociais, políticos, econômicos e acadêmicos, relacionadas tanto à universidade quanto à própria avaliação.

No âmbito social, a avaliação aparece como uma demanda de revisão das práticas universitárias, realizadas por atores internos e externos que possuem algum poder socialmente legitimado sobre as universidades. Para além dos próprios agentes internos, a comunidade externa que tem interesse pela universidade, precisa ser considerada para validar a legitimidade social da instituição universitária.

No plano político e econômico, a avaliação surge como regulação acurada e sistemática sobre as universidades, como um processo de dominação realizado pelo Estado. Para Dias Sobrinho (2003b, p. 39), em virtude da regulação e controle “[...] quanto mais fortes forem as exigências externas de prestação de contas ou responsabilização, tendencialmente menor força terá a avaliação educativa”.

O Estado utiliza diferentes estratégias que objetivam promover a racionalidade econômica na universidade e com isso propiciar o crescimento de “mercado” educativo. Leher (2003, p. 89) explica que “A criação do livre mercado educacional, por meio de políticas de Estado, teve como ponto alto a aprovação da versão do projeto de LDB do MEC, relatada pelo senador Darcy Ribeiro”. A liberação do mercado educativo, ocorrido pós LDB/1996, é comprovado pelo aumento vertiginoso do número de IES nas últimas décadas (INEP, 2010).

O SINAES apresenta a AI em uma perspectiva reguladora e formativa. Essa relação é fundamental para transformá-la em mecanismo de defesa das instituições de ensino superior e a superação do mero controle do Estado. No entanto, a AI posta em prática, por esse sistema configura-se essencialmente a serviço do Estado avaliador.

O PAI da UEG, elaborado pela Equipe da CAAI, estabeleceu em seus objetivos a promoção do autoconhecimento da Instituição e formular subsídios para a elaboração dos planos e programas de gestão da Instituição. Levado a cabo esses objetivos, a Instituição poderia conquistar o equilíbrio entre as exigências governamentais e a necessidade de qualificação de suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Observa-se, entretanto, que são as posições ideológicas e as políticas neoliberais que interferem e, muitas vezes, determinam as práticas de planejamento e gestão da instituição.

Para Santos (2005), a avaliação formativa, realizada com a participação da comunidade acadêmica, é capaz de promover a emancipação da instituição. O autor afirma que “a avaliação participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integra” (SANTOS, 2005, p. 11).

Complementam os ensinamentos de Santos (2005), as ideias de Leite (2005, p. 122) ao explicar que: “O objeto da avaliação participativa é fazer avaliação, da universidade, tendo como referente por dentro do processo, a autoaprendizagem política”.

No caso da AI, são a instituição e a comunidade que aprendem, recaíndo sobre elas a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, realizando a autorregulação. Entende-se que, na universidade pública, as discussões precisam encaminhar e executar uma proposta de AI em que tanto o Estado como a universidade e a comunidade acadêmica tenham responsabilidade quanto à regulação, ao controle, à autoavaliação institucional e a aplicabilidade dos resultados para superar as limitações e pontos frágeis institucionais.

O modelo burocrático proposto pelo Estado, por meio de sua regulação e controle, não deve ser eliminado completamente, sob risco de criar problemas para a própria instituição. É consenso que as instituições educacionais necessitam que *expertises* externas as certifiquem.

Em documento do SINAES encontra-se que o Estado:

[...] não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento. Cabe aos organismos de governo e às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e cidadania, etc., no âmbito da educação superior (BRASIL, 2004, p. 91).

Nesta perspectiva, a AI deve impedir que o modelo burocrático seja efetivado como única estratégia de tomada de decisão por parte do Estado. Como agente regulador e controlador do sistema, o estado deve estimular o uso de decisões colegiadas, no interior das

instituições, em que todos os atores procedam à avaliação com seus objetivos específicos e interesses.

É necessário estabelecer uma relação entre regulação e emancipação para que a avaliação não seja mais uma prática autoritária e descontextualizada dentro da universidade, assevera Afonso (2009). Ainda para o autor, a avaliação formativa

[...] sem deixar de estar relacionada com o Estado, enquanto lugar de definição de objetivos educacionais e espaços de cidadania [...] só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjectividade validada, nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação (AFONSO, 2009, p. 125).

As universidades, ao desenvolverem projetos de avaliação formativa, deslocam o foco do controle e da regulação para a formação que visa à emancipação do sujeito por meio da participação, da negociação, da definição de critérios e ideias que realmente sejam capazes de avaliar a qualidade social.

Dias Sobrinho (2003b, p. 39) alerta para a importância da consciência de que “a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos com o mero controle. Sua intencionalidade é radicalmente distinta da simples regulação”. Com esse alerta, o que se deve buscar na universidade é uma avaliação participativa, a partir de um contexto socialmente organizado, de maneira a favorecer o ambiente democrático com o propósito de construção e melhoria da qualidade educativa e social.

No SINAES, concorrem-se objetivos de regulação e elementos emancipatórios. Este sistema mantém o foco supervisor e o discurso de qualidade, ao indicar como finalidade o aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, bem como a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES. Assim, pelas finalidades, o SINAES já anuncia a tentativa de conciliar regulação e autonomia, por meio de uma visão avaliativa emancipatória.

Em vários momentos do SINAES surge a ideia de visão emancipatória. O texto indica como fundamental a valorização da missão pública das instituições superiores; a promoção dos valores democráticos; o respeito à diferença e à diversidade das IES e, por fim, a afirmação da autonomia e da identidade institucional.

A visão mais quantitativa é retomada, nesse sistema, pela manutenção de procedimentos de mensuração, a exemplo do ENADE. A perspectiva reguladora é afirmada

no que se refere ao uso dos resultados avaliativos, pois indica que estes serão os referenciais básicos dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior (BRASIL, 2004).

Essa função reguladora fica mais clara no Decreto Federal nº 5.773/2006 que dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação contidas no SINAES. Nesse Decreto, a regulação versa sobre a autorização para o funcionamento de IES e de cursos de graduação e sequenciais. Ainda, cabe à avaliação fornecer o referencial básico para os processos de regulação e supervisão no Ensino Superior. Isso significa que a AI dá o sentido a ser concretizado pelas práticas reguladoras e supervisoras, o que a torna responsável por fornecer o *tom* de emancipação ou regulação na relação entre o Estado e as IES.

Têm-se a contribuição da legislação para integrar a avaliação e a regulação sob a dimensão de autonomia universitária, pois a regulação quando levada pela lógica do campo científico-educacional amplia a gestão democrática do ensino superior e constitui-se em mecanismo de defesa contra as ações controladoras da esfera econômica e política. No entanto, Barroso (2008, p. 16) salienta:

[...] se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações (BARROSO, 2008, p. 16).

Nestes termos, a defesa da autonomia dessas instituições exige mecanismos de regulação que sejam compatíveis com a racionalidade do campo científico-educacional.

As universidades precisam, também, produzir os próprios conhecimentos sobre AI e ter o domínio teórico, conceitual e metodológico sobre as várias formas de avaliação e suas consequências (CHAUÍ, 2001); devem ficar atentas às políticas de avaliação que são implantadas; buscar a defesa e sustentação da avaliação de forma democrática, como instrumentos que possibilitam a construção de sua autonomia.

Esse foi o passo que a UEG não conseguiu dar. Realizou práticas avaliativas bem sucedidas com o desenvolvimento do PAI, produziu conhecimentos sobre a Instituição e a elaborou sugestões para a superação das principais fragilidades encontradas nas UnU/UEG e Polos. No entanto, observa-se que os resultados desses processos não produziram práticas emancipatórias de gestão e não conseguiram estabelecer o “tom” das relações tanto internas quanto externas da Instituição.

As contradições surgiram, visto que, apesar de práticas da autoavaliação democráticas e participativas, os resultados foram utilizados para cumprir as exigências do MEC,

estabelecidas no SINAES e decretos posteriores. Esses resultados constituíram-se somente em mecanismos de regulação, que são a tônica das relações da Instituição com o Estado.

A defesa da autonomia na Educação Superior requer a luta coletiva das instituições, por políticas e práticas de avaliação, regulação e controle que se compatibilizem com os valores e compromissos da educação e da ciência; estimulem o exercício do desenvolvimento qualitativo das atividades acadêmicas e permitam criar mecanismos de gestão e comunicação coletiva, capazes de garantir um sistema plural, criativo e democrático (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Esta concepção de AI, adotada pelo autor explicita as finalidades da avaliação que se volta não apenas para melhorar o conhecimento ou as informações sobre as atividades desenvolvidas, mas, principalmente, para subsidiar a tomada de decisão e oferecer contribuições para o aperfeiçoamento do planejamento e da gestão universitária.

2.5 Autoavaliação Institucional, planejamento e gestão: articulação necessária

A gestão democrática, o planejamento participativo e avaliação institucional formativa contrapõem-se ao modelo da qualidade total que pressupõe um modelo baseado na lógica do mercado. Compreende-se que a gestão democrática, que se efetiva mediante o diálogo e a participação, se opõe às práticas autoritárias, verticais e fechadas, materializadas pela gestão gerencialista.

Para a efetivação da gestão democrática, Paro (2008, p. 9) indica que “a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”.

A autoavaliação proporciona o autoconhecimento, anunciado por esse autor - a universidade voltar-se para si mesma, com a intenção de identificar os acertos e desacertos na sua trajetória. Voltar-se para si significa levar a efeito um amplo processo de reflexão que deve instigar a compreensão da realidade, o conhecimento das práticas científicas, acadêmicas, pedagógicas e as deficiências e potencialidades da instituição.

A tomada de decisão é a atitude que acontece posteriormente a esse autoconhecimento e retroalimenta a própria prática avaliativa, uma vez que para agir se faz necessário conhecer como se apresenta a realidade institucional e identificar as causas e consequências dos problemas. Conhecendo profundamente a realidade, os gestores poderão traçar planos de ação

para a superação das fragilidades que comprometem o desenvolvimento da missão institucional.

Para o planejamento de ações, é preciso que a comunidade acadêmica disponha de alternativas que provoquem mudanças no que não se desenvolve a contento, ao mesmo tempo em que devem ser aplicadas medidas para o aperfeiçoamento daquilo que se firma como qualidade da instituição. A respeito dessa questão, Belloni (1999, p. 41) explica:

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

A tomada de decisão configura-se ao mesmo tempo como um ato político e técnico, pois demonstra o compromisso com o projeto acadêmico. É técnico por requerer procedimentos e técnicas que garantam a reconstrução do processo avaliativo.

Como o ato de avaliar tem fundamentos na própria natureza do ser humano, pode-se assegurar que AI e gestão são ações que se complementam e estão articuladas à busca da qualidade educativa.

Para Bruno (2007, p. 44), melhorar a qualidade da educação:

[...], implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponha às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma nova lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

O planejamento participativo é ideia nova nas práticas institucionais. Para desenvolvê-lo deve superar-se a visão estritamente econômica atribuída ao processo de globalização, alinhando-o à força propulsora da ação coletiva.

Para Gandin (2012, p. 29), o planejamento participativo como metodologia, abre espaço para as questões políticas, uma vez que “as questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isso, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja”. Aliada ao planejamento participativo, no nível da reflexão e da prática, a autoavaliação, sendo um processo contínuo, deixa de ser vista com reservas por gestores, professores, técnicos administrativos e estudantes, especialmente quando se tratar da autoavaliação.

Acredita-se que as funções mais importantes da autoavaliação permanente, conjugadas a um planejamento participativo e gestão democrática são as de produzir conhecimentos, saberes e mudanças comportamentais do “sentir” e do “fazer”. Neste intento, a autoavaliação buscará modificar a ação em tempo real na compreensão da prática reflexiva, que segundo Alarcão (2001) só pode existir numa escola reflexiva. Tal exercício poderá se constituir como cultura internalizada nas estruturas e nas ações, nas unidades acadêmico-administrativas e nas ações institucionais mais abrangentes.

Deve-se entender, contudo, que os processos de gestão que por ventura serão adotados pela instituição devem representar uma atividade meio do processo. Para Cury (2007, p. 204), “os fins devem estar inerentes aos meios e a participação (imediatamente incluída na gestão democrática) deve estar contida nos instrumentos mediadores [...]”. Pois, o foco principal de qualquer instituição de ensino superior que busca a qualidade dos seus serviços educacionais está na sua proposta pedagógica, mediante a qual as instituições socializam sua concepção de universidade e educação e divulgam sua missão, e definem as suas prioridades e metas.

Um planejamento institucional eficiente pressupõe a adoção de práticas participativas, envolvendo todos os integrantes ou seus representantes em todas as suas etapas, congregando pessoas com funções diferenciadas na instituição e sem corporativismo para discutir as atividades planejadas conjuntamente, propiciando objetividade e legitimidade na identificação de problemas, o que contribuirá para a edificação de saberes necessários ao crescimento institucional.

No próximo capítulo, apresenta-se o Programa de Avaliação Institucional (PAI) da UEG, elaborado pelos pesquisadores da CAAI, juntamente com o histórico de sua construção e implementação, princípios e desdobramentos em projetos de pesquisa. Historiciza-se a realização de processos avaliativos e a construção de Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG.

CAPITULO 3

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS: HISTÓRIA, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Como já foi esclarecido em momentos anteriores desta dissertação, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi criada como uma instituição pública, estadual, *multicampi* e interiorizada. Essa Instituição exprime, de determinada maneira, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade em que está inserida. Por isso, observa-se em seu interior a presença de diversidade de opiniões, atitudes, projetos e ideologias conflitantes, que representam visões e contradições da sociedade.

Relembra-se que as autarquias estaduais e a UNIANA, existentes em Goiás antes da criação da UEG, tinham pouca ou nenhuma relação entre si, eram autônomas. Não havia um sistema superior estadual organizador de orientações que unificassem ou mesmo aproximassem seus projetos pedagógicos, currículos, metodologias, calendários e outros.

A instalação da UEG (1999) criou a necessidade de um canal de comunicação que possibilitasse a sistematização das informações das várias UnU/UEG que necessitavam de integração. Era necessário organizar currículos, projetos pedagógicos, estabelecer metas, objetivos, enfim, transformar a diversidade das antigas autarquias estaduais espalhadas pelo Estado de Goiás em uma instituição, a começar pela exigência de uma estrutura organizacional que otimizasse projetos e práticas conforme princípios e parâmetros comuns.

Com a junção de 28 instituições de ensino superior, os gestores da UEG incorporaram as experiências de AI desenvolvidas por essas instituições e as UnU/UEG contribuíram ao agregar um histórico de participação em movimentos que discutiam a AI, tanto em Goiás quanto em nível nacional. O desafio era, a partir dessas experiências e das determinações legais, construir novos processos avaliativos que pelo menos aproximassem tanta diversidade. Esse desafio fazia parte do objetivo de “tornar a UEG uma unidade complexa, na diversidade acadêmico-científico-cultural de seus múltiplos *campi* e polos” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 5).

O aparato legal que estabeleceu e institucionalizou a recém-criada Universidade foram o Regimento e o Estatuto da Universidade. Esses documentos foram debatidos e aprovados em uma Assembleia Universitária Estatuinte da UEG, integrada por representantes dos segmentos universitários de todas as UnU/UEG e Polos, em 2000.

Como primeira iniciativa, nesse mesmo ano, a UEG criou Núcleos de Avaliação Institucional (NAI), com a tarefa de promover discussões sobre a AI nas UnU/UEG. Os NAI

tinham o objetivo de conhecer as realidades existentes no conjunto das faculdades, que se tornaram parte da Instituição. Foi realizado um diagnóstico possível diante dos obstáculos interpostos por aqueles que não aceitavam a UEG como Universidade que incorporou as autarquias.

Prosseguindo com ações para desenvolver a AI, a UEG criou, em novembro de 2002, a Comissão de Assessoria e Avaliação Institucional (CAAI). Esta comissão teve com objetivo assessorar o Gabinete da Reitoria e a Assessoria para Assuntos Institucionais. Para compor essa Comissão, a UEG buscou renomados pesquisadores na área da educação, da avaliação institucional e de políticas públicas. Dentre os membros da CAAI, destacam-se Prof^a Dr^a Iria Brzezinski, Prof^a Dr^a Maria Esperança Fernandes Carneiro e Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito. Estes professores, coordenados pela primeira, foram os responsáveis pelos processos avaliativos da UEG, desde a criação da CAAI em 2002 até 2011.

Sendo uma Instituição Estadual, a UEG está sob a jurisdição do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado de Goiás, conforme determinações da LDB/1996. Essa Lei, em seu Art. 10, inciso IV, estabeleceu que os estados incumbir-se-ão de “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Nestes termos, CEE/GO é o órgão responsável pelo credenciamento e credenciamento da UEG.

A Equipe da CAAI coordenou uma Comissão Especial responsável pelo processo de credenciamento da UEG, junto ao CEE/GO, em 2002. Dados, tais como: número de alunos, professores, servidores, cursos, orçamentos, programas de extensão, pesquisa, entre outros, somente começaram a ser mais sistematizados, com esse processo de credenciamento, quando se desenvolveu uma política de comunicação interna mais eficiente.

Passado este momento de esforços para o credenciamento da UEG, os pesquisadores da CAAI dedicaram-se aos estudos, à institucionalização e ao desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional (PAI), tendo como principais atividades o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e a realização da Autoavaliação Institucional, nas UnU e Polos da UEG.

3.1 A pesquisa como norteadora da avaliação institucional na UEG

De acordo com a análise dos documentos do acervo da CAAI, para a elaboração de um PAI da UEG, o primeiro momento foi dedicado a uma ampla consulta à rara documentação existente à época.

Outro procedimento usado pelos pesquisadores da CAAI foi a recuperação oral da trajetória de avaliação da instituição, por meio de entrevistas com pessoas envolvidas em atividades avaliativas nas autarquias, antes da criação da UEG. Os pesquisadores da CAAI definiram realizar as entrevistas *in loco* nas UnU/UEG, com a finalidade de conhecer as experiências de AI e incorporá-las como história acumulada.

A comunicação inter-unidades e Reitoria é bastante deficiente até os dias atuais. O modo mais fácil, porém muito dispendioso em recursos financeiros e desgastante para aqueles que se deslocam para receber as comunicações, é dirigir-se a Anápolis (GO), onde fica sediada a Administração Central da UEG. Com tal situação, os pesquisadores da CAAI passaram a fazer comunicações e divulgar informações via *e-mail*, embora muitas UnU/UEG não tivessem *internet* em pleno funcionamento, tampouco computadores. Tal dificuldade foi superada com comunicações telefônicas. A Equipe da CAAI/UEG realizava plantões para dirimir as dívidas, por telefone ou por atendimento pessoal, dos responsáveis pela avaliação interna nos NAI das UnU, Polos e Setores da administração centralizada da UEG.

Os pesquisadores da CAAI procuraram sensibilizar a comunidade acadêmica para o significado e os sentidos da AI como uma atividade de pesquisa, que visa a subsidiar as decisões dos planejadores e gestores da instituição. A sensibilização teve como ponto relevante a discussão da proposta de AI, em diversas reuniões com os dirigentes da universidade e em uma assembleia universitária.

Ao mesmo tempo em que ocorria a sensibilização e a construção do PAI, os pesquisadores da CAAI dedicavam-se à reconstituição dos NAI nas UnU/UEG e da implantação de novos núcleos, com todas as dificuldades possíveis, sobretudo de ordem estrutural e de comunicação, que se estendia por todo o território goiano.

Outra ação simultânea consistiu da elaboração de projetos de pesquisa especiais, com o intuito de avaliar, por amostragem, as grandes dimensões constituintes de uma universidade: o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação *lato sensu* (a pós-graduação *stricto sensu*, só veio a ser implantada, na UEG, no fim da década 2000).

O PAI da UEG foi apresentado em uma Assembleia Universitária Estatuinte. Essa assembleia, convocada pela Reitoria, contou com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária, de todas as UnU e Polos, reunidos na cidade de Caldas Novas, em 26 de abril de 2003.

Para Brzezinski, Carneiro e Brito (2005, pp. 27-28) o PAI da UEG sustenta-se nos seguintes princípios:

Totalidade: compreende o envolvimento orgânico de toda a Universidade e de todas as atividades: de ensino, pesquisa, extensão, práticas culturais e de gestão universitária.

Continuidade: expressa-se pelo movimento contínuo e processual de desenvolvimento da avaliação institucional com a definição dos espaçamentos temporais entre as etapas e os resultados, para a tomada de decisões e a efetivação de mudanças ou ajustamentos inerentes ao processo de avaliação.

Unidade na diversidade: respeitando-se a especificidade e as particularidades de cada Unidade Universitária e Polo assegura-se, por meio deste princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade.

Transparência: entendida pela possibilidade de acesso aos dados objetivos e pela divulgação irrestrita das informações, dos procedimentos e resultados, bem como pela participação equânime de todos os envolvidos no processo avaliativo.

Racionalidade na gestão: traduzida por uma estrutura orçamental e de alocação de recursos geridos de modo a não multiplicar procedimentos e despender esforços idênticos para obter os mesmos resultados, impedindo paralelismo de atividades, garantindo o desenvolvimento da política e da cultura da avaliação institucional.

No PAI da UEG, consta o objetivo geral do processo de avaliação interna “Desenvolver a cultura da avaliação na Universidade Estadual de Goiás, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas e de gestão da instituição” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 24).

Esse objetivo foi traduzido em objetivos específicos, dentre os quais, alguns têm o foco direcionado para a AI como mecanismo de mediação entre o planejamento e a gestão da universidade. Destacam-se os seguintes objetivos específicos:

2. Oferecer subsídios para a continuidade da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Administrativo da UEG.
4. Contribuir para o exercício de práticas avaliativas cotidianas, revitalizando os Núcleos de Avaliação e visando a devolver a cultura da Avaliação Institucional.
5. Subsidiar as tomadas de decisões e as práticas reflexivas para promover mudanças ou ajustes nas políticas acadêmicas, curriculares e administrativas da UEG.
7. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades de graduação, pós-graduação e extensão regulares e também para a implementação segura de novos programas, projetos e ações que promovam a expansão responsável e qualificada da universidade.
8. Avaliar e fornecer subsídios para melhorar a qualidade dos cursos e das atividades não regulares e não formais que ocorrem em atendimento das demandas sociais do Estado de Goiás (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, pp. 28-29).

O propósito das atividades avaliativas está explícito: promover o autoconhecimento da instituição, tendo em vista a melhoria de seus processos de planejamento e gestão e, conseqüentemente, melhoria da qualidade social do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os pesquisadores da CAAI assumiram, também no PAI da UEG, a intenção de fortalecer a caminhada da IES em sua constituição em Universidade, considerando a diversidade das Unidades Universitárias que, já em sua criação, trazia a complexidade de 28 faculdades isoladas, presentes no interior e na capital do Estado de Goiás, cada uma com sua

cultura institucional. De forma “pitoresca” para um ambiente universitário, cada UnU/UEG desejava e agia como se fosse uma Reitoria autônoma, devido a história já revisitada nesta dissertação.

Nessa primeira etapa de desenvolvimento desse programa, realizada em 2003-2004, os pesquisadores da CAAI dedicaram-se a avaliar três dimensões: o ensino, a pós-graduação e a extensão. Desse universo, os pesquisadores da CAAI selecionaram três projetos considerados de impacto social, científico e cultural, que são: no âmbito do ensino, o curso de Licenciatura Plena Parcelada (LPP)¹⁴, do Programa Universidade dos Trabalhadores em Educação; na pós-graduação, os Cursos de Especialização¹⁵; e na extensão foi eleito, como de impacto social, o Projeto VAGALUME¹⁶ de Alfabetização de adultos.

O primeiro projeto de pesquisa a ser implementado foi avaliação dos cursos da LPP. A pesquisa definiu uma amostra das zonas de desenvolvimento do território goiano, sendo escolhidos 12 municípios representativos das regiões geográficas. O critério para definir a amostra foi respeitar a localização nas mesorregiões goianas e atingir 20% do universo de 18.934 alunos/professores, que compreendiam a diversidade uegeana das 13 UnU e Polos da UEG em que a LPP era desenvolvida (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003).

O segundo projeto de pesquisa realizado foi a Avaliação de Cursos de Especialização *Lato Sensu*, oferecidos nas UnU/UEG e concluídos até 2003. Foram avaliados, por amostragem, os cursos de Especialização de Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior, Gestão Ambiental e Educação Física Escolar desenvolvidos, respectivamente, nas UnU/UEG de Quirinópolis, Anápolis, Formosa e Goiânia/ESEFEGO.

A pesquisa avaliou a estrutura curricular, o desenvolvimento das aulas, o desempenho dos alunos, dos professores e as disciplinas. Fez acompanhamento de egressos entrevistando-os “o que permitiu identificar resultados positivos em relação aos atuantes na UEG e nos sistemas de ensino público de Goiás” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003).

Foram entrevistados, também como sujeitos da pesquisa, os gestores das UnU e Polos onde os cursos eram oferecidos, os coordenadores dos cursos de especialização e pessoas da comunidade, objetivando conhecer as mudanças ocorridas a partir dessa formação continuada tanto na UEG, como nos sistemas de ensino estadual e municipal e no desenvolvimento educacional dos municípios envolvidos.

¹⁴ LPP refere-se aos cursos de Licenciatura destinados à formação de professores já em exercício do magistério, mas sem a devida qualificação.

¹⁵ Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* oferecidos para a formação continuada dos profissionais da educação.

¹⁶ Curso de extensão destinado à alfabetização de adultos.

O terceiro projeto desenvolvido foi para realizar a avaliação do Programa “VAGALUME”. Esta pesquisa analisou a oferta desse curso em 39 municípios. Foram selecionados como informantes, o grupo de adultos concluintes das séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2001-2002 (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003).

Os resultados dessa primeira etapa de desenvolvimento do PAI, foi apresentado, aos diretores das UnU e Polos e demais dirigentes da UEG, em um Relatório de Avaliação elaborado pelos pesquisadores da CAAI, em cópia impressa e em meio digital (CD), na reunião do Conselho Universitário, em dezembro de 2003. Os resultados foram, também, amplamente publicados em trabalhos científicos (Revista RAIES) e em Anais de Congressos internacionais, em CDROOM e na *home page* da Avaliação Institucional no site da UEG.

A realização dessas pesquisas proporcionou uma primeira iniciativa de avaliação da LPP de Formação de Professores, o conhecimento dos Projetos de Especialização e de Extensão e notadamente a divulgação do PAI, tanto internamente quanto externamente ao Campus Universitário. Cita-se como exemplo de ação externa a integração dessa equipe ao Núcleo Goiano de Avaliação, participando de encontros periódicos para discutir a AI, juntamente com as demais IES presentes do Estado de Goiás.

Esse PAI da UEG tinha características diferentes da AI implementada pelas demais universidades brasileiras, até aquele momento. Os pesquisadores da CAAI trabalharam com a definição epistemológica e metodológica de que a AI deve ser realizada por meio de projetos de pesquisa. Para esses pesquisadores, no contexto da UEG, a pesquisa

[...] dá suporte a avaliação institucional e compõe-se das análises das interfaces entre os dados específicos relativos a cada UnU, pelos quais se poderá conhecer a instituição na sua totalidade. Esse entendimento ancora-se nos princípios do Programa de Avaliação Institucional da UEG, mas seu porto seguro se expressa nos princípios da totalidade e da unidade na diversidade, por meio dos quais pretendemos assegurar a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 69).

Com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, foi necessária uma reformulação no PAI que vinha sendo desenvolvido pela UEG. Vários procedimentos foram empreendidos, pela Equipe da CAAI, para promover essa reformulação.

3.2 O Programa de Avaliação Institucional da UEG: amplitude e relevância

O SINAES tem o objetivo geral 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”. Para cumprir esse objetivo, o SINAES integrou três modalidades avaliativas aplicadas distintamente e com instrumentos próprios: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A AVALIES é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas: autoavaliação – realizada pela própria instituição – e avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, ambas seguindo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Para adequar-se ao SINAES e desenvolver a autoavaliação institucional, que já havia começado em 2002-2003, o PAI da UEG, foi redimensionado. Orientado pelos princípios do programa anterior, continuou com o objetivo geral “desenvolver a cultura da avaliação na Universidade Estadual de Goiás, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas da instituição” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p. 4).

Ao novo PAI, além dos objetivos específicos anteriores, acrescentaram-se os seguintes:

- a) desenvolver a pesquisa de Autoavaliação da UEG;
- b) aperfeiçoar profissionais e técnicos administrativos como pesquisadores e gestores dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) em um curso de pós-graduação *Lato sensu*;
- c) implantar e/ou revitalizar 29 NAI nas UnU e nos setores da administração centralizada.

Para o alcance desses objetivos, os pesquisadores da CAAI, propuseram a realização de ações internas, dentre as quais, destacam-se:

- 1 A Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Essa CPA da UEG, nomeada pela Resolução CsU – nº 31/2004, de 13 de julho de 2004 e ratificada pela Resolução CsU – nº 412003, de 27 de novembro de 2004, foi criada pelo Conselho Universitário (CsU) e seus membros passaram a integrar a Equipe de pesquisadores da CAAI.
- 2 Apresentação do Programa de Avaliação Institucional Interna (autoavaliação), na Assembleia Universitária Estatuinte. Esta assembleia foi convocada e o PAI da UEG foi

apresentado, em março de 2005. Esse evento significou a participação do coletivo, por meio de representação da comunidade acadêmica no espaço democrático, na amplitude da UEG.

- 3 Criação dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) e realização de processos avaliativos em todas as UnU/UEG. Esse foi um movimento em favor da pesquisa. Foram revigorados e/ou criados 29 NAI, nas UnU/UEG e na administração centralizada. Os integrantes desses núcleos participaram do Curso de Especialização em AI e recebiam uma carga horária de 10h semanais, para realizar as atividades de pesquisa avaliativas na UEG.
- 4 Elaboração de relatórios parciais e finais de avaliação interna. Esse propósito foi cumprido rigorosamente ao final de cada processo avaliativo, durante o período 2005-2011. Nesses relatórios, foram identificadas as potencialidades e as dificuldades enfrentadas na administração e na parte acadêmica da UEG e a falta de recursos financeiros e de vontade política dos gestores, que dificultavam ou impediam a realização de determinadas ações educativas na Instituição. Essas foram as principais contradições reveladas.
- 5 Publicação dos resultados. Essa ação recuperou o princípio da transparência, visto que os gestores permitiram divulgar todos os resultados dos processos avaliativos, apesar de muitas vezes, as limitações identificadas pelos pesquisadores da CAAI e pelos representantes dos NAI, fossem desagradáveis.
- 6 Realização do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional para os pesquisadores dos NAI. Os pesquisadores da CAAI elaboraram o Projeto do Curso de Especialização em Avaliação Institucional, que foi autorizado pelo Protocolo nº 26490943-10/5/05, da UEG, o qual foi desenvolvido no ano de 2005-2006. Participaram desse curso 56 profissionais de 29 UnU, da Pro-Reitoria de Graduação (PrG), de Pesquisa e Pós-Graduação (PrP), e Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE), da Pro-Reitoria de Administração (PrA), da Diretoria de Planejamento (DIRPLAN), da Diretoria Geral dos Cursos Sequenciais e do Gabinete do Reitor (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 71).

Na justificativa desse curso, para formar avaliadores na universidade, Brzezinski (2001, p. 69) assevera:

Desenvolver uma cultura do “pensar a si própria” requer a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura.

Com essa propositura o curso de Especialização em Avaliação Institucional foi desenvolvido, sob a coordenação da Equipe da CAAI/UEG. Nesse curso foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação, tanto como metodologia quanto aprofundamento epistemológico e científico da práxis de pesquisa no movimento de um ano de curso.

Franco (2005, p. 486) explica que a pesquisa-ação

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Os cursistas foram formados como pesquisadores, para a implementação de ações avaliativas nas UnU/UEG, ao mesmo tempo, encontravam-se na condição de pesquisados, participantes como sujeitos entrevistados.

Nesse curso presencial, cujos encontros ocorriam aos sábados e domingos, foram coletivamente definidas as dimensões a serem avaliadas na universidade. Dá-se destaque ao processo de participação de todos os cursistas na construção dos instrumentos para a coleta de dados, os estudos da fundamentação teórica e a elaboração dos relatórios de autoavaliação.

As questões e itens elaborados para comporem os questionários de coleta de dados, construídos *paripassu* nas disciplinas do curso, contemplaram as dimensões da Autoavaliação registradas no PAI da UEG. Essas dimensões foram assim definidas: autoavaliação; Biblioteca; caráter geral; condições físicas e instrumentais; coordenação de curso; corpo discente; corpo docente, direção; Laboratório de informática; proposta pedagógica; serviços; UEG e a sociedade (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a). Essas dimensões do questionário superaram as exigências requeridas pelas Diretrizes do SINAES e as 10 dimensões apresentadas pela CONAES.

O instrumento de coleta de dados continha questões específicas de cada UnU/UEG, em forma de questões abertas, muito significativas para comparar semelhanças e contradições entre elas, por meio da análise dos questionários respondidos pelos quatro segmentos da comunidade acadêmica: docentes, discentes, gestores e técnico-administrativos.

Outro ponto positivo que facilitou acesso ao instrumento de pesquisa e a coleta de dados *in loco*, foi o *software* elaborado por um técnico (engenheiro) integrante da Equipe da CAAI, com apoio da Gerência de Informática da UEG, sediada em Anápolis (GO).

Os participantes do Curso de Especialização de AI, em parceria com seus orientadores de monografia, construíram, durante o curso, os Relatórios de Autoavaliação. Foram relatórios individuais por UnU/UEG e culminou com a defesa pública, participada por todos os cursistas que elaboraram suas monografias finais com objeto de pesquisa *avaliação institucional: autoavaliação da UEG*. Essas monografias serviram de base para a elaboração do Relatório Geral de Avaliação Institucional da UEG, de 2005.

A definição do objeto da autoavaliação e dos instrumentos para produzir as informações é um ato político e ético, revelador da concepção de universidade, do seu papel social, dos valores e crenças instituídos na comunidade universitária.

Salienta-se que a definição do que vai ser avaliado exige suporte em princípios, métodos e dimensões que precedem a qualquer juízo de valor dos pesquisadores. Essa definição parte do fundamento de que nem toda informação que se produz da universidade é significativa para a compreensão de sua realidade, portanto, desenvolve-se um processo sistemático de escolha, seleção e planejamento do que vai ser avaliado em função do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento institucional (PDI).

Estas questões indicam que a escolha do objeto da avaliação, da metodologia, dos procedimentos e instrumentos requerem rigor conceitual e metodológico. A AI ganha sentidos, significados e revela as contradições à medida que torna-se um processo democrático, participativo, com amplas discussões no espaço e tempo determinado pela instituição. São pré-requisitos para uma ação consequente na aplicação dos resultados.

Seguindo as orientações descritas em parágrafos anteriores, as dimensões escolhidas para comporem a autoavaliação da UEG, foram levantadas coletivamente durante o Curso de Especialização e abrangeram aspectos que giraram em torno de principais eixos, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos discentes, desempenho do docente, gestão da instituição, corpo docente, instalações físicas, políticas de valorização do corpo docente e apoio à extensão universitária, às políticas estudantis e do quadro técnico administrativo.

Nesse processo de autoavaliação geral da UEG, realizado ao longo do Curso de Especialização em AI, em 2005, o universo da pesquisa envolveu 29 Unidades Universitárias, Pro-Reitoria de Graduação (PrG), Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PrP), Pro-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PrE), Pro-Reitoria de Administração (PrA), Diretoria de Planejamento (DIRPLAN) e Diretoria Geral dos Cursos Sequenciais, considerando o ano de 2005/2.

Foram avaliados 23 cursos de graduação plena (regular), que se multiplicam nas UnU/UEG, totalizando 96 cursos. São eles: Bacharelado em Administração, Administração Habilitação em Agronegócio, Administração Habilitação em Hotelaria, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências – Habilitação em Química, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Química Industrial, Sistemas de Informação e Zootecnia e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, e Pedagogia (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 33).

Foi escolhida uma amostra mínima de 10%, de cada segmento e por curso: docentes, discentes, técnicos administrativos e gestores. O cômputo geral de todos os segmentos participantes atingiu 36% do universo da população acadêmica da UEG. Foram 6.911 sujeitos informantes. Desses, 5.522 eram discentes, 642 docentes, 525 técnicos administrativos e 222 gestores (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a).

A coleta de dados foi feita no mês de dezembro 2005, antes do encerramento do semestre. As UnU/UEG que não alcançaram o percentual de 10% fizeram uma nova etapa de coleta, durante a matrícula dos alunos, nos meses de janeiro e fevereiro de 2006 (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a).

Posterior à coleta diagnóstica com dados quantitativos (questões fechadas) e qualitativos (questões abertas), fez-se tratamento estatísticos e análise dos dados. Essa análise dos dados consta no Relatório de Autoavaliação Institucional de cada UnU/UEG e da administração centralizada, que se transformaram em Relatório Monográfico de cada especializando e posteriormente no Relatório Geral de Autoavaliação da UEG em 2005.

Como a UEG era e ainda é uma Universidade recente, que precisava construir sua identidade e seu projeto de universidade pública e *multicampi*, a pesquisa acerca da AI se tornou mais complexa. Iniciou-se pela realização de um diagnóstico materializado em dados quantitativos que deram suporte às análises qualitativas, que assim se complementaram.

Por meio da pesquisa foi possível a análise das interfaces entre os dados específicos de cada UnU/UEG, que permitiram fazer um diagnóstico e conhecer a Instituição na sua totalidade. Conforme Franco (2005, p. 16-17): “A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica [...] toda análise de conteúdo implica comparações contextuais”.

Na sistematização dos dados colhidos *in loco*, os pesquisadores configuraram mediante elaboração da matriz analítica, as categorias que emergiram dos dados e foram

analisados sob a orientação dos estudos de Bardin (2004, pp. 33-34), que assim se expressa a respeito da análise e da inferência decorrente desses conteúdos:

[...] e um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas ou deduções lógicas) dessas mensagens.

Na análise da matriz analítica, foram sistematizadas três categorias dos dados reais, quais sejam: a) interiorização da universidade pública; b) acesso ao ensino superior público/conquista da cidadania e da profissionalização; c) qualidade do ensino e atividades meio (administrativo-financeiro) x atividades fim (ensino-pesquisa-extensão) (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 622). Estas categorias foram explicitadas no Relatório Geral de Autoavaliação da UEG do ano de 2005 e confirmadas nos relatórios subsequentes até 2011.

A categoria *Interiorização da Universidade Pública* tem seus descritores com base no processo de inclusão social por meio da democratização espacial do acesso ao ensino superior. A UEG, presente atualmente, em 48 municípios goianos com 41 UnU, uma UnU de Ensino a Distância (UnEAD), cinco Polos Universitários e quatro Polos de Ensino a Distância, levou o ensino superior a todo o território goiano.

Trata-se de uma universidade *multicampi*, democratizando e ampliando as oportunidades de acesso, com permanência bem sucedida, ao ensino superior em todas as regiões geográficas do Estado de Goiás, e contempla às peculiaridades locais e regionais.

O Estatuto da UEG homologado pelo Decreto nº 5.130, de 03 de novembro de 1999, estabeleceu no Art. 5º, inciso I, o objetivo institucional de “formar, graduar e pós-graduar profissionais nas diversas áreas, preparando-os para o mundo do trabalho e cidadania, contribuindo para o desenvolvimento de Goiás e do Brasil”. A Universidade vem propiciando essas condições de formação pessoal e profissional em seus Cursos de Graduação Regular Plena, Cursos de Educação à Distância, Cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

A categoria *acesso ao ensino superior público, conquista da cidadania e da profissionalização* abrange os descritores acesso e conclusão do ensino superior público, a conquista de uma formação inicial e a profissionalização com a habilitação para ingresso no mercado de trabalho.

Na contramão da política neoliberal de privatização do ensino superior, no Art. 6º, desse Estatuto, estão prescritos os compromissos permanentes da Universidade, dentre os

quais destacam-se: o inciso III – “a ampliação de oportunidades educacionais, de acesso e de permanência a toda a população” e IV – “a democratização da cultura, da pesquisa científica e tecnológica e a socialização dos seus benefícios”.

Com vistas a atender seus compromissos, a UEG, desde a sua criação em 1999 até 2010, promoveu a formação em nível superior a 71.089 mil estudantes, em seus diversos cursos espalhados por todo o território goiano, conforme consta no Relatório de Gestão da UEG (2011), sendo que os cursos de Licenciatura contam com o maior número de estudantes. Dá-se realce aos cursos da LPP, do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação. Esse programa teve bastante expressividade na instituição, com a formação de 30.532 professores até 2010 (UEG, 2011, p. 9).

Os pesquisadores da CAAI acrescentam que a UEG comprometida com o desenvolvimento do ensino em Goiás, chamou para si a finalidade de: “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades, por meio de programas destinados a formação continuada dos profissionais da educação, tendo como exemplo os Cursos de Licenciatura Plena Parcelada” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 89).

Os dados obtidos pelas pesquisas na implementação da primeira etapa do PAI da UEG (2003-2004) demonstraram ainda que, principalmente, a população do interior do Estado valoriza essa Universidade pela oportunidade de acesso ao ensino superior público gratuito nas regiões mais distantes da Capital do Estado e de outros grandes centros urbanos. A UEG se tornou “um dos meios de a população de baixa renda ter acesso e permanência bem sucedida na educação superior” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 625).

Essa constatação demonstra que a Instituição foi, paulatinamente, atingindo os objetivos Estatutários. Nesse caso destaca-se no Estatuto da UEG, Art. 5º, inciso VIII: (para a UEG) “interagir com a sociedade pela participação de seus professores, alunos, gestores e pessoal técnico-administrativo em atividades comprometidas com a busca de soluções para problemas regionais e nacionais”.

Outro dado identificado nas pesquisas foi a presença de docentes no quadro de várias UnU/UEG, formados pela própria Instituição, demonstrando sua importância e significado para a formação de profissionais da educação, principalmente, para as regiões do interior do Estado, visto que nestas a UEG oferece em grande maioria os cursos de Licenciatura.

Na categoria *Qualidade da Educação no Ensino Superior*, percebe-se que a qualidade social adequada à realidade de Universidade *multicampi* foi identificada nos pontos fortes da UEG, pelos dados dos questionários de autoavaliação. Dentre os quais destacam-se:

- a) a dedicação do corpo docente como um todo revelado pelas respostas positivas na sua autoavaliação;
- b) a gestão/direção e a coordenação de cursos como potencialidade reconhecida pelo universo do segmento de professores e por uma amostragem do segmento aluno;
- c) o desempenho dos estudantes, seu compromisso e envolvimento com seus cursos (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 626).

Quanto à qualidade do ensino, os resultados da autoavaliação dos cursos revelados como fragilidades da universidade, incidem nos(as):

- a) condições físicas e instrumentais, assim como equipamentos, recursos didáticos, condições de acesso para portadores de necessidades especiais, banheiros, ausência e/ou precariedade dos auditórios;
- b) bibliotecas que apresentam acervos insuficientes e desatualizados, com precariedade ou inexistência de informatização dos serviços, além da inexistência de periódicos científicos;
- c) inexistência ou falta de atualização de laboratórios de informática;
- d) inexistência ou precariedade de laboratórios de aulas práticas necessários para funcionamento dos cursos;
- e) projetos e as atividades de extensão que ficam a desejar, uma vez que, uma universidade só poderá alcançar seus objetivos se as atividades acadêmico-científicas forem desenvolvidas de maneira integrada ao ensino e à pesquisa;
- f) necessidade de ampliar os investimentos, desenvolver políticas de financiamento e ações contínuas na área de pesquisa (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 634).

A UEG, sendo uma universidade pública, gratuita e *multicampi* possui condições e credibilidade da sociedade para oferecer uma educação de qualidade, que pode atender às necessidades de formação em nível superior da população de todo o Estado de Goiás. Para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, no entanto, é imprescindível a conjugação de esforços de toda a comunidade acadêmica, principalmente os gestores, para a superação das fragilidades comprovadas pelos resultados das pesquisas expressas nos Relatórios de Avaliação Institucional da UEG.

Nessa categoria *qualidade do ensino e atividades meio (administrativo-financeiro) x atividades fim (ensino-pesquisa-extensão)*, os pesquisadores da CAAI afirmaram que “é de fundamental importância para a universidade, uma vez que ela sustenta e viabiliza as demais categorias analisadas anteriormente” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005a, p. 635).

As atividades meio na UEG são denominadas pelos pesquisadores da CAAI (UEG, 2008, p. 635), principalmente, como atividades de gestão, quais sejam: gestão orçamentária e financeira, organização administrativa, gestão de atividades acadêmicas e complementares, gestão de recursos humanos, comunicação institucional, gestão de documentos e informações e gestão de bens materiais e patrimoniais.

Veiga (2011, p. 18) afirma que “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da instituição nas decisões/ações administrativa-pedagógicas ali desenvolvidas”. Pelo histórico de criação e a condição de Instituição *multicampi* a UEG enfrenta grandes desafios em seus processos de gestão. As práticas e culturas diversas das UnU/UEG são algumas das dificuldades para realização de uma gestão democrática e participativa e eficiente.

A gestão orçamentária e financeira se configura em um dos maiores desafios da UEG, visto que a Instituição depende dos repasses na razão de 2% do orçamento do Estado de Goiás, constante na Emenda Constitucional Nº 39, de 15 de dezembro de 2005. Neste aspecto, a universidade não possui o controle dos recursos financeiros e nem consegue a executá-los em sua totalidade. A Instituição recebeu em 2005, 2006 e 2007 apenas 53%, em 2008, 77% dos recursos orçamentários previstos em lei (UEG, 2008). Em 2009, pela Lei nº 16.836, de 15 de dezembro de 2009, tem-se a criação legal do Fundo Rotativo¹⁷ para as UnU/UEG, mas não foi possível o acesso aos números desse repasse. Com esses dados observa-se que os recursos advindos do tesouro estadual ficam aquém das reais necessidades da UEG, em particular no momento de implantação e construção de sua estrutura, inclusive a estrutura física.

Os pesquisadores da CAAI explicaram que “as atividades meio acabam por interferir desqualificando as atividades fim. No caso da UEG, significa dizer que, sobretudo, as condições físicas e estruturais das UnU/UEG interferem nos resultados finais do processo de ensino e aprendizagem” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 637). A avaliação torna-se indispensável para conhecer a realidade institucional e conseqüentemente promover uma gestão participativa para o alcance dos objetivos traçados nos Projetos Institucionais.

As atividades meio foram identificadas na autoavaliação no período de 2005 a 2010, como fragilidades da universidade, visto que essas atividades estão diretamente articuladas às atividades fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. As referidas atividades meio constituem-se um dos maiores desafios dos gestores da UEG em buscar, nos órgãos responsáveis, o repasse total dos recursos orçamentários.

Caso as autoridades da área econômica do Estado de Goiás respeitassem a lei (Emenda Constitucional nº 39, de 15 de dezembro de 2005) acerca da destinação de recursos para a UEG e os gestores institucionais aplicassem-nos na solução dos problemas apontados nos Relatórios de Autoavaliação Institucional, haveria a superação dos resultados negativos do

¹⁷ Fundos Rotativos a que se refere esta Lei destinam-se a cobrir despesas de “pronto pagamento” (manutenção) da Universidade Estadual de Goiás, distribuído para as UnU/UEG.

ensino, da pesquisa e da extensão que, até aquele momento, permaneciam inalterados (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2010).

A realização da autoavaliação (2005), com elaboração dos Relatórios de Autoavaliação/monografia pelos cursistas/avaliadores das 29 UnU/UEG e dos setores da administração centralizada, foi um resultado muito positivo do Curso de Especialização em AI. Acrescenta-se que a metodologia da pesquisa-ação, para formação continuada de pesquisadores/avaliadores, proporcionou condições para o alcance dos objetivos propostos pelo PAI da UEG.

O resultado sistematizado da análise global dos relatórios das UnU/UEG e da administração centralizada e as sugestões para superar problemas compõem o Relatório Geral da Autoavaliação Institucional da UEG. Barriga (2003) explica que os relatórios de autoavaliação devem ser bem mais que um relato sobre a instituição. Este autor afirma:

[...] Em uma dimensão muito mais importante se requer que o relatório de autoavaliação possa dar informações do funcionamento – isto é, do processo – que opera em diversos segmentos da instituição, [...]. Não só descreve a instituição, mas também oferece uma interpretação de seus principais acertos, bem como dos problemas e desafios que deve enfrentar no curto e médio prazo (BARRIGA, 2003, p. 88).

Ancorados no processo de avaliação formativa, esses resultados poderiam ser utilizados, pelos diferentes segmentos da UEG, para produzir reflexões e práticas que efetivamente pudessem proporcionar o alcance dos objetivos institucionais em todas as suas dimensões, provocassem superações das fragilidades amplamente analisadas e replanejamento institucional.

Essa atitude ou ausência desta, demonstra, principalmente, a falta de compromisso da gestão superior da Instituição com a comunidade acadêmica, visto que, como assegura Belloni (2003), os resultados dos processos de autoavaliação fornecem importantes subsídios para o aperfeiçoamento da instituição, tendo como principais beneficiários:

À comunidade científica - oferece orientação para suas estratégias de desenvolvimento e articulação interinstitucional e com a sociedade;
 Ao governo - que sistematiza informações para a elaboração de políticas, principalmente as de educação e de ciência e tecnologia;
 À sociedade - faz uma prestação de contas dos resultados do dinheiro público investido em profissionais qualificados e em ciência, arte e cultura produzidas e disseminadas junto à própria sociedade (BELLONI, 2003, p. 19).

A AI torna-se formativa e adquire relevância se for planejada e praticada na perspectiva da mediação entre objetivos propostos e objetivos alcançados, tendo como

contexto de análise a realidade histórico-social em que a universidade está inserida, com participação efetiva de toda a comunidade universitária.

No plano da prática, a AI dos pesquisadores da CAAI, iniciada com a formação continuada de pesquisadores/avaliadores, no Curso de Especialização em AI possibilitou a construção de conhecimentos, na interpretação da realidade das UnU, que resultou em valores e ações com finalidade de ser um processo de construção da recém criada UEG. Dias Sobrinho (2003a) esclarece que, nessa concepção, a autoavaliação assume a intenção de ser um instrumento de produção de conhecimento e juízos de valor sobre a própria instituição.

No âmbito do planejamento e da execução da AI, levada a efeito por esses pesquisadores, um resultado positivo foi a revitalização dos NAI e a criação de outros. Implantou a avaliação *on line*, enquanto os instrumentos eram construídos por todos os cursistas e professores do Curso de Especialização em AI.

A cada momento do processo, os pesquisadores da CAAI reavaliavam suas práticas e procediam reformulações no próprio proceder do processo avaliativo, orientados pelo movimento dialético na busca de superação das deficiências detectadas (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005).

Os pesquisadores da CAAI deram continuidade ao processo de implementação do PAI da UEG e para a realização dos processos avaliativos, em 2006, houve um aumento na quantidade de cursos avaliados e o universo da pesquisa atingiu 31 cursos, sendo 26 de Graduação Plena e cinco Cursos Superiores de Tecnologia, que se multiplicavam nas Unidades Universitárias, totalizando 109 cursos ministrados em 29 UnU/UEG.

Nesse ano, os cursos avaliados foram: Bacharelado em Administração, Administração - habilitação em Agronegócios, Administração - habilitação em Hotelaria, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Farmácia, Fisioterapia, Química industrial, Zootecnia. As Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Informática, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Sistema de Informação e os cursos de Tecnologia em Agropecuária, Gastronomia, Laticínios, Rede de Computadores e em Turismo (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2006, p. 35).

A amostra de informantes mínima era de 10% de cada um dos quatro segmentos por curso, atingindo 6.825 sujeitos: 5.363 alunos dos cursos de graduação regular, 860 professores, 422 técnicos administrativos e 180 gestores.

Como prevê a metodologia de pesquisa-ação, houve a necessidade de adaptações nos instrumentos de coleta de dados, tanto do ponto de vista de ampliação das dimensões, como também para melhor direcionamento das questões e itens de cada dimensão.

Pelas reformulações foi acrescentada a dimensão Laboratório de aulas práticas e alteração na formulação da dimensão proposta pedagógica. Esta foi subdividida em três mais específicas: dimensão pedagógica ensino, dimensão pedagógica extensão, dimensão pedagógica pesquisa. A subdivisão foi muito produtiva, visto que as funções básicas da Universidade e o desdobramento das análises em cada UnU/UEG, consideraram as múltiplas realidades da UEG.

Essas dimensões abrangeram os seguintes eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações físicas.

Na totalidade, foram avaliadas 15 dimensões: autoavaliação; Biblioteca; condições físicas e instrumentais; dimensão pedagógica ensino, extensão e pesquisa; direção; gestão - coordenação do curso; informatização da UnU/Polo da UEG; inter-relacionamento com a FUEG, Reitoria e as Pró-reitorias; Laboratório de aulas-práticas; Laboratório de informática; corpo docente; corpo discente; profissionalismo e profissionalização; serviços; e, UEG e a sociedade.

Para o ano de 2007, houve um aumento no quantitativo total de cursos avaliados, com a criação de mais 11 UnU da UEG. Assim o universo da pesquisa para a realização dos processos avaliativos, foi de 31 cursos ofertados pela UEG, sendo 26 de Graduação Plena e cinco Cursos Superiores Tecnológicos, que se multiplicavam em 112 cursos, ministrados em 30 UnU/UEG.

Os cursos avaliados foram: Bacharelado em Administração, Administração - habilitação em Agronegócios, Administração – habilitação em Hotelaria, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Farmácia, Fisioterapia, Química industrial, Sistema de Informação e Zootecnia; as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia e Química; os cursos de Tecnologias em Agropecuária, Gastronomia, Laticínios, Rede de Computadores e Turismo (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2007, p. 35).

Seguindo a metodologia dos anos anteriores, foi definido que constituiriam o universo da pesquisa no mínimo 10%, de cada segmento e curso. O total de sujeitos participantes foi de 5.998, sendo 4.692 alunos, 694 professores, 417 técnicos administrativos e 195 gestores.

As dimensões avaliadas foram atualizadas, atendendo à dinâmica da universidade e abrangeram os seguintes eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações físicas.

O questionário de Autoavaliação, em 2007, foi organizado a partir de 15 dimensões, que foram: condições físicas e instrumentais; Biblioteca; Laboratório de informática; Laboratório de aulas-práticas; serviços; dimensão pedagógica ensino, de extensão, de pesquisa; corpo docente; corpo discente; autoavaliação; gestão: coordenação do curso e direção; informatização da UnU e Polos; inter-relacionamento com a FUEG, Reitoria e as Pró-reitorias; profissionalismo e profissionalização; serviços; e, UEG e a sociedade.

A metodologia da pesquisa-ação foi preservada como procedimento investigativo como se constata no Relatório Geral de Autoavaliação Institucional (2007). Como prevê esta metodologia, não é demais repetir que houve o acompanhamento dos pesquisadores na aplicação dos questionários a cada um dos segmentos pesquisados, bem como os pesquisadores também são pesquisados, pois são professores/gestores das UnU/UEG ou da Administração Centralizada da UEG.

Para a realização da autoavaliação em 2007, os pesquisadores da CAAI enfrentaram inúmeras dificuldades de ordem administrativa. Houve mudança na gestão superior da UEG, com a troca do reitor, para o qual a AI não eram prioritária, com consequências negativas para o PAI. Os professores que trabalhavam sem vinculação efetiva na UEG – contrato temporário – tiveram sua carga horária suspensa pela Pró-Reitoria de Administração, a título de redução de despesas. Com esse corte os pesquisadores de contrato temporário se afastassem de suas funções nos NAI. Atitude correta, pois realizar pesquisa exige suporte material e imaterial, inclusive recursos financeiros para sobrevivência dos pesquisadores como profissionais.

Diversos pesquisadores formados no Curso de Especialização, também deixaram os cargos, pois a reitoria decidiu remunerar apenas as horas de ensino (hora/aula) desprezando as atividades de pesquisa. Esta decisão autoritária mutilou uma das grandes funções da universidade. Os cortes de carga horária atingiram também a Equipe da CAAI, que tiveram seus vencimentos suspensos por um período de seis meses, sem recuperação posterior desses valores, no entanto continuaram suas atividades acadêmicas.

Diante dessa situação a Equipe da CAAI deu continuidade às práticas avaliativas com uma quantidade menor de avaliadores, além de contar com a contribuição de professores que não tinham experiência em AI, apenas colaboradores nas UnU/UEG.

Apesar das dificuldades, a investigação quanti-qualitativa na modalidade de pesquisa-ação delineou a sistematização dos dados obtidos na pesquisa e a organização de matrizes

analíticas. A partir dos dados empíricos, a Equipe da CAAI procedeu a sistematização dos dados qualitativos, interpretados à luz do referencial teórico, identificando as categorias de análise que emergiram da realidade pesquisada.

No processo avaliativo de 2008, a estrutura teórico-metodológica que guiou a pesquisa visou a fundamentar o processo de acompanhamento das múltiplas questões científico-administrativas e institucionais, como qualidade da educação superior, orientação da expansão de sua oferta, bem como a verificação dos fins da educação superior. Acrescentou-se outro objetivo à pesquisa em AI, referente à verificação da efetividade social da universidade.

Os pesquisadores da CAAI confirmam, no Relatório Geral de Autoavaliação Institucional, que “com a pesquisa-ação, foi possível alcançar à materialidade das práticas sociais, fonte direta de dados, que deve ser o ambiente de construção do conhecimento do pesquisador” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 85).

Os referenciais teórico-metodológicos dessa etapa da pesquisa continuaram os mesmos utilizados nas etapas anteriores. Para os pesquisadores da CAAI, o materialismo histórico dialético, nesse campo de pesquisa, constitui-se forma privilegiada de revelarem-se as contradições da realidade. A investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, delineou a sistematização dos dados obtidos na pesquisa e a organização de matrizes analíticas. Tal processo possibilitou o emergir de categorias de análise que, explicitadas por meio da análise de conteúdo, também foram complementadas com as observações registradas em protocolo *in loco* descritas nos Relatório de Autoavaliação das UnU/UEG (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008).

Observa-se nos Relatórios Gerais de Autoavaliação Institucional, nos períodos 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, que o método, a metodologia e os procedimentos contidos no PAI da UEG puderam ser confirmados, como também nos Relatórios Parciais de Autoavaliação, elaborados pelos professores/avaliadores nos NAI das UnU/UEG.

O universo da pesquisa em 2008 abrangeu 27 cursos ofertados em 2008/2, sendo 21 de Graduação Plena e seis Cursos Superiores Tecnológicos, multiplicados em 112 cursos, ministrados em 31 Unidades Universitárias. Foi acrescido, na avaliação deste ano, o Curso de Tecnologia em Design de Moda, criado na UnU/UEG de Jaraguá. Os cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Farmácia e Licenciatura em Física e em Química, que fazem parte dos cursos de graduação regular consolidados da UEG, não foram avaliados, pelo fato de que a UnUCET/UEG de Anápolis preferiu aplicar outra forma de avaliação que julgava mais simplificada, voltando às origens com base na matriz positivista de conhecimento.

A liberdade é um dos princípios importantes em um processo de avaliação democrática como a que toma por base as leis e princípios da dialética, assim deve haver respeito total às individualidades, neste caso, da UnUCET/UEG de Anápolis.

Os cursos avaliados foram: os Bacharelados em Administração, Administração - Habilitação em Agronegócios, Administração – Habilitação em Hotelaria, Agronomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Fisioterapia, Química Industrial, Zootecnia; as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia, Sistema de Informação; os cursos de Tecnologias em Agropecuária, Design de Moda, Gastronomia, Laticínios, Rede de Computadores e Turismo (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008, p. 83).

Neste ano, também ficou definido o mínimo 10%, de cada segmento por curso, para constituírem o universo da pesquisa. O total de sujeitos participantes da pesquisa neste ano foi de 6.111, sendo 4.921 alunos, 617 professores, 417 técnico-administrativos e 156 gestores.

O questionário de Autoavaliação em 2008 foi reorganizado para conter 12 dimensões: autoavaliação; Biblioteca; condições físicas e instrumentais; dimensão pedagógica ensino; dimensão pedagógica extensão; dimensão pedagógica pesquisa; direção; gestão: coordenação do curso; Laboratório de aulas-práticas; Laboratório de informática; profissional docente/avaliação discente; serviços.

O redimensionamento das questões e dimensões da pesquisa em avaliação institucional revelou a importância dos pontos positivos e, ao mesmo tempo, apontou a busca de alternativas para as problemáticas e fragilidades que se apresentam na realidade institucional investigada (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2008). A Equipe da CAAI afirmou que a opção pela pesquisa do tipo quanti-qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação tem contribuído para o aprofundamento dessas discussões.

Nos processos avaliativos de 2009, os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa continuaram os mesmos utilizados nas etapas anteriores, conforme exposto no Relatório Geral de Autoavaliação Institucional da UEG. Brzezinski, Carneiro e Brito (2009) afirmam que o materialismo histórico dialético constituiu a forma de avaliar-se as múltiplas dimensões da AI na UEG e revela as contradições.

Nesse ano, o universo da pesquisa abrangeu 31 cursos, sendo 21 de Graduação Plena e 10 Cursos Superiores Tecnológicos, que se multiplicavam em 119 cursos, ministrados em 36 UnU/UEG. Os cursos avaliados foram os mesmos do processo avaliativo do ano anterior acrescidos dos Cursos de Bacharelado em Comunicação Social, Licenciatura em Química e os

cursos de Tecnologias em Alimentos, Logística, Mineração e Produção Sucroalcooleira (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2009, p. 92).

O PAI da UEG completava seu quinto ano de realização contínua da autoavaliação, apesar de vários avaliadores terem sido destituídos das funções avaliativas, no ano anterior. Com tanta diversidade, a CAAI/UEG seguiu a rotina anual de implementação dos processos avaliativos na Universidade com audácia, movida pelo compromisso dos pesquisadores em não romper com a série contínua de AI proposta.

Para 2009, ficou definido, pelos pesquisadores da CAAI juntamente com os professores/colaboradores nas UnU/UEG e Polos da UEG, uma amostra de sujeitos informantes maior que os anteriores, o percentual mínimo foi de 25%. Nesse ano, o total de sujeitos participantes atingiu 6.566, distribuídos nos seguintes segmentos: 4.990 alunos, 203 gestores, 827 professores e 546 técnico-administrativos. A definição de 25% do universo dos segmentos universitários atendia ao planejado, pois a contínua série de avaliações deve visar ao aumento de participantes para melhor qualificar as análises.

As dimensões avaliadas foram discutidas e atualizadas, sob a coordenação dos pesquisadores da CAAI, atendendo a dinâmica da universidade e abrangeu aspectos que giraram em torno dos seguintes eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações físicas.

O questionário de Autoavaliação, nesse ano, como no anterior, foi organizado a partir de 12 dimensões: condições físicas e instrumentais; Biblioteca; Laboratório de informática; Laboratório de aulas-práticas; serviços; dimensão pedagógica ensino; dimensão pedagógica extensão; dimensão pedagógica pesquisa; profissional docente/avaliação discente; autoavaliação; gestão: coordenação do curso; direção.

A Equipe da CAAI reafirmou que as categorias de análise são desdobramentos das dimensões da AI. Para esses pesquisadores, as categorias emergiram da realidade objetiva e das principais contradições do movimento histórico e foram se delineando de acordo com o referencial teórico, o tipo de pesquisa em andamento, além da contraditória configuração das relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas e partidárias em que a instituição se apresentava.

Compreendemos que, a partir do materialismo histórico dialético, a substituição de categorias de análise pode ocorrer quando a própria realidade evidencia a sua superação. Desta forma, a partir do contexto socioeconômico e histórico-institucional, para efeitos de análise dos dados na presente etapa da pesquisa, consideramos pertinente a continuidade das categorias de análise que emergiram da realidade institucional (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2009, p. 95).

As categorias constantes nos Relatórios de 2007 e 2008 foram reafirmadas. Essas categorias são: interiorização da universidade pública; acesso ao ensino superior público, conquista da cidadania e da profissionalização; qualidade da educação no ensino superior; atividades meio (administrativo-financeiro) x atividades fim (ensino-pesquisa-extensão) (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2009, p. 95).

Em sequência foi efetivada a autoavaliação em 2010, os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa dos anos anteriores foram reafirmados, assim como o método do materialismo histórico dialético.

Os processos avaliativos contaram com o acompanhamento dos professores colaboradores na aplicação dos questionários para coleta de dados em cada um dos segmentos pesquisados. A investigação quanti-qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, delineou a coleta e a sistematização dos dados obtidos na pesquisa.

O universo da pesquisa, em 2010, abrangeu 33 cursos, sendo 21 de Graduação Plena e 12 Cursos Superiores Tecnológicos, que se multiplicavam em 136 cursos, ministrados em 39 UnU/UEG. Os cursos avaliados foram os mesmos do processo avaliativo anterior acrescido dos cursos de Bacharelado em Farmácia e de Tecnologias em Aquicultura e Gestão de Beleza (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2010, p. 105). A amostra permaneceu com 25%, de modo que foram 7.425 os participantes: 5.735 alunos, 868 professores, 597 técnico-administrativos e 225 gestores.

No Relatório Geral de Autoavaliação da UEG (2010), constou que as dimensões foram reavaliadas, discutidas e construídas coletivamente pelos professores/colaboradores da AI nas UnU/UEG, sob a coordenação da Equipe da CAAI. Tais dimensões foram atualizadas atendendo à dinâmica da universidade, abrangendo aspectos que giraram em torno dos eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações físicas.

Nesse ano, o questionário de Autoavaliação também foi organizado em 12 dimensões: autoavaliação; Biblioteca; condições físicas e instrumentais; dimensão pedagógica ensino; dimensão pedagógica extensão; dimensão pedagógica pesquisa; direção; gestão: coordenação do curso; Laboratório de aulas-práticas; Laboratório de informática; profissional docente/avaliação discente; serviços.

Para efeito de análise dos dados, os pesquisadores da CAAI consideraram pertinente a continuidade das categorias de análise identificadas em 2005 e que foram sendo confirmadas nos relatórios anuais de autoavaliação.

O PAI reformulado em 2005 foi sendo desenvolvido e em 2010 completava um total de seis processos avaliativos realizados. No entanto, apesar da realização da autoavaliação durante todo esse período, os pesquisadores da CAAI apresentaram no Relatório Geral de Autoavaliação Institucional da UEG/2010, a necessidade de nova formação de professores/avaliadores. Essa formação era necessária, visto que os professores formados no curso de Especialização em AI, oferecido pela UEG, em sua maioria foram destituídos das funções da AI em 2008, dificultando a realização da autoavaliação institucional, além disso professores/avaliadores foram demitidos ou transferidos, devido a sua opção democrática de declarar não ter votado no diretor eleito da UnU/UEG.

Naquela ocasião, estas atitudes autoritárias também foram observadas pelo processo de autoavaliação da UEG. São práticas que se repetem constantemente após eleições de gestores das UnU/UEG, muito própria do ranço do coronelismo do interior de Goiás (BRZEZINSKI, 1987).

Apresenta-se a seguir um quadro resumido do quantitativo de unidades e cursos avaliados e o número de discentes, docentes, gestores e técnicos administrativos que participaram dos processos avaliativos, respondendo aos questionários que serviram de base para análise e elaboração dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG.

Quadro 2 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UEG no período de 2005 a 2010

Ano base	N. de UnU/UEG	Cursos avaliados	Discentes	Docentes	Gestores	Técnicos Adm.	Total
2005	29	94	5522	642	222	525	6911
2006	29	109	5363	860	180	422	6825
2007	29	112	4692	694	195	417	5998
2008	31	112	4921	617	156	417	6111
2009	36	117	4990	827	203	546	6566
2010	39	136	5735	868	225	597	7425

Fonte: Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG (2005-2010).

Nota-se com a observação do quadro anterior, que a Equipe da CAAI juntamente com os representantes dos NAI, nas UnU/UEG, conseguiram desenvolver regularmente o Programa de Avaliação Institucional da UEG e que, no período de abrangência desta pesquisa, tiveram um número de 39.835 (trinta e nove mil, oitocentos e trinta e cinco)

respondentes dos questionários, proporcionando condições de uma análise qualitativa importante da Universidade.

O grande número de participantes nos processos avaliativos mostra que o PAI da UEG seguiu os princípios da AI defendidos por Dias Sobrinho (2000) e Ristoff (2003), já explicados no Capítulo 2 desta dissertação, dentre os quais destaca-se o princípio da adesão voluntária. Com esses dados, verifica-se que a comunidade acadêmica uegeana respondeu positivamente às orientações da Instituição e destaca-se o mérito dos pesquisadores da CAAI e dos professores/avaliadores na implementação desse programa, no período citado.

Os pesquisadores da CAAI afirmaram que a opção pela pesquisa do tipo quanti-qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, no desenvolvimento das diferentes etapas do PAI da UEG, contribuiu para o aprofundamento das discussões relativas à cultura de AI (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2010).

Neste sentido, a realização da autoavaliação, rigorosamente em todos os anos seguidos, mostrou o empenho da Equipe da CAAI, juntamente com os professores avaliadores/pesquisadores nas UnU/UEG e a comunidade acadêmica, o que demonstra um sinal do embrião dessa cultura da AI.

De fato, a cultura está por ser desenvolvida e consolidada. Isto é dialética: a história futura poderia comprovar esta superação, caso não tivesse uma ruptura de paradigma e práticas na AI da UEG, que foi destruída com a adoção do gerencialismo meritocrático pelo Governo de Goiás, a partir de 2011.

Brzezinski, Carneiro e Brito (2010, p. 56) expressam os propósitos do desenvolvimento do Programa de Avaliação Institucional da UEG, dessa forma:

Compreendemos, portanto, que a *publicização* dos resultados de autoavaliação institucional do ano-base 2010, ancorada nos pressupostos, concepção e princípios deste processo avaliativo que encerra uma série histórica, objetiva tornar transparente o conjunto de ações dos vários setores que constituem a Universidade, visando qualificar cada vez mais as atividades universitárias. Esperamos que as análises aqui apresentadas possam ser indicativas para tomada de decisões, por parte de todos os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento de nossa UEG.

A série histórica referida pelos autores encerra-se em 2011, logo após a ruptura mencionada anteriormente com a criação da Gerência de Avaliação Institucional e a reestruturação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEG, sob a égide da pedagogia das competências, sustentada pelo Projeto de Reformulação Administrativa¹⁸ do Governo de

¹⁸ Decreto nº 7.275/2011, institui as unidades administrativas complementares da Universidade Estadual de Goiás - UEG, incluindo 18 gerências, dentre elas a Gerência de Avaliação Institucional.

Goiás, recém empossado. A meritocracia e a gestão gerencial se capilarizaram nos órgãos governamentais de Goiás e a UEG, que tem sua autonomia regulada pelo governo estadual, assumiu esse modelo de gestão autoritária. Contraditoriamente, os gestores das UnU/UEG e o Reitor e Vice são eleitos.

O PAI da UEG tinha a previsão de realizar a meta-avaliação como condição de seu desenvolvimento e para o seu aperfeiçoamento. No entanto, antes de sua plena realização, com a criação das Gerências, a UEG passou a instituir como balizador o rendimento quantitativo com base na meritocracia.

Dando prosseguimento às mudanças advindas do Governo do Estado, o Reitor da UEG, pela Portaria GAB, nº 094/2012, de 15 de fevereiro de 2012, nomeou novos membros para comporem as Coordenações de Avaliação Institucional Interna e Externa e Assessorias, nomeou os professores representantes da Comissão Própria de Avaliação da UEG – CPA/UEG nas UnU/UEG e revogou todas as portarias anteriores que tratavam da AI ou nomeações para este fim.

Com essa portaria, a UEG põe fim a um Programa de Avaliação Institucional pautado em projetos de pesquisa. As ações atuais de avaliação têm o propósito de atendimento às exigências da legislação, como objetivo geral, vista somente como uma prestação de contas das atividades da universidade para o Estado.

Dias Sobrinho (2008, p. 820) refere-se essas mudanças de paradigmas explicando:

Para alguns, tais ajustes têm sido necessários para a viabilização de um sistema de avaliação que é, por natureza, muito abrangente e altamente complexo. Para outros, no entanto, as mudanças apresentam implicações bastante negativas, pois “interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático”.

Conclui-se que a AI na UEG segue corretamente os ditames do SINAES/2004 e do INEP ao que se refere à regulação da Instituição. Entende-se que a prestação de contas para o governo faz parte da Avaliação da Educação Superior, contudo não deveriam impedir práticas democráticas, diálogo e questionamentos próprios da AI participativa, que transformam as IES públicas em espaços de debates, reflexões e ações que visam à qualidade das funções universitárias. A obsessão pela objetividade não deveria sobrepor as questões que ainda não foram refletidas, objetivadas e respondidas na Universidade.

3.3 Unidade Universitária de Quirinópolis: o singular na diversidade

É oportuno historicizar a autoavaliação na UnU/UEG de Quirinópolis. Ressalta-se de início que a escolha dos coordenadores da avaliação institucional, para compor o Núcleo de Avaliação Institucional (NAI), nessa UnU, aconteceu, em 2005, por votação em reunião da Congregação da Unidade, seguindo as orientações da Reitoria e da Equipe da CAAI. Foram escolhidos dois docentes, como coordenadores os professores Helcio Campos Caixeta e Valdemar de Paula Carvalho. Esses coordenadores responsabilizaram-se por informar aos congregados sobre o SINAES e o Programa de Avaliação Institucional da UEG, proposto pelos pesquisadores da CAAI.

Os dois coordenadores do NAI dessa UnU participaram do curso Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional, que foi planejado e desenvolvido pela Equipe da CAAI. Nessa etapa, oportunizou-se para que todos pudessem fazer sugestões, que em seguida foram socializadas no curso de pós-graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional, contribuindo desta forma para o desenvolvimento de uma versão dos questionários que fosse comum para todas as UnU e Pólos da UEG (CARVALHO; CAIXETA, 2005, p. 116).

Organizada a coleta de dados por meio de avaliações *on line*, iniciou-se o trabalho de mobilização dos alunos, professores, técnicos administrativos e gestores dessa UnU/UEG, para a participação na pesquisa. O objetivo naquele momento foi explicar a importância da avaliação institucional para a construção e consolidação de uma universidade pública de qualidade, mediante o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, dentre outros aspectos.

Na primeira etapa de realização dos processos avaliativos, depois da reformulação do Programa de Avaliação Institucional da UEG, como afirmaram (CARVALHO; CAIXETA, 2005, p. 116), as preocupações dos coordenadores do NAI, na UnU/UEG de Quirinópolis, foi garantir o envolvimento de um maior número possível de respondentes de todos os segmentos e cursos, para que o processo de autoavaliação se legitimasse por meio dos princípios de participação democrática. Como resultado deste trabalho, obteve-se a participação de 76,3 % da comunidade acadêmica, que na ocasião contava com 1.016 alunos, 38 funcionários administrativos, 88 docentes e 18 gestores.

Após a etapa de coleta, os dados foram organizados, tabulados e em seguida receberam tratamento estatístico. Ressalta-se que esta fase requereu muito trabalho dos pesquisadores e assessores em AI, em virtude da complexidade de realizar-se este tipo de pesquisa em uma universidade, na qual a cultura em AI encontrava-se ainda em fase embrionária.

A Equipe da CAAI disponibilizava, em forma de planilhas, os relatórios estatísticos organizados por dimensões de acordo com cada segmento da pesquisa. Essas planilhas eram construídas a partir dos questionários elaborados coletivamente no curso de Especialização em Avaliação Institucional e eram respondidos pela comunidade acadêmica, em cada processo avaliativo, que acontecia anualmente. No processo de construção das dimensões do PAI da UEG, respeitando-se as especificidades da Universidade, procurou-se fazer uma aproximação entre o modelo proposto pelo SINAES e as solicitações do Conselho Estadual de Educação/Goiás, que é a instância avaliadora da UEG (CARVALHO; CAIXETA, 2005, p. 117).

Carvalho e Caixeta (2005, p. 168) afirmaram:

[...] o processo de Auto-avaliação Institucional colocado em prática na Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Quirinópolis, conseguiu nesta primeira etapa de implantação e levantamento de dados, cumprir de forma satisfatória com os objetivos propostos. Entretanto, o aprimoramento do processo como um todo, deve ser uma meta constante na Universidade Estadual de Goiás.

Observa-se no processo de autoavaliação do ano de 2006, na UnU/UEG de Quirinópolis, melhoria nas atividades de autoavaliação institucional, associada à reestruturação dos instrumentos de pesquisa. Em relação à amostragem representativa do universo da pesquisa, pode-se afirmar que o processo de autoavaliação Institucional foi realizado de forma satisfatória. Todavia, conforme Carvalho e Caixeta (2006), o aprimoramento do processo de autoavaliação Institucional deveria ser uma busca constante de todos os segmentos envolvidos com o processo de AI na UEG.

Com base na realidade diagnosticada na UnU/UEG de Quirinópolis, nota-se que no processo de autoavaliação do ano de 2007, houve melhoria nas atividades de AI, associada às atividades de pesquisa realizada pelo NAI desta Unidade (CARVALHO; CAIXETA, 2007, p. 117).

A seguir, tem-se uma mostra da quantidade e representatividade da comunidade acadêmica participante dos processos avaliativos em cada ano, no período de 2005-2010.

Quadro 3 - Universo e amostra dos respondentes dos questionários de autoavaliação na UnU/UEG de Quirinópolis

Ano base	Discentes	Docentes	Gestores	Téc-Adm	Total de participantes	% de participação
2005	713	53	14	37	817	76,3
2006	341	30	7	17	395	30,5
2007	391	35	11	28	465	37,9
2008	322	25	8	21	376	42,7
2009	299	35	6	15	355	33,9
2010	247	51	7	39	343	36,6

Fonte: Relatórios de Autoavaliação Institucional da UnU/UEG de Quirinópolis (2005-2010).

Em relação à amostragem representativa do universo da pesquisa e as respostas apresentadas pelos segmentos envolvidos quanto às dimensões avaliadas, pode-se afirmar que o processo de autoavaliação institucional em prática na UnU/UEG de Quirinópolis, no período 2005-2010, foi realizado de forma satisfatória, com 2.751 (dois mil, setecentos e cinquenta e um) participantes, atingindo uma média de 43% da comunidade acadêmica dessa UnU.

A necessidade de aprimoramento e continuidade do processo de autoavaliação institucional, visando à criação da cultura da AI, foi sugerido em todos os Relatórios de Autoavaliação dessa UnU/UEG.

Em relação à amostragem representativa do universo da pesquisa e as respostas apresentadas pelos segmentos envolvidos quanto às dimensões avaliadas, pode-se afirmar que o processo de autoavaliação institucional em prática na UnU/UEG de Quirinópolis, foi realizado de forma satisfatória.

Tem-se no Relatório de Autoavaliação dessa UnU, que “a autoavaliação, que tem sido realizada desde o ano de 2005, nessa Unidade Universitária de Quirinópolis, tem proporcionado melhorias associadas às atividades de pesquisa realizada pelo Núcleo de Avaliação Institucional da Unidade a cada ano” (CARVALHO; CAIXETA, 2008, p. 61).

Os professores/avaliadores do NAI na UnU/UEG de Quirinópolis afirmaram:

[...] a experiência da Auto-avaliação na Universidade Estadual de Goiás, através da criação da CAAI, dos NAI e do primeiro Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Avaliação Institucional do Brasil, já é referência nacional e fonte de parâmetros para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e para o Ensino Superior no país (CARVALHO; CAIXETA, 2005, p. 168).

Essa assertiva expressa bem os resultados e avanços alcançados com a realização da AI na UEG. Dentre os quais destacam-se:

- Criação da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional da UEG.
- Instalação da Comissão Própria de avaliação Institucional.
- A sensibilização da comunidade uegeana para a necessidade da autoavaliação institucional.
- Elaboração de Programa de Avaliação Institucional, inédito, para atender a diversidade e especificidades da UEG – pública, estadual e *multicampi*.
- A formação continuada de pesquisadores para a realização de pesquisas avaliativas, dentre os formados no Curso de Especialização em AI, estão dois docentes da UnU de Quirinópolis.
- Revitalização e criação de Núcleos da Avaliação institucional em todas as UnU, Polos e administração centralizada da UEG.
- Implantação de carga horária de 10 h semanais, específica para a realização de pesquisa para a autoavaliação institucional.
- Transformação da avaliação com um *software* próprio, implementando o uso de tecnologia.
- Implementação do questionário para coleta de dados, disponível *on line* em tempo real em todas UnU/UEG, possibilitando facilidade de acesso da comunidade, inclusive os funcionários analfabetos participam dos processos.
- Produção de conhecimentos, tais como teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais.
- Relações externas estabelecidas com o INEP, com a Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás, dentre outras.
- Os processos avaliativos realizados pela UEG, propostos pelos pesquisadores da CAAI no PAI, tornaram-se embrião da cultura da AI nas UnU, Polos e administração centralizada da UEG e exemplo de programa bem-sucedido para a comunidade externa.

No próximo capítulo, pretende-se analisar a utilização dos resultados da autoavaliação realizada pela UEG no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e na gestão dos Cursos da UnU/UEG de Quirinópolis, no período de 2005 a 2010. Este período coincide com a realização de processos avaliativos anuais e com a elaboração do PDI da UEG para 2010-2019.

CAPITULO 4

AUTOAVALIAÇÃO, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E GESTÃO DE CURSOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados desta pesquisa, que analisou as práticas de Avaliação Institucional (AI) desenvolvidas pela UEG, mais especificamente os processos, significados e contradições da autoavaliação, no período de 2005 a 2010. Para tanto, foi realizada a análise comparativa das relações da autoavaliação institucional desenvolvida pela Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional (CAAI) da UEG com a elaboração do PDI para o período de 2010 a 2019 e na gestão dos cursos de Licenciatura na UnU/UEG de Quirinópolis, no período de 2005 a 2010.

As discussões e análises foram feitas com base em seis Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG do período 2005 a 2010, na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2010 a 2019) da UEG e análise das entrevistas com sete professores/coordenadores dos cursos de Licenciatura da UnU/UEG de Quirinópolis, na abrangência desta pesquisa.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG: história e desenvolvimento

Tem-se a clareza que o planejamento institucional é uma ação participativa. Para desenvolvê-lo deve-se superar a visão estritamente mercadológica atribuída à educação pelo processo de globalização. Na universidade deve-se alinhá-lo às orientações contidas no Projeto Político Pedagógico da Instituição. O planejamento institucional participativo abre espaço para entendimento de questões políticas, científicas e pedagógicas e “questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isso, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja” (GANDIN, 2012, p. 29).

O PDI é um instrumento proposto pelo MEC, por meio do Decreto nº 5.773¹⁹, de 9 de maio de 2006, para o planejamento e definição das políticas de Educação Superior. Esse Plano é essencial para orientar a gestão institucional, visto que é um indutor das políticas institucionais e articulador das dimensões da gestão das IES. Apresenta-se também,

¹⁹ Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Ensino Superior e, é também o documento orientador da elaboração do PDI.

fundamentado na cultura, na identidade e na vocação da IES. Esse Plano deve consistir a real expressão da política acadêmica e administrativa da instituição.

A UEG, desde a sua criação em 1999, elaborou dois PDI: a) Em 2003, antes da instituição do Decreto, citado anteriormente, a UEG procedeu a elaboração do seu primeiro PDI (2003-2007). Conforme consta na Resolução do Conselho Universitário (CsU) Nº 06/2004. A dinâmica de construção deste PDI foi colegiada e participativa.

Foram realizadas reuniões regionais e todas as UnU, Polos e Administração Centralizada da UEG, bem como as representações estudantis, docentes e técnicos administrativos foram convidados para contribuírem com a elaboração desse documento. O PDI (2003-2007), juntamente com os relatórios da pesquisa avaliativas elaborados pela Equipe da CAAI e o “Protocolo de Compromisso” assinado pela UEG com o CEE e o Ministério Público, consistiram as principais referências para o processo de recredenciamento da UEG, junto ao CEE/GO.

b) Em 2009, iniciou-se a elaboração do segundo PDI da UEG. Este documento foi aprovado pela Resolução do CsU 009/2010, para o período de 2010 a 2019 e será analisado neste capítulo da dissertação. A escolha deste PDI justifica-se porque foi documento elaborado no período em que a os pesquisadores da CAAI realizava processos avaliativos anualmente e já contava com uma série de quatro Relatórios de Autoavaliação Institucional.

A elaboração desse PDI ficou inicialmente sob a responsabilidade da Comissão coordenadora do Seminário “Olhares sobre a UEG”²⁰, passando depois para a responsabilidade de uma Comissão Especial da Pró-Reitoria de Administração, Planejamento e Finanças (PrA), nomeada pelas Portarias nº 2.244/2009 e nº 063/2010 (UEG, 2010).

Essas Comissões responsáveis pela elaboração do PDI utilizaram-se das orientações da Secretaria de Educação Superior do MEC (MEC/SESu), das Normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO) e de informações obtidas do Seminário “Olhares sobre a UEG” (UEG, 2010). Não há, em todo o documento do PDI, nenhuma menção aos resultados da autoavaliação realizada na UEG, cujos resultados se encontravam nos Relatórios de Autoavaliação Institucional.

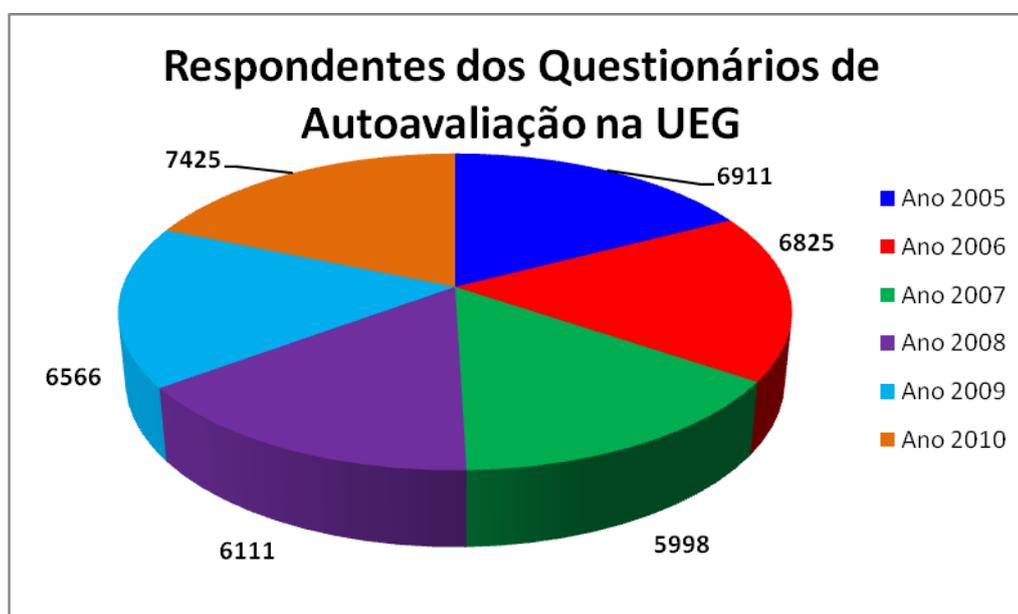
Por meio dos processos avaliativos, no período 2003-2011, a UEG sistematizou informações, fez análises coletivas, interpretou os significados de suas atividades acadêmicas, identificou contradições, assim como os pontos fracos e reconheceu as potencialidades. Cada

²⁰ Seminários realizados pela UEG, em 2007, sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Graduação, em etapas que foram de reuniões nas UnU/UEG, seminários regionais e um seminário final na sede da Reitoria da Universidade. Instituída pelas Portarias n. 072/2007 e 108/2007.

processo avaliativo, ano a ano, resultou em um Relatório de Avaliação Institucional, constituindo uma série histórica. Nesses Relatórios, são cientificamente comprovadas as “potencialidades” e as “fragilidades” da Instituição, com base nos dados quantitativos, obtidos mediante questionário e informações qualitativas obtidas pela pesquisa-ação.

O gráfico 1 a seguir, mostra os números de participantes nos processos avaliativos, pela implementação do PAI da UEG, sob a coordenação da Equipe da CAAI, no período de abrangência desta dissertação .

Gráfico 1 - Participantes no processo de autoavaliação da UEG (2005-2010)



Fonte: Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG (2005-2010)

Nota-se com a observação dos dados contidos neste gráfico, que os pesquisadores da CAAI juntamente com os professores/avaliadores nas UnU/UEG, desenvolveram, regularmente, a autoavaliação e tiveram um número representativo de participantes/respondentes dos questionários, apresentado também no Capítulo 3 desta dissertação, proporcionando condições de uma análise qualitativa e o levantamento de informações significativas da Universidade, nos anos anteriores a elaboração do PDI da UEG, para 2010 a 2019.

Cabe ressaltar que há exigência de, num relatório decorrente de um processo avaliativo institucional, apresentar à comunidade acadêmica, sugestões e/ou recomendações para a IES superar as dificuldades detectadas e promover melhoria das potencialidades. Esse processo de autoavaliação deveria subsidiar a retomada do planejamento institucional,

englobando o planejamento pedagógico e os colegiados participativos da gestão universitária democrática, a fim de propor estratégias com vistas à superação dos problemas revelados e tomar decisões para o fortalecimento das potencialidades.

No quadro 4 a seguir, tem-se uma síntese das citadas recomendações, em cada Relatório de Autoavaliação Institucional da UEG.

Quadro 4 - Recomendações da Equipe da CAAI/UEG (2005-2010)

N.	Recomendações da CAAI	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1	Garantia de investimento da dotação orçamentária com repasses mensais, com vistas à melhoria do ensino, pesquisa e extensão.	X	X	X	X	X	X
2	Maior alocação de recursos para investimento na estrutura física (destacando a inexistência de condições prediais para pessoas com necessidades especiais).	X	X	X	X	X	X
3	Aquisição de equipamentos para os Laboratórios de aulas práticas e Laboratórios de Informática e manutenção dos já existentes.		X	X	X	X	X
4	Informatização das bibliotecas, aquisição e atualização de acervo das bibliotecas.		X	X	X	X	X
5	Maior investimento no sistema de transportes.		X	X	X	X	X
6	Realização de concursos para a admissão de professores e técnicos administrativos.	X	X	X	X	X	X
7	Implementação dos planos de carreira e cumprimento do Plano de Cargos e Salários.	X	X	X	X	X	X
8	Melhoria da formação dos profissionais da educação com cursos, e no caso específico dos professores à implantação de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	X	X	X	X	X	X
9	Incentivo à pesquisa e projetos de extensão.	X	X	X	X	X	X
10	Gestão mais participativa, transparente e colegiada.		X	X	X	X	X
11	Maior integração entre PDI e avaliação institucional.		X	X	X	X	X
12	Transparência na publicação dos resultados das avaliações realizadas pela administração da Universidade.		X	X	X	X	X
13	Continuidade do programa de auto-avaliação institucional a fim de possibilitar um diagnóstico contínuo e proposições que, via planejamento/execução, consigam reverter fragilidades em potencialidades.	X	X	X	X	X	X
14	Trabalho conjunto dos envolvidos no processo organizacional da universidade com vistas a traçar diretrizes que venham ao encontro da correção dos aspectos avaliados como deficitários.		X	X	X	X	X

Fonte: Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG (2005-2010).

Os dados apresentados vão muito além de um quadro. De acordo com Barriga (2003), citado no Capítulo 3 desta dissertação, os relatórios de autoavaliação não só descrevem a instituição, mas também oferecem uma interpretação dos problemas e desafios que devem ser enfrentados e resolvidos. Observa-se que as necessidades apresentadas pela comunidade acadêmica se repetiam em todos os relatórios dos processos avaliativos. Isso demonstra que não houve ações da universidade para superar as fragilidades de toda ordem, identificadas pela autoavaliação, no período 2005-2010. Destaca-se que a primeira recomendação “Garantia de investimento da dotação orçamentária com repasses mensais, com vistas à melhoria do ensino, pesquisa e extensão” foi parcialmente atendida com a criação do Fundo Rotativo²¹ para as UnU/UEG, em 2009.

Gandin (2012, p. 41) alerta que “[...] é preciso atentar que a construção de uma realidade corre paralelamente à imagem que se tem ou que se vai construindo idealmente dessa mesma realidade”. A realidade uegeana é marcada pela diversidade, decorrente da integração de 27 autarquias e a UNIANA, quando foi criada em 1999. Como ressaltam os pesquisadores da CAAI, um dos princípios orientadores da AI é a unidade na diversidade “respeitando-se a especificidade e as particularidades de cada Unidade Universitária e Polo assegura-se, por meio deste princípio, a unidade complexa como núcleo articulador da avaliação global da universidade” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 27). A utilização dos resultados da autoavaliação para a elaboração do PDI seria a forma de delinear idealmente a identidade da UEG, uma universidade recém instalada que reuniu a diversidade das autarquias do Estado de Goiás em uma única IES.

O PDI/2010-2019 da UEG ficou estruturado em objetivos, estratégias e ações, para o ensino de graduação, de pós-graduação, as pesquisas, as atividades de extensão, a gestão de recursos humanos, o compromisso social com o corpo discente, o diálogo com a sociedade, a infraestrutura física e logística, a inserção da Universidade em sua área de atuação, a gestão institucional, incluindo a estrutura organizacional (UEG, 2010).

Esses objetivos e ações do PDI contemplaram todas as áreas de atuação da universidade, com isso abrangeram as dificuldades e necessidades que foram identificadas anteriormente nos processos avaliativos, mas não da forma como foram apresentadas pelos pesquisadores da CAAI nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG. Não se percebeu o uso e a valorização dos resultados da autoavaliação, que representam os interesses,

²¹ Recursos financeiros advindos do tesouro Estadual, destinados diretamente para a manutenção das UnU/UEG e Administração Centralizada, criado pela Lei nº 16.836, de 15 de dezembro de 2009.

as necessidades, os objetivos e as possibilidades da comunidade uegeana, na elaboração do PDI da UEG para o período 2010-2019.

No quadro 5 a seguir, faz-se a comparação das principais recomendações apresentadas nos seis Relatórios de Autoavaliação da UEG, elaborados pelos pesquisadores da CAAI, com os objetivos e ações do PDI da UEG para 2010-2019.

Quadro 5 - Recomendações da Equipe da CAAI nos Relatórios de Autoavaliação Institucional e Objetivos/ações do PDI da UEG

N.	Recomendações da autoavaliação	Objetivos/ações do PDI 2010-2019
1	Garantia de investimento da dotação orçamentária com repasses mensais, com vistas à melhoria do ensino, pesquisa e extensão.	
2	Maior alocação de recursos para investimento na estrutura física (destacando a inexistência de condições prediais para pessoas com necessidades especiais).	Dotar a Universidade de infra-estrutura física, conforme as necessidades identificadas, inclusive com adequações para acesso de pessoas com dificuldade de locomoção.
3	Aquisição de equipamentos para os Laboratórios de aulas práticas e Laboratórios de Informática e manutenção dos já existentes.	Prover a Universidade de laboratórios, bibliotecas com bibliografia básica e complementar atualizada, bem como de plataforma tecnológica que possibilite melhor qualidade de suas atividades acadêmicas.
4	Informatização das bibliotecas, aquisição e atualização de acervo das bibliotecas.	Prover a Universidade de laboratórios, bibliotecas com bibliografia básica e complementar atualizada, bem como de plataforma tecnológica que possibilite melhor qualidade de suas atividades acadêmicas.
5	Maior investimento no sistema de transportes.	Organizar e modernizar a logística dos meios de transporte da UEG.
6	Realização de concursos para a admissão de professores e técnicos administrativos.	Proporcionar meios para que a Universidade possa consolidar-se, dotando-a de pessoal, recursos materiais e tecnológicos compatíveis com as demandas das suas atividades-fins. Realização de concurso público para docentes em 2010, prevendo a contratação de 475 profissionais, sendo 188 especialistas, 191 mestres e 96 doutores.
7	Implementação dos planos de carreira e cumprimento do Plano de Cargos e Salários.	
8	Melhoria da formação dos profissionais da educação com cursos, e no caso específico dos professores a implantação de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Qualificar o corpo docente por meio do Plano Geral de Capacitação Docente – PGCD (Resolução CsA N. 09/2003) e do fomento à pesquisa.
9	Incentivo à pesquisa e projetos de extensão.	Suprir a Universidade de equipamentos e Materiais necessários para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

		Desenvolver programas de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando a produção e socialização do conhecimento científico e da inovação tecnológica. Potencializar a política de comunicação e a divulgação da produção acadêmica e científica da comunicação universitária.
10	Gestão mais participativa, transparente e colegiada.	
11	Maior integração entre PDI e avaliação institucional.	
12	Transparência na publicação dos resultados das avaliações realizadas pela administração da Universidade.	
13	Continuidade do programa de autoavaliação institucional a fim de possibilitar um diagnóstico contínuo e proposições que, via planejamento/execução, consigam reverter fragilidades em potencialidades.	Possibilitar o prosseguimento do processo de planejamento, gestão e avaliação das atividades institucionais, estimulando a participação dos diferentes segmentos que constituem a Universidade.
14	Trabalho conjunto dos envolvidos no processo organizacional da universidade com vistas a traçar diretrizes que venham ao encontro da correção dos aspectos avaliados como deficitários.	

Fonte: PDI da UEG 2010-2019 e Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG (2005- 2010).

Apesar de os objetivos e ações programados no PDI, contemplarem todas as áreas de atuação da Universidade, não foi possível perceber ações para o atendimento das seguintes recomendações da Equipe da CAAI constantes nos seis Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG:

1 *Garantia de investimento da dotação orçamentária com repasses mensais, com vistas à melhoria do ensino, pesquisa e extensão.* Esta recomendação faz parte dos propósitos de conquista da autonomia da universidade. A Equipe da CAAI foi insistente em apresentar em todos os relatórios, a necessidade de esforços, tanto da Instituição quanto do Governo de Goiás, para realizar o repasse de 2% dos recursos garantidos pela Emenda Constitucional²² n° 39, de 15 de dezembro de 2005, regularmente e em sua totalidade, para a UEG.

A ausência de previsão de ações nesse sentido, para a busca de autonomia financeira da Universidade compromete a execução das demais ações previstas no PDI. Causou muita estranheza no PDI/UEG (2010-2019) não haver explícita exigência de garantia de recursos

²² O art. 158, da Constituição Estadual, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 158. O Estado aplicará, anualmente, no mínimo 28,25% (vinte e oito e vinte cinco centésimos por cento) da receita de impostos, incluída a proveniente de transferências, em educação, [...] I - 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás – UEG, com repasses em duodécimos mensais.

materiais para que o PDI tenha a eficácia e rentabilidade, sustentada pela gestão gerencialista e pela avaliação meritocrática.

Para a realização das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e administrativas da universidade é necessário o “prever” e o “prover”. Prever com planejamento participativo todas as ações institucionais, levando-se em consideração os resultados da autoavaliação e prover, com recursos financeiros, a execução dos planos.

2 *Implementação dos planos de carreira e cumprimento do Plano de Cargos e Salários.* A UEG, desde a sua criação até os dias atuais, com aproximadamente 15 anos de existência, não realizou concurso para provimento dos cargos técnicos administrativos e para docentes, foram realizados três processos com a oferta de 900 vagas, mas que não atenderam a real necessidade da Instituição que era de 1.976 docentes em 2013. Neste aspecto a UEG não atende a Constituição Brasileira de 1988, que estabelece:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

A proposição de ações para a implementação dos planos de carreira e qualificação de seu corpo docente e técnico administrativo depende da realização de concurso público para efetivação de seu pessoal. Isso é condição necessária para uma Universidade que apresenta a preocupação de ofertar ensino superior de qualidade, como registrado na introdução do seu PDI/2010-2019.

3 *Maior integração entre PDI e avaliação institucional.* Esta preocupação é parte do referencial teórico desta dissertação e acredita-se que seja condição essencial para a conquista de uma universidade mais qualificada, no sentido da articulação de suas práticas com a avaliação da própria prática. Em tese, os resultados dos processos avaliativos deveriam ser os subsídios mais seguros na propositura de ações para a consolidação da UEG. No entanto, da leitura do documento, percebe-se que as Comissões, responsáveis pela elaboração do PDI, não buscaram uma articulação entre os resultados da autoavaliação na definição dos objetivos e ações para a Universidade. A utilização desses resultados, na elaboração desse documento, além da valorização dos processos avaliativos, que foram realizados com o esforço de muitos atores, seria a forma de oportunizar a participação da comunidade nos processos decisórios da Instituição.

4 *Trabalho conjunto dos envolvidos no processo organizacional da universidade com vistas a traçar diretrizes que venham ao encontro da correção dos aspectos avaliados como*

deficitários. Por meio desta recomendação, a Equipe da CAAI apresenta a necessidade da integração dos envolvidos na gestão da Universidade, desde as instâncias superiores como Reitoria e Pró-Reitorias aos envolvidos com as decisões no interior de cada UnU/UEG, tais como, Diretores, Coordenadores Adjuntos e Coordenadores de Cursos, dentre outros, nas decisões colegiadas da Universidade.

Um planejamento institucional eficiente pressupõe a adoção de práticas participativas, envolvendo todos os integrantes ou seus representantes em todas as suas etapas, cabendo pessoas com funções diferenciadas na instituição e sem corporativismo. Discutindo e avaliando atividades planejadas conjuntamente, propiciando objetividade e legitimidade na identificação e no enfrentamento dos problemas, contribuiria para a edificação de saberes necessários ao crescimento institucional.

Para Menegolla e Sant'ana (2002, p. 61), o planejamento institucional

[...] não é privilégio de um grupo, pelo contrario, ele deve ser o resultado da ação conjunta e participativa das pessoas que vão se envolver na ação. Ele deve ser fruto de um ato democrático, em que todos possam partilhar das decisões e responsabilidades.

Nestes termos a metodologia de elaboração do PDI/2010-2019 da UEG contraria a concepção de planejamento participativo, visto que não houve o envolvimento da comunidade acadêmica, que são os sujeitos para os quais se dirigem as ações, na elaboração desse Plano.

5 *Transparência na publicação dos resultados das avaliações realizadas pela administração da Universidade*. Esta recomendação faz parte de um dos princípios do Programa de Avaliação Institucional da UEG, que é o princípio da *transparência*, entendida “pela possibilidade de acesso aos dados e pela divulgação irrestrita das informações, dos procedimentos e dos resultados” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p. 28). Esta recomendação não foi atendida, não faz parte do PDI esse princípio que deveria ser adotado pela totalidade dos gestores da Instituição.

Para a instituição, o PDI torna-se imprescindível para os processos avaliativos, visto que é nele que se projetam as políticas acadêmicas e de gestão da IES. Na Universidade, PDI e AI devem entrelaçar-se numa teia de relações em face de sua intrínseca articulação.

Entende-se que no PDI e na AI o sentido é o da escola reflexiva que se pensa cotidianamente e deve fornecer as mudanças dos aspectos negativos visando a um ensino de qualidade (ALARCÃO, 2001). A escola reflexiva explicita a relação dialógica entre a importância da regulação do sistema com a importância da emancipação da instituição junto a este sistema.

O PDI na articulação com a avaliação deve propiciar autonomia e liberdade de reflexão e discussão nos processos decisórios institucionais, sempre marcados pela participação democrática nos colegiados superiores das IES. Tanto a questão da regulação como da emancipação devem ser articuladas, a fim de que atuem de forma a construir uma educação vinculada à proposta de sociedade democrática, de modo que a regulação não tenha supremacia sobre a emancipação.

A AI, tanto no entendimento do MEC – órgão regulador do sistema educacional brasileiro – como para as IES que deve ter a avaliação como um instrumento de gestão para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, configura-se como determinante para a construção do PDI. Por sua vez, o PDI deve estar intimamente articulado com a prática e resultados da AI, realizada tanto como procedimento autoavaliativo como externo.

A observação direta das ações uegeanas permite afirmar que não há articulação do PDI/2010-2019 com a autoavaliação da Universidade. Neste documento, estão previstas ações relacionadas com a AI com perspectiva diferente da avaliação até então realizada sob a coordenação da Equipe da CAAI. A primeira ação foi o “Redimensionamento do Programa de Avaliação Institucional da UEG para o quinquênio 2010-2014” (UEG, 2010, p. 55).

Aspecto muito importante a ser destacado é que a CAAI/ UEG desenvolveu a pesquisa de AI ao longo dos anos de 2003 a 2011, assim não haveria necessidade de redimensionamento do Programa, caso o paradigma de avaliação desenvolvido pela CAAI durante nove anos, não tivesse sido afrontado por novo modelo de gestão: não democrática, a meritocrática. Esta gestão é ancorada na teoria gerencialista e submete-se aos ditames do estímulo à competitividade e ao mérito da Pedagogia das Competências (RAMOS, 2011).

A melhor qualidade a ser alcançada pela UEG, e também na totalidade da UnU/UEG de Quirinópolis, seria promover a articulação dos processos avaliativos com o planejamento e, as decisões tomadas com ênfase no processo decisório marcado pela gestão democrática, além da utilização dos resultados da AI na elaboração de planos e projetos, para promover as mudanças.

Esta é uma contradição que marca as ações da AI após 2011, ao invés de aprimorar um processo avaliativo exitoso, dando continuidade e fazendo ajustes significativos no próprio proceder do processo avaliativo (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 14), efetiva-se uma inversão radical que se confronta com as concepções de avaliação como pesquisa.

Avalia-se que o novo modelo de avaliação da UEG é tecnicista, com ênfase no quantitativo, sem a profunda análise proporcionada pela orientação do materialismo histórico

dialético, como método de investigação, assumido pelos pesquisadores da CAAI, que coordenaram os processos de autoavaliação institucional da UEG, até 2011.

Observa-se que houve ruptura com o paradigma definidor da AI realizada até 2011, substituindo-a pelo autoritarismo da Gerência de Avaliação Institucional²³ pautada na gestão gerencial, com base nos pressupostos do neoliberalismo e processos avaliativos de matriz positivista, que determina as ações do Governo de Goiás, desde 2011.

Para Hypólito (2008, p. 77) esse modelo de gestão pública

[...] que está sendo gestado como legítimo e inquestionável se nos apresenta como algo sedutor, participativo (pelo menos na aparência) – quando propõe descentralização e autonomia escolar –, descentralizado, etc., mas o que muitos estudos mostram é que na verdade o que têm ocorrido são transferências de obrigações e responsabilidades, com a transformação deste modelo de gerencialismo como o único possível.

Nota-se que há um distanciamento entre os resultados da autoavaliação realizada pela Instituição e as ações do PDI/2010-2019 da UEG. Essa situação contraria a proposta de AI defendida por Belloni (2003) e Dias Sobrinho (2000), discutida no Capítulo 3 desta dissertação. Para estes autores a autoavaliação institucional oferece subsídios para o aperfeiçoamento da instituição.

Os esforços dos pesquisadores da CAAI, tais como: a elaboração de um Programa de Avaliação Institucional inovador para a UEG; a formação continuada de pesquisadores avaliadores em um Curso de Especialização em Avaliação Institucional; a conquista de carga horária de 10h/a para estes profissionais se dedicarem à realização dos processos de pesquisa avaliativos nas UnU/UEG; a elaboração coletiva de instrumentos de coletas de dados, disponibilizados *on line* e em tempo real para todas as UnU/UEG, não se seguiu à tomada de decisões dos gestores para realizar o replanejamento, implicado com os resultados da autoavaliação.

As recomendações, sugeridas nos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG (2005-2010), não foram materializadas em ações no processo de planejamento participativo e replanejamento, mediante práticas coletivas e colegiadas de uma gestão democrática da Instituição.

²³ Criada a partir da reforma administrativa, Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, em especial, da estrutura organizacional complementar da Universidade Estadual de Goiás no âmbito do critério de meritocracia, Decreto N. 7.275, de 04 de abril de 2011.

4.2 A gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis: revelações da realidade

Os procedimentos de autoavaliação de uma instituição não devem significar apenas mecanismos de elucidação de uma realidade vivida pela comunidade acadêmica, mas uma análise contínua, sistemática e rigorosa que demonstre os múltiplos sentidos, significados e contradições do trabalho pedagógico e administrativo, no contexto e nas condições, em tempos e espaços em que se realizam, orientados pelo papel social da UEG e da UnU/UEG de Quirinópolis.

Pela autoavaliação busca-se a compreensão das realizações eficazes e não eficazes no dia-a-dia da instituição, mas não são percebidas facilmente, pelo fato de que se deve ir à essência do objeto, segundo a dialética. Dias Sobrinho (2002, p. 116) reconhece que a autoavaliação precisa “jogar luz nos fenômenos comumente cobertos pela escuridão”, visto que as avaliações convencionais geralmente limitam-se a produzir informações quantitativas a respeito de uma realidade estrutural já conhecida, a exemplo das condições de infra-estrutura e seu mobiliário.

O PAI da UEG foi além das aparências e das condições visíveis. Sob a orientação do método do materialismo histórico dialético e a metodologia da pesquisa-ação, os pesquisadores da CAAI com os professores/avaliadores das UnU/UEG desenvolveram processos avaliativos que explicitaram as potencialidades e as fragilidades, não só das estruturas e das condições físicas e materiais da Universidade, como também realizavam análises qualitativas das ações e projetos pedagógicos, do desempenho de alunos, professores, gestores em cada curso e cada UnU/UEG.

A autoavaliação é processo fundamental em uma gestão universitária democrática, pois possibilita o conhecimento e revela aspectos da realidade institucional com propósito de promover mudanças, entendidas como necessárias para alcançar a melhoria da qualidade de todas as ações acadêmicas e administrativas. Como sugere Brzezinski (2013, p. 394), o processo de avaliação “[...] viabiliza intervenções na gestão e no planejamento pelos atores institucionais que tomam decisões, visando ao aperfeiçoamento e as reformulações das ações desenvolvidas”.

A gestão da Universidade realiza-se nas diferentes instâncias de decisão e com vários atores, dentre eles, os coordenadores de cursos responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa, relacionada ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico (PPC) de cada curso oferecido pela Instituição. O Projeto Pedagógico de Curso constitui um instrumento delineador para o fazer universitário, fornece as diretrizes, as características e as estratégias do

curso. Apresenta os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para formação do profissional, admitido no âmbito da IES mediante o envolvimento da direção, corpo docente, alunos e funcionários e deve reconhecer as demandas da sociedade contemporânea.

Veiga (2011, p. 18), explica:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização de poder propicia a prática *da participação coletiva*, que atenua o individualismo; *da reciprocidade*, que elimina a exploração; *da solidariedade* que supera a opressão; *da autonomia*, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Neste momento, é necessário historicizar a criação dos cursos de Licenciatura da UnU/UEG de Quirinópolis. Com a criação da UEG, que incorporou 28 Faculdades isoladas, os cursos também foram integrados à estrutura uegeana. Cada curso com sua história de existência e de legalidade em diferentes estágios. É exemplar, o caso da UnU/UEG de Quirinópolis. Dos sete cursos de interesse para esta pesquisa, seis foram criados pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), quais sejam: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O Curso de Pedagogia foi criação da UEG, em 2000, como consta no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Criação dos Cursos da UnU/UEG de Quirinópolis

N.	Curso	Lei de Criação	Instituição
1	Ciências Biológicas	Portaria 1766 de 13/12/1993, DOU 14/12/1993	FECLQ
2	Educação Física	Decreto 5.332 de 11/12/2000, DOE 18/12/2000 (com validade retroativa a 1998).	FECLQ
3	Geografia	Decreto 98.957 de 15/02/1990, DOU 16/02/1990	FECLQ
4	História	Decreto 98.957 de 15/02/1990, DOU 16/02/1990	FECLQ
5	Letras-Português/Inglês	Decreto 98.957 de 15/02/1990, DOU 16/02/1990	FECLQ
6	Matemática	Portaria 1766 de 13/12/1993, DOU 14/12/1993	FECLQ
7	Pedagogia	Decreto 5.181 de 13/03/2000, DOE 16/03/2000	UEG

Fonte: Secretaria Acadêmica da UnU/UEG de Quirinópolis.

O desenvolvimento de um curso condiciona-se à implementação das ações do projeto pedagógico. Sabe-se que essas atividades dependem de condições imprescindíveis: infraestrutura física; docentes com formação específica sempre com, no mínimo, um nível acima daquele que vai lecionar; concurso público de ingresso de provas e títulos, para desenvolver as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e da gestão.

A decisão de entrevistar coordenadores de curso parte do pressuposto de que a concepção deles sobre a AI é importante, considerando o papel que desempenham na gestão do curso, na operacionalização do projeto pedagógico e da matriz curricular²⁴ do curso.

Destaca-se o papel dos coordenadores, que são os entrevistados nesta pesquisa, porque são os mediadores do processo de desenvolvimento e avaliação do curso. Eles têm intrínseca relação com o planejamento, a gestão e a tomada de decisão a respeito das questões curriculares pedagógicas e administrativas. Por isso, entende-se que os coordenadores devem ser profissionais experientes na docência do ensino superior e estejam nesta função pela sua capacidade de interação com o Colegiado do curso e com os estudantes. Esses são os critérios assumidos pela pesquisa para selecionar os sujeitos a serem entrevistados.

Destaca-se ainda que os coordenadores são eleitos²⁵ pela comunidade acadêmica de cada curso o que lhes dá legitimidade para exercer liderança junto aos professores e alunos do curso. São membros-nato dos colegiados da UnU/UEG de Quirinópolis, assim como o são todos os coordenadores de curso da UEG.

Para Oliveira e Fonseca (2008, pp. 150-151), os coordenadores de curso “em tese, também conhecem as especificidades da formação, as características importantes que o projeto do curso precisa contemplar e mantêm contato com todos os professores e alunos”. Estes autores ainda acrescentam que os coordenadores, no âmbito da gestão:

[...] conduzem os debates relativos aos projetos acadêmicos e prestam assessoria aos dirigentes superiores na tomada de decisões atinentes ao seu curso. Neste sentido, o modo como concebem e implementam o processo avaliativo poderá ser um fator determinante das repercussões desse processo, que pode tanto se inclinar para uma concepção burocrática e utilitarista como para uma concepção acadêmica e pedagógica (OLIVEIRA, FONSECA, 2008, p. 150).

É inerente à função de coordenação ter uma visão geral dos processos pedagógicos: serem profissionais que dominam os programas e projetos institucionais; conheçam os encaminhamentos da instituição; prestem assessoria aos diretores das UnU/UEG, conseqüentemente, à gestão superior da UEG.

Perante o Conselho Estadual de Educação CEE/GO, os coordenadores têm papel relevante nos momentos de reconhecimento do curso, credenciamento e credenciamento da própria universidade, que ocorre de cinco em cinco anos.

²⁴ A matriz curricular representa a sequência das unidades curriculares, considerando a organicidade, integração, contextualização dos conhecimentos, a interdependência entre os eixos curriculares e os temas, a viabilização do desenvolvimento de ações, projetos e pesquisas integrados em cada período do curso.

²⁵ Eleitos pelos professores e alunos do curso para um período de dois anos, podendo ser reeleitos uma vez.

A seguir, apresenta-se um quadro com componentes do perfil dos coordenadores entrevistados. Lembra-se que foram entrevistados em relação ao período em que exerceram a função. Convém lembrar que a coordenação de cursos da UEG é eleita para um mandato de dois anos com possibilidade de reeleição. Cada um dos entrevistados foi coordenador(a) por algum tempo, durante 2001-2010.

Para preservar a identidade dos entrevistados utilizaram-se siglas conforme cronograma das entrevistas realizadas. Assim serão identificados por: C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7

Quadro 7 - Perfil dos coordenadores no período (2005-2010)

Nome	Tempo de exercício da função	Titulação	Vínculo Institucional
C1	2 anos	Especialista	Contrato Temporário
C2	4 anos	Especialista	Contrato Temporário
C3	4 anos	Especialista	Contrato Temporário
C4	3 anos	Mestre	Efetivo
C5	4 anos	Mestre	Efetivo
C6	2 anos	Especialista	Contrato Temporário
C7	4 anos	Especialista	Efetivo

Fonte: GOULART, J. C. (2013). Informações obtidas durante as entrevistas.

Na atualidade dois coordenadores, pertencentes ao quadro de pessoal de contrato temporário, foram aprovados no concurso em 2010, portanto, pertencem ao quadro efetivo de docentes. Um dos coordenadores que era especialista, já é mestre. Hoje o quadro analisado se apresentaria com outra configuração.

Chama-se a atenção para o fato de que a autoavaliação institucional feita pelos alunos, professores e técnicos administrativos demonstrou a contradição: por um lado, o processo de avaliação foi realizado de acordo com os procedimentos científicos, acadêmicos e político e por outro lado predominou a falta de vontade política dos gestores e a inoperância dos representantes da AI nos NAI em divulgarem amplamente os resultados, discutirem os pontos fortes e pontos fracos e tomarem decisões de mudanças com toda a comunidade acadêmica, particularmente sensibilizando os gestores.

Como já mencionado ao longo desta dissertação, os resultados da autoavaliação não foram tomados como referencial para a tomada de decisão e definição de prioridades para

superar as dificuldades e contradições reveladas. A tomada de decisão deveria ser a atitude que acontece posteriormente ao autoconhecimento, para, em seguida, retroalimentar a própria prática avaliativa, uma vez que para agir é preciso conhecer as causas dos pontos frágeis e dos pontos fortes da realidade institucional analisada.

Os resultados dos processos avaliativos poderiam subsidiar os gestores para traçar planos de ação para a superação das fragilidades que estão comprometendo a qualidade social da missão uegeana. Como sugere Belloni:

Aperfeiçoamento ou reconstrução implicam necessariamente melhoria da qualidade (do ensino, da aprendizagem, da gestão, etc.). A avaliação tem importante papel na identificação dos fatores que interferem - favoravelmente e negativamente na qualidade - oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais com essa finalidade (BELLONI, 1999, p. 41).

A tomada de decisão é ao mesmo tempo, um ato político e técnico, como enfatizou-se em momentos anteriores nesta dissertação. *Político* porque provoca opção, decisão, compromisso de ordem pedagógica, acadêmica, científica e social com o projeto acadêmico, e técnico por requerer técnicas e ações que garantam o processo de construção e reconstrução da Universidade.

Presentes em propostas de AI que se intitulam de formativas, construtivas e emancipatórias, como no caso do PAI da UEG, o autoconhecimento e a tomada de decisão sugerem que a avaliação na universidade, deve ser orientada pela intenção de transformação e mudança institucional em busca da qualidade. Essa avaliação deve ser processual e permanente, tornando-se indispensável para promover uma gestão participativa para o alcance dos objetivos traçados no PPC e para propor reformulações no planejamento.

Como o ato de avaliar tem fundamentos na própria natureza do ser humano, afeito a planejar, ponderar, refletir, replanejar, fazer alterações, refazer, modificar, pode-se assegurar que, na universidade, avaliação institucional, planejamento e gestão deveriam ser ações que se complementam e estão articuladas com vistas à qualidade social da IES.

4.3 A cultura da avaliação institucional: revelações dos coordenadores de cursos da UnU/UEG de Quirinópolis

Foi organizado um roteiro que consta no apêndice 1 (p. 158), para realizar as entrevistas semi-estruturadas e individuais. Contactou-se, em cada curso de Licenciatura da

UnU/UEG de Quirinópolis, um docente que foi coordenador do curso no período compreendido entre 2005 a 2010, para apresentar o projeto desta pesquisa e fazer o convite à entrevista. Foi possível encontrar um coordenador de cada curso, perfazendo um total de sete sujeitos que se dispuseram a conceder a entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente, conforme a disponibilidade de cada sujeito da investigação, nos meses de novembro e dezembro de 2013.

É significativo ressaltar que os entrevistados não têm conhecimento pleno da AI proposta pelo SINAES, o que pode indicar que este não seja um assunto muito discutido no curso. Oliveira e Fonseca (2008, p. 140) explicam que “esse desconhecimento reflete-se no curso de forma contraditória, pois sem conhecer a proposta, professores e alunos permanecem desinformados a respeito do assunto, o que não contribui para o processo de luta e de defesa da instituição pública”. É por meio desta conscientização que se busca a emancipação da universidade, no sentido de criar estratégias de melhoria das atividades tanto pedagógicas como de gestão institucional como um todo.

Os coordenadores declararam ter pouco conhecimento sobre o SINAES. No entanto, dão notícia tanto da autoavaliação da UnU/UEG de Quirinópolis quanto da avaliação externa proposta pelo SINAES. Esta afirmação pode ser notada nas revelações feitas pelos coordenadores, tais como:

C1 - Eu não conheço o SINAES a fundo, só tenho conhecimento da avaliação que é feita aqui na UEG de Quirinópolis e do ENADE que serve para avaliar os alunos e indiretamente as instituições.

C2 - Conheço somente a avaliação que é realizada por meio de um questionário que é feito em todas as unidades da UEG e conheço o ENADE.

C3 - Eu tenho pouco conhecimento sobre esse sistema (SINAES), mas sempre participei da avaliação feita aqui na UEG de Quirinópolis.

C4 - Eu não tive oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a avaliação institucional do SINAES. Tenho algum conhecimento pela experiência da avaliação realizada aqui na UEG de Quirinópolis e acompanhei os alunos no ENADE quando eu era coordenador do curso.

C5 - Pelo pouco que eu sei [...] somente da avaliação realizada aqui na UEG de Quirinópolis e do ENADE que avalia os conhecimentos dos alunos.

C6 - tenho poucos conhecimentos sobre o SINAES.

C7 - Eu não conheço bem esse sistema.

Os depoimentos dos coordenadores denotam que eles tiveram contato com as atividades do PAI da UEG, por meio dos processos avaliativos que foram desenvolvidos na UnU/UEG de Quirinópolis, sabem da existência do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e têm consciência de que este exame é obrigatório e serve para avaliar os alunos e indiretamente os cursos e as universidades.

A análise desses depoimentos levou a emergência de categorias e descritores que foram sistematizados em uma matriz analítica. As categorias são: 1 Concepções de Avaliação Institucional; 2 Cultura da avaliação institucional: intenção x realidade; 3 Mudanças substantivas x obrigatoriedade legal; e 4 Dificuldades processuais da avaliação institucional.

Categoria 1 – *Concepções de avaliação institucional*: A esta categoria se agrupam as concepções de avaliação e de diferentes tendências. As tendências dividem-se em: a) avaliação emancipatória como pesquisa-ação norteada pelos princípios do PAI/UEG; b) avaliação meritocrática como processo burocrático, que visa à regulação da instituição, com base na teoria da pedagogia de competências.

Pelas entrevistas identificam-se tendências que ora reforçam os princípios da avaliação como processo de regulação ora acreditam que a AI poderá proporcionar condições de melhorias para os cursos e se mostram favoráveis à avaliação.

Os coordenadores declararam que a avaliação é importante e necessária. Apontam aspectos positivos, como a possibilidade de autoconhecimento dos cursos e da instituição. Sobre isso, o C2 se pronunciou assim:

Acredito que a avaliação institucional é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico, pois ela é o termômetro de todos os setores da instituição, seja ela na formação ou na estrutura física.

Nota-se na declaração da C5, a crença nos processos avaliativos:

Esse sistema é interessante é importante para os cursos, porque por meio dele a instituição tem um norte para propor ações de melhoria para os cursos. Eu acredito que é importante primeiro porque pela autoavaliação eu tenho como ver a situação da Unidade, a situação da universidade e principalmente dos cursos. Então, as respostas que eu obtenho desses questionários fornecidos pelos acadêmicos e pelos professores é que vão proporcionar melhoria no planejamento das ações para o ano seguinte.

Esta afirmação é consoante com a proposta de AI de Belloni (2000, p. 41). A autora considera “[...] a avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social”.

A C5 assim se expressou sobre o assunto:

Acredito que a avaliação institucional é de grande importância para que as instituições possam constatar e analisar seus pontos fortes e seus pontos fracos, de forma a melhor pensarem, construir, reconstruir e redimensionarem suas ações.

Essa avaliação assim concebida explicita uma concepção de AI formativa, adotada pelos pesquisadores da CAAI, contida no PAI da UEG. Esse propósito na UEG se coaduna com a concepção assumida por Brzezinski (2002):

A avaliação institucional sob um enfoque pedagógico sócio-interacionista tem como característica constituir-se em um processo de construção. A ideia de processo, por sua própria definição, significa o que tem prosseguimento, portanto trata-se de um movimento que se (re)alimenta no próprio proceder (BRZEZINSKI apud UEG, 2003, p. 12).

Para apreender a complexidade da UEG no PAI está registrado o significado da avaliação como pesquisa que se efetivaria por meio de projetos. Seus resultados subsidiaram a construção dessa recém criada Universidade. “O desafio mais significativo dos últimos tempos é, coletiva e democraticamente, tornar a UEG uma unidade complexa, na diversidade acadêmico-científica-cultural de seus múltiplos *campi* e polos” (UEG, 2003, p. 5).

Essa ideia de processo de construção é comungada por diversos autores que propõem uma avaliação como um processo sistemático e intencional para identificar, compreender e analisar o desenvolvimento das ações realizadas, com a finalidade de produzir o autoconhecimento da instituição e desenvolver uma cultura de avaliação.

Dentre os que defendem essa concepção de avaliação, destaca-se Dias Sobrinho (2000, pp. 66-67):

[...] priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante.

Os coordenadores entrevistados, apesar de manifestarem pouco conhecimento sobre a AI regulamentada pelo SINAES, revelam a contradição entre a obrigatoriedade de realizar a avaliação por imposição governamental e a possibilidade de uma avaliação formativa e emancipatória, mediante pesquisa-ação como forma de autoconhecimento em particular da UnU/UEG de Quirinópolis.

O C6 assim se expressa:

Sei que é obrigatória a realização da autoavaliação e as universidades recebem comissões externas para verificar as condições de trabalho pedagógico, principalmente para o reconhecimento dos cursos. Mas acredito que em seu conjunto, a avaliação institucional é um importante instrumento para verificar o desempenho da instituição e dos que dela fazem parte.

Reforçando a concepção de avaliação como processo de regulação tem-se a declaração do C1:

Os pares não são chamados para discutir os problemas. Vejo esse processo avaliativo, somente como um ato burocrático da instituição.

No entendimento desse coordenador, a AI é apenas mais uma atividade burocrática realizada pela universidade, sem nenhuma articulação com a prática, a gestão do curso, o planejamento e reformulação das atividades acadêmicas e administrativas. O C4 também reforça a ideia de controle e regulação:

Sei da obrigatoriedade dos cursos serem avaliados por uma comissão externa para o processo de reconhecimento.

Esse coordenador denota conhecer uma das etapas do SINAES, que é a existência da AI na sua modalidade de avaliação externa e que este é um processo que serve para regulação dos cursos.

Cunha (2004, p. 26) ressalta: “[...] a avaliação carrega, em si, elementos de regulação e emancipação e pressupõe um equilíbrio entre essas duas forças”. Assim, a universidade não deve negar a questão técnica ou regulatória do sistema, mas sim compreender que estes elementos são reconhecidos como meios e não fins. Logo, o que se espera é que a universidade ao promover as questões regulatórias, assuma princípios, fundamentos e práticas

enraizadas nas questões da formação acadêmica e pedagógica de sua comunidade universitária.

Afonso (2009) contribui propondo a integração da avaliação como regulação com a avaliação formativa e emancipatória. Para o autor: [...] “só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjectividade validada, nos parece poder promover um novo equilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação” (AFONSO, 2009, p. 125).

Entende-se que a autoavaliação deve ser compreendida como a ideia de integração da regulação, pois se as políticas educacionais são localizadas na regulação da qualidade dos cursos, por meio de processos burocráticos, a IES pode ter autonomia por optar pela forma que melhor lhe convém. Isto ocorreu na UEG de 2003 a 2011 e o INEP como órgão avaliador recebeu com entusiasmo o PAI e seus resultados. A autoavaliação, assim realizada pela instituição, retrataria a ideia de regulação integrada à de emancipação como partes inseparáveis do mesmo processo.

Apesar de os coordenadores manifestarem a importância da AI para a UEG, o C2 fez uma crítica:

O coordenador trabalha com aquilo que está pedindo no projeto sem ter uma base em cada ano daquilo que os alunos ou professores acharam do trabalho no ano anterior, pela avaliação.

Nota-se que os coordenadores vão realizando seu trabalho conforme instituído no PPC dos cursos e a avaliação vai se efetivando, de maneira paralela às atividades de gestão, sem qualquer articulação entre autoavaliação e gestão dos cursos na UnU/UEG de Quirinópolis. Este coordenador não conseguiu fazer o planejamento de seu curso sustentado pelos resultados da autoavaliação. Ele entende que a avaliação é mecânica e técnica ou o pesquisador do NAI não socializou com a comunidade acadêmica esses resultados.

Observa-se uma acomodação ao processo, sem preocupação com suas consequências para a UnU/UEG e para o curso. Para Oliveira e Fonseca (2008) uma das explicações para esse comportamento é a comodidade da instituição pública, que apesar da obrigatoriedade da realização da avaliação e da prestação de contas com o MEC, os coordenadores não acreditam que esse processo traga consequências para os cursos.

Categoria 2 – Cultura da Avaliação Institucional: intenção x realidade: Na medida em que a AI vai se constituindo como um processo regular e contínuo na instituição, ela tende a se tornar indispensável para a melhoria do desempenho do estudante, dos professores, dos

gestores e do corpo técnico que precisam decidir seus destinos. No caso da autoavaliação se ela realmente subsidiasse o planejamento participativo, poderia criar as bases para a transformação da cultura da Universidade no que reporta ao significado pedagógico e político da autoavaliação.

No lugar da cultura de acomodação, poderia surgir gradativamente, uma nova cultura, mais ativa dinâmica e construtiva. Para que isso aconteça é preciso cuidado para não fazer da autoavaliação e do planejamento instrumentos para mero cumprimento de obrigação e não oferecer condições para que a instituição possa construir sua própria cultura avaliativa.

No PAI da UEG está previsto como objetivo geral “Desenvolver a cultura da avaliação na Universidade Estadual de Goiás, promovendo o autoconhecimento e formulando subsídios com a finalidade de aprimorar as políticas acadêmicas de instituição” (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2005, p. 24). Este objetivo baseia-se no pressuposto de que avaliar é pesquisa, é promover mudanças. A AI é responsável por atividades processuais e contínuas, as quais deveriam proporcionar a construção de uma identidade universitária para a UEG.

Os entrevistados afirmaram que

C6 - Os dados da autoavaliação tem sido pouco utilizados.
C4 - muitas ações foram realizadas, todavia sem nenhuma associação aos resultados de autoavaliação.

Nos depoimentos, ficou evidente que a autoavaliação institucional na UnU/UEG de Quirinópolis, ainda é um processo que demanda mais discussões sobre a realização e aplicabilidade de seus resultados. A utilização dos resultados dos processos avaliativos desenvolvidos ainda não se constituiu em parte integrante do planejamento pedagógico dos cursos dessa UnU/UEG.

A identidade e a diversidade institucionais da UEG retrata que cada UnU/UEG tinha a sua história, e a partir disto construiu a sua cultura e identidade junto à sociedade. Ristoff (2000) explica essa situação anunciando que a realização dos processos avaliativos, de forma contínua e democraticamente compartilhada, tem uma função educativa e poderá contribuir para a implantação de uma nova cultura nos espaços diferentes, respeitando a cultura própria da IES:

[...] É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever (RISTOFF, 2000, p. 47).

Para a substituição da cultura já existente nas UnU/UEG, advindas das antigas autarquias autônomas, por uma nova cultura, o processo é histórico, com momentos de avanços e muitos retrocessos que requer a perseverança dos atores. Alguns depoimentos dos coordenadores comprovam que esse processo já se tornou parte integrante das atividades da instituição, apontando possibilidades de construção dessa nova cultura da avaliação na UnU/UEG de Quirinópolis.

O C7 deu ênfase à presença da AI nessa UnU:

Hoje é mais falada, mais discutida, vemos a necessidade dessa avaliação, podemos ver, agora, a avaliação de uma forma mais presente sobre o que se avaliou as dificuldades que temos e o que nós precisamos. Agora é mais presente é uma coisa mais palpável, está ficando mais palpável. Falta ainda, mas já está caminhando. É um processo de conscientização, não é rápido, é um processo lento.

Pelo PAI da UEG foram realizados os processos avaliativos continuamente ano a ano. Essa constância mostra indícios da cultura da AI a partir do momento que se percebe que as atividades avaliativas já despertam preocupações.

O C7 demonstra que essa atitude já começa a fazer parte do pensamento da comunidade acadêmica:

[...] agora as pessoas já se interessam mais em analisar o que falam, pensar sobre o que vai responder para passar informações corretas para que essa representação seja assim fiel ao que na realidade é o curso e a universidade. Quando começamos a participação não tinha valor, daí começou esse processo de conscientização. De quando fui coordenadora 2007 a 2010, até hoje melhorou, as pessoas já valorizam mais a avaliação.

Ristoff (2000, p. 49) define a cultura da AI como “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício de nossas funções”. Para que essa cultura se desenvolva, é fundamental o envolvimento do coletivo dos segmentos avaliados, tanto nos procedimentos e implantação como na discussão, análise e utilização dos resultados para replanejar e nortear as ações dos gestores.

O C6 afirmou que a participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos:

[...] parece ser pequena, uma vez que no período de avaliação, o núcleo de avaliação precisa ficar insistindo com os alunos, professores e servidores para responder o questionário.

Esta constatação parte da realidade vivenciada por esse Coordenador, em que os representantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEG na UnU/UEG, implementam várias ações mobilizadoras para a sensibilização e divulgação da comunidade acadêmica (docentes, discentes, gestores e técnicos-administrativos) a fim de que respondam aos questionários de autoavaliação, no período da coleta de dados.

Explicando a situação da UnU/UEG pesquisada, o C7 confirma:

Essa tomada de consciência é mais por parte dos professores. Os alunos dependem muito de você incentivar, de chamar para fazer a avaliação.

Aos poucos percebe-se uma tomada de consciência dos docentes. Este fato é revelador de que a cultura da avaliação passa a dar sinais positivos. Os docentes incentivando os discentes a serem protagonistas da autoavaliação fortalecem as práticas avaliativas como processo formativo. Há indícios de mudança na UNU/UEG de Quirinópolis, pois também depende da vontade dos gestores valorizarem ou não a AI. Pela fala dos coordenadores, está mais difícil a criação dessa cultura da avaliação junto aos alunos. Estes oferecem mais resistência em participar dos processos avaliativos.

O C7 explicou:

Na minha época de coordenação eles respondiam aos questionários e falavam de qualquer jeito e qualquer coisa, geralmente falava mal do curso até como desabafo.

Esta explicação demonstra que além de outras questões ainda era diagnosticada a falta de maturidade e de conhecimento por parte dos alunos do que significa a AI. Muitas vezes ela era vista como uma forma de se vingar dos professores e da própria Instituição.

Para Ristoff (2000), outro fator importante para a implantação dessa cultura é o princípio da continuidade – um processo de avaliação deve ser contínuo, o que permitirá comparar dados de um determinado momento e de outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas, a partir dos resultados obtidos.

Nota-se que o C7 compreende a importância da continuidade dos processos avaliativos e expressa-se dizendo:

A avaliação é todo um processo. Naquela época estava dando os primeiros passos, começando para nós uma coisa que não existia, que era uma realidade muito distante e que foi ficando perto na medida em que o processo continua, ele não parou e agora está bem acessível, começou a ser valorizada.

A continuidade desses processos permite ainda, testar a própria confiabilidade tanto dos instrumentos quanto dos resultados. Ristoff (2000, p. 51) assevera: “Só a continuidade, é preciso que se diga, garantirá a construção da cultura da avaliação”.

A ideia de AI como processo leva a pensar que ela não se esgota em si mesma, pois retroalimenta a realidade avaliada. Logo, a avaliação deve ser um sustentáculo do projeto de universidade que se deseja e que sejam utilizados continuamente os conhecimentos construídos sobre a situação real da instituição para seu aprimoramento. Para Belloni (1999, p. 41) a avaliação:

[...] tem importante papel na identificação dos fatores que interferem – favoravelmente e negativamente na qualidade - oferecendo subsídios bastante claros para a tomada de decisão, isto é, para a formulação de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais com essa finalidade.

Um depoente contradiz o que seus colegas coordenadores elencaram de pontos positivos da autoavaliação. O C6 aludiu que a autoavaliação:

[...] tem sido realizada e os resultados são divulgados para toda a comunidade acadêmica, mas estes resultados não estão sendo utilizados para orientar as atividades de ensino, pesquisa e extensão e também não tenho percebido o uso dessas informações para orientar a gestão no sentido de atingir os resultados satisfatórios e eficácia institucional.

Para esse Coordenador, a autoavaliação na UEG, mesmo sendo realizada regularmente, não está conseguindo atingir os objetivos de promover mudanças nem na prática pedagógica nem nos procedimentos de gestão da instituição.

Ainda com essa constatação e atenta em relação às dificuldades para a implantação da cultura da AI, o C4 assim se expressa:

Infelizmente a autoavaliação ainda não é vista na UEG de Quirinópolis como um recurso, um compromisso e de responsabilidade de todos para a busca do fortalecimento da instituição quanto ao ensino, a

pesquisa, à extensão e em todos os aspectos de sua estrutura física e humana.

Esta afirmação comunga a ideia de que a AI é processual, assim como prescrito no PAI da UEG, como um dos objetivos específicos “Subsidiar as tomadas de decisões e as práticas reflexivas para promover mudanças [...]” (UEG, 2003, p. 28). No entanto essa prática pressupõe mudanças necessárias em todos os setores e nas atitudes dos atores da instituição.

Para o C7:

O que se sabe é que não há retrocesso e daqui um tempo vai melhorar muito e naturalmente os alunos, os professores e todos da instituição estarão valorizando cada vez mais a autoavaliação.

É sabido que se as mudanças nas práticas universitárias forem respaldadas pelo seu autoconhecimento, por meio dos processos avaliativos, podem ser traduzidas na criação de uma cultura da AI e provocará mudanças significativas para toda a comunidade universitária da UEG.

Categoria 3 – *Mudanças substantivas x obrigatoriedade legal*: O marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior brasileira, já discutido no Capítulo 1, decorre de uma diversificada legislação produzida e, principalmente, da Constituição Brasileira de 1988, às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela Lei n. 9394/1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)/2001-2010, pelo SINAES e por vários Decretos e Portarias Ministeriais. Defende-se que desde o início, com o PAIUB/1993 até o SINAES/2004, houve um progresso no reconhecimento da importância da avaliação como propulsora de melhoria da qualidade institucional e não exclusivamente instrumento de regulação da educação superior.

A LDB/1996 estabeleceu, na orientação das diretrizes políticas, visando à melhoria do ensino:

Art. 9º, inciso VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Apresentou também, a definição de ações de regulação do sistema de ensino superior:

Art. 9º, incisos: VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Art. 46º - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Na lei do SINAES, contraditoriamente, regulação e avaliação, como processo de melhoria, articulam-se pela qualificação das atividades da instituição. A proposta de regulação associada à ideia de avaliação formativa vai sendo apresentada em todo o texto dessa lei, visto pelas finalidades apresentadas no Art. 1º,

§ 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.

Vale ressaltar que o SINAES foi instituído 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 [...]” (BRASIL, 2004). Nesse sistema, emancipação e regulação são questões que paradoxalmente se complementam na realização dos processos avaliativos implementados pelas universidades brasileiras. A UEG participa desse processo e pelas declarações dos coordenadores entrevistados é possível descobrir as facetas da AI mais como obrigatoriedade legal do que como melhoria da qualidade institucional. Reafirma-se, no entanto, que a AI toma conta das representações da comunidade uegeana da UnU/UEG de Quirinópolis.

Para o C6, a avaliação está presente na instituição:

[...] e ganha destaque no período de responder os questionários, quando há algumas discussões sobre o processo de avaliação, no sentido de informar a realidade, mas ao mesmo tempo, passado esse momento, os resultados não retornam para discussão com os maiores interessados.

Confirmando essa ideia o C7 complementa:

[...] o processo de avaliação tem melhorado, mas ainda não tem surtido efeitos. As pessoas ficam descrentes, pois não vêem utilidade no processo. Ainda não se vê o retorno da avaliação que fazemos voltando para a unidade, sendo repassada e devolvida para nós o que se coletou dessa avaliação, em que pé estão as coisas, o que nós temos e o que nós precisamos.

Observa-se, pelas declarações dos coordenadores, que a autoavaliação é entendida como um instrumento que apresenta um diagnóstico da realidade institucional, mas ainda sem utilização prática desse diagnóstico pelos gestores da universidade.

As falas dos Coordenadores, citados anteriormente, mostram que os processos avaliativos estão acontecendo, mas ainda são frágeis os resultados desse processo, em termos de mudanças institucionais.

Nota-se que a comunidade universitária não está percebendo a realização dos processos avaliativos em todas as suas etapas: coleta de dados; sistematização, análise das informações obtidas; divulgação e discussões dos resultados. Com isso, a avaliação não alcança os objetivos esperados tanto pela comunidade, como o previsto no PAI da UEG.

Pelas entrevistas, é possível notar que os coordenadores acreditam que a autoavaliação, realizada pela instituição, pode ser potencializadora da qualidade institucional, no entanto necessita de maior empenho na divulgação e discussão dos resultados, e empenho dos gestores em resolver os problemas levantados nos processos avaliativos.

O depoimento do C6 confirma a ideia anterior de que, apesar da realização da autoavaliação, eles não percebem a utilidade desse processo. Esse coordenador assim se expressou:

Procurei estar atento aos pontos negativos destacados na autoavaliação para melhorar minha gestão, mas na extensão e na pesquisa não houve relação entre os projetos apresentados e os resultados da autoavaliação.

Essa percepção de inutilidade da autoavaliação leva a comunidade acadêmica a criar resistência e demonstrar descrença e descontentamento com o processo de avaliação. Os coordenadores demonstram essa ideia ao declarar:

C5 - as pessoas ficam descrentes, não querem participar, pois não veem utilidade no processo;
C7 - os professores e alunos são descrentes, reclamam que fazem avaliação, mas as coisas não mudam.

Os coordenadores expressam que a descrença da comunidade acadêmica (alunos e professores) em relação à avaliação acontece porque as pessoas não vêem utilidade no processo de avaliação. Esta atitude também ocorre quando percebem que o resultado é diferente daquele que se esperava e os objetivos propostos não são alcançados.

A comunidade não acredita que possa haver mudanças e os sucessivos contingenciamentos de recursos para a UEG tornaram-se sistemático e desmotivantes, provocando grande apatia de professores e alunos, gestores e técnico-administrativos. Há que se ressaltar que os próprios coordenadores em suas manifestações durante as entrevistas não se envolveram realmente com a divulgação dos resultados, discussões, mudanças, após análise desses resultados já que o processo de avaliação traduz o perfil de desempenho de curso a curso.

Os relatos dos entrevistados apontam que seria um ponto positivo da avaliação a possibilidade de melhoria das ações a partir da utilização dos seus resultados, o que indica a necessidade de continuidade no processo. É como se percebe no diálogo com o C5:

[...] Primeiro por que através da autoavaliação eu tenho como ver a situação da Unidade, a situação da Universidade e principalmente dos cursos. Então, as respostas que eu obtenho desses questionários fornecidos pelos acadêmicos e pelos professores é que vai proporcionar uma melhoria de planejamento de ações para o ano seguinte.

Os principais pontos negativos mencionados pelos coordenadores, sobre os processos avaliativos desenvolvidos na UnU/UEG, estão relacionados com a pouca divulgação, falta de discussão e a não utilização dos resultados. Conforme observado nas entrevistas, essas reclamações são apresentadas pela maioria dos coordenadores. Apenas o C6, afirmou que pegava os resultados da autoavaliação e levava-os para a discussão no colegiado do curso. Este Coordenador confirma também que não viu essa atitude em nenhum outro coordenador de curso da UnU/UEG, naquele tempo. Na entrevista este coordenador assim se expressa:

Particularmente, encaminhei os resultados para os professores do curso e pedi para que eles avaliassem e utilizassem os resultados em prol de melhorias em suas práticas docentes, mas eu não percebi isso nos outros cursos durante o período em que fui coordenador.

O C7 confirma essa declaração dizendo:

não pegava os resultados da autoavaliação para planejar o próximo ano.

Com essa contradição, indaga-se, então: seria falta de divulgação ou ausência de atitudes de socialização dos dados pelos integrantes dos Núcleos de Avaliação Institucional (NAI) e coordenadores de cursos das UnU/UEG?

É possível observar que os entrevistados não perceberam mudanças na instituição a partir da utilização dos resultados da autoavaliação institucional. Os entrevistados concordam que a avaliação é importante para subsidiar as práticas de gestão na instituição e que a comunidade acadêmica acredita nessa proposta, mas ainda são muito incipientes as mudanças derivadas da avaliação, o que leva a comunidade acadêmica a não acreditar no processo e gera comportamentos que vão do descrédito à indignação.

Nota-se a preocupação com a continuidade da avaliação formativa no relato do C2:

[...] é necessária para que possamos resolver os problemas, para que a instituição não fique estagnada, que não entre na mesmice e sempre fazendo com que o resultado da autoavaliação possa ser utilizado de forma coesa, para que melhoremos cada vez mais o nosso conhecimento e a nossa forma de agir.

A comunidade acadêmica aceita a avaliação, quer a sua continuidade e acha o processo legítimo e necessário para potencializar a qualidade das ações universitária. Esse comportamento encontra-se respaldado na discussão teórica da AI como instrumento importante e definidor dos processos de tomadas de decisão. Confirmada por Belloni (1999, p. 39) a AI: “[...] busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social”.

É possível notar que os coordenadores acreditam que os resultados dos processos avaliativos são conhecimentos importantes para proporcionar melhorias nos processos de tomadas de decisão, por outro, não percebem essa utilização, mas também, não demonstram reações em busca dessas discussões, mesmo estando ciente dessa necessidade e tendo a sua disposição esses resultados.

Somente o C6 afirmou buscar os resultados da autoavaliação para planejar a gestão do curso. Os demais coordenadores, não aludem ao conhecimento dos resultados desse processo. Assumindo essa responsabilidade e reforçando a ideia da função de gestão do curso, o C1 assim se expressou:

Acredito que a responsabilidade da coordenação é chamar para a discussão, verificando os pontos

fracos e movimentando o curso com algumas ações para solucionar os problemas.

Na realidade, a contradição na fala dos coordenadores é perceptível, quando analisam os pontos positivos e os negativos, visto que acreditam que a avaliação é um instrumento que possibilita a melhoria dos processos de tomadas de decisão, mas ao mesmo tempo afirmam que não há divulgação e nem discussão dos resultados da autoavaliação nos colegiados dos cursos.

Conclui-se que os resultados da autoavaliação são ignorados pelos coordenadores, mesmo sabendo de sua existência e de sua necessidade. O que pode estar relacionado com a cultura da avaliação somente para a regulação do sistema que ainda faz parte do ideário da comunidade universitária e também pela despreocupação da universidade pública com os resultados das avaliações realizadas pelo Governo.

Os coordenadores não expressam a consciência de que, cientificamente os resultados implicam novas alternativas de gestão e planejamento institucionais como já apontado anteriormente por Oliveira e Fonseca (2008).

Categoria 4 – *Dificuldades processuais da Avaliação Institucional*: A implementação do PAI da UEG enfrentou grandes e complexas dificuldades, não só pelas dificuldades inerentes ao ato mesmo de avaliar, como também pelas características da Instituição, visto que é formada por 42 UnU/UEG, com suas diferentes formas de constituição e tamanho, espalhadas em todo o território goiano. Cada uma por sua vez, experimenta diretamente as dificuldades de implementação dos processos avaliativos.

Percebe-se que um dos problemas enfrentados para o desenvolvimento desse programa é a falta de reflexão interna. Trata-se da discussão não só dos resultados, mas de todas as etapas do processo avaliativo. Iniciando as discussões pela concepção de avaliação, sobre os instrumentos avaliativos, até a discussão dos resultados e as decisões de sua aplicação na prática da instituição.

A universidade ao analisar e utilizar os resultados da AI amadurece o seu processo de gestão e por consequência há uma evolução no seu processo de emancipação na busca de propostas que possam melhorar a sua qualidade social.

Para Dias Sobrinho (2000b, p. 130) é importante: “[...] reafirmar o caráter prospectivo da avaliação, a sua eficácia na produção de transformações. Isto diz respeito ao terreno dos resultados e dos usos”. Esta foi uma das dificuldades que repercutiu no processo da autoavaliação institucional da UEG. O C2 declara:

Mesmo sendo feita a autoavaliação a instituição não tem mostrado interesse em solucionar os problemas e tão pouco melhorar as condições de atendimento e de trabalho.

Essa declaração traz a reflexão sobre tal dificuldade, dando mais ênfase aos resultados do que ao processo avaliativo e à possibilidade de desenvolver a cultura da avaliação. As condições de trabalho dos avaliadores, sem remuneração pelas horas trabalhadas, também foi uma das dificuldades que levou à lentidão das ações nos NAI das UnU/UEG, como se relatou no Capítulo 3 desta dissertação.

A autoavaliação é um processo que se realiza em diferentes etapas e com diferentes metodologias. Fazê-la não é a simples aplicação de um método de coleta e análise de dados e elaboração de relatórios sobre a eficiência da instituição. O INEP define AI interna, no Roteiro de Autoavaliação Institucional, como um processo contínuo por meio do qual:

[...] uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, descobre formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas (BRASIL, 2004, p. 11).

Para a realização da avaliação é necessário imprimir uma orientação, buscar adesão a um projeto, método e metodologia. Faz parte de um propósito mais amplo, de uma política institucional. Como destaca Dias Sobrinho (2000b, p. 128), a AI: “[...] não se esgota em nenhum relatório interno ou externo, nem em um único e isolado olhar. Deve ser dinâmica e prospectiva, continua e aberta, como a realidade que ela quer compreender e transformar”.

Nas entrevistas é possível perceber que a comunidade demonstra um descontentamento em relação à falta da comunicação e discussão dos resultados e a não visibilidade de tomada de decisão em favor da Instituição.

Nota-se que um dos problemas da autoavaliação Institucional, realizada na UnU/UEG de Quirinópolis, tal como vem sendo implantada, está vinculado à centralidade do processo na elaboração de relatórios com diagnóstico sobre a realidade dessa UnU/UEG, mas que esses resultados não tem servido para a implementação de mudanças e desenvolvimento da instituição.

O C7 aponta sugestões para a realização dos processos avaliativos na UnU/UEG. Para ele:

[...] é necessário que seja feita a divulgação dos resultados obtidos com os questionários sobre a unidade nas reuniões da congregação, para as pessoas saberem o que foi avaliado e o que vai ser feito pelas autoridades da UEG para resolver os problemas.

É notável uma resistência “institucional”, as pessoas não se interessam, não querem ver e nem discutir os resultados da avaliação. Isso faz parte de uma concepção de avaliação que poderá ser usada como mecanismo de represália. Esta era uma concepção que se pretendia superada com a implementação do Programa de Avaliação Institucional da UEG em 2003.

Outra dificuldade apontada pelos coordenadores foi a distância entre a aplicação dos questionários de coleta de dados e a devolução dos resultados da autoavaliação, que nem sempre chegam para a comunidade avaliada. Mais uma vez aparece a contradição nos posicionamentos dos coordenadores. Ora afirmam que a comunidade não conhece os resultados dos processos avaliativos, ora, que esses resultados chegam atrasados.

Conclui-se, com as entrevistas dos coordenadores, que a comunidade acadêmica acredita no processo de autoavaliação, mas indica que é necessário proporcionar maiores discussões dos resultados e em uma periodicidade mais adequada aos interesses das UnU/UEG. As dificuldades de acesso e a falta de conhecimento dos resultados são constantes na opinião dos entrevistados.

Esta conclusão está parcialmente baseada nos seguintes depoimentos:

C1 - O resultado da avaliação não chega aos coordenadores em tempo hábil e os professores ficam sabendo desse resultado somente de forma superficial, geralmente em uma reunião de departamento.

C2 - Em geral poucos têm acesso aos resultados obtidos para que possa saber onde estão as falhas para que sejam resolvidas. Não se pega o resultado da autoavaliação para ver esses pontos. O coordenador trabalha com aquilo que está pedindo no projeto pedagógico do curso, sem ter uma base em cada ano daquilo que os alunos ou professores acharam do trabalho no ano anterior.

C4 - Em nenhum momento, a meu ver, tornou-se do conhecimento dos coordenadores que isso deveria ser feito. Na verdade, o grande desinteresse da comunidade acadêmica centrou-se, durante um bom tempo, no fato de não se ter conhecimento dos resultados.

C5 - a gente sabe das necessidades, mas não tive conhecimento desses resultados.

Verifica-se que a avaliação continua distante do planejamento, mesmo os coordenadores reconhecendo que os processos avaliativos, desenvolvidos pela Instituição, têm avançado.

Parece haver uma desarticulação entre a avaliação institucional e o projeto pedagógico do curso, como consequência, também existe uma desarticulação entre a política do curso e a Política da Universidade. Identifica-se nas falas dos coordenadores, que não há uma preocupação em buscar os resultados da autoavaliação para promover mudanças no planejamento do curso. A autoavaliação é vista como uma obrigação somente dos professores avaliadores e não como uma ação coletiva e contínua de cada componente da comunidade uegeana. Como os segmentos não conseguem sensibilizar-se pela importância da avaliação, não há interesse por ela.

Para os pesquisadores da CAAI a autoavaliação

[...] preferencialmente deve ser realizada por meio da pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa consiste em uma ação do investigador com o objetivo de promover mudanças, neste caso, o pesquisador pretende mudar as práticas existentes para melhorar a qualidade das atividades educacionais realizadas pela UEG (UEG, 2005, p. 32).

Ao analisar as entrevistas é possível observar que o PAI da UEG não foi desenvolvido na UnU/UEG pesquisada, tal como previsto em sua proposta de metodologia de pesquisa-ação. Como já explicitado, anteriormente, esta metodologia requer que os pesquisadores façam parte da comunidade pesquisada e, ao mesmo tempo, são avaliados. Os pesquisadores da CAAI partiram do princípio de que por conhecer *in loco* suas UnU/UEG, cada avaliador faria uma análise melhor contextualizada, com propostas de mudanças nas práticas institucionais.

O C6 confirma essa ideia ao dizer que a avaliação é realizada, mas não é um processo completo, visto que só há discussões e informações dadas pelos NAI das UnU/UEG no período em que os questionários estão disponíveis para serem respondidos. Não percebeu discussões sobre os processos avaliativos em outros momentos e nem utilização dos resultados da autoavaliação.

Para esse coordenador, a autoavaliação

[...] ganha destaque no período de resposta aos questionários, quando há algumas discussões sobre o

processo de avaliação, no sentido de informar a realidade e a necessidade desse processo, mas, ao mesmo tempo, passado esse momento, os dados da autoavaliação tem sido pouco utilizados.

O C5 também expressa essa ideia, dizendo que a autoavaliação:

[...] é falha, às vezes o período tem informativos dizendo o período de avaliação, mas nós não nos atentamos pra esse período de responder o questionário e também eu acredito que falta um pouco mais de divulgação dos resultados da avaliação realizada no ano anterior.

Os coordenadores apontaram também para os problemas com a logística inadequada para a realização dos processos avaliativos, como a falta de computadores com *internet* de banda larga, para a comunidade acadêmica responder aos questionários no própria UnU/UEG, além de questionários longos, relatórios extensos e a falta de divulgação do processo como um todo.

O C5 declarou que:

[...] mesmo quando os professores se dispõem a levá-los ao Laboratório de Informática, nem sempre o Laboratório atende às necessidades, a *internet* às vezes não atende, não funciona. Os computadores não são suficientes para os acadêmicos. Então é tudo isso, questões de divulgação, faltam de equipamentos e *internet* que não funciona a contento.

O C3 também aponta essas dificuldades com os equipamentos e com a *internet*, ao afirmar:

Já aconteceu do professor levar todos os alunos da sala-de-aula para o Laboratório para responder os questionários e alguns acadêmicos aproveitam que não tem computador para todos ou que a *internet* não está funcionando bem, não respondem o questionário.

Sabe-se que o perfil dos discentes, da UnU/UEG de Quirinópolis, é de famílias de baixa renda e nem todos têm acesso à *internet* em casa, assim para que tenha uma quantidade expressiva de respondentes dos questionários, é necessário disponibilizar equipamentos e acesso constante à *internet* na própria instituição. No entanto, o Laboratório de Informática da

UnU/UEG, não está equipado a contento, possui poucos computadores e a internet com uma velocidade baixa.

Esta situação é verificada nos Relatórios de Avaliação Institucional da UEG, elaborados pelos pesquisadores da CAAI, nos anos de 2006 a 2010. Estes relatórios revelam a indispensável necessidade da aquisição de equipamentos para os Laboratórios de Informática das UnU/UEG e a manutenção dos já existentes. A Equipe da CAAI apresenta nas recomendações: “aquisição de equipamentos para os laboratórios de aulas práticas e laboratórios de informática e manutenção dos já existentes” (2006, 2007, 2008, 2009, 2010).

Ainda em relação aos problemas de ordem material, o C1, alega dificuldade em relação ao próprio instrumento:

[...] acho aqueles questionários muito extensos, por serem extensos perde um pouco o foco se pegando a detalhes que não contribui de forma significativa com o ensino superior. [...] se pegando a detalhes que às vezes tira o foco do ponto principal.

Além dos problemas já elencados, sobre os equipamentos e os questionários, os dados coletados eram analisados pelos professores/avaliadores que elaboravam relatórios de autoavaliação da UnU/UEG pesquisada. Estes relatórios eram utilizados pela Equipe da CAAI para elaborar o Relatório Geral de Avaliação Institucional da UEG. Este relatório contém as informações obtidas com os questionários, em forma de tabelas, gráficos, análise dos avaliadores e por fim recomendações. Estes relatórios são muito extensos, conforme expressam os Coordenadores:

C3 - Mas também não seria fácil discutir a avaliação pelos relatórios, eles são muito grandes, com informações demais e gráficos e tabelas e uma quantidade enorme de quadros, é difícil encontrar dados sobre o curso específico.

C6 - Mas, é difícil propor essa discussão dos resultados. Os relatórios são muito extensos, necessitaria de mais tempo para isso.

Os entrevistados disseram que a avaliação precisa melhorar em vários aspectos, dentre eles, oferecer condições de sua realização na própria instituição e simplificar os instrumentos de coleta de dados e de divulgação dos resultados. A afirmativa dos coordenadores dizendo que os relatórios são extensos, com muitas informações, pode ser um dos motivos que levam a comunidade acadêmica a não se interessarem por eles, visto que as pessoas não se interessam por relatórios longos, principalmente quando contêm muitos gráficos e tabelas.

Apesar desta situação, as respostas dos coordenadores indicam que a comunidade acadêmica aprova a avaliação e acha que ela precisa continuar. Como exemplo, cita-se a declaração do C1:

A avaliação é necessária para procurar a melhoria dos cursos de forma geral, bem como do ensino, da pesquisa e da extensão, no entanto no formato como ela é aplicada acredito que não atinja o objetivo. Acredito que se ela fosse mais resumida e objetiva, atenderia melhor às expectativas da comunidade acadêmica.

É possível perceber muitas dificuldades na realização da autoavaliação institucional na UnU/UEG de Quirinópolis, dentre elas, é difícil para os avaliadores mobilizar os acadêmicos, os docentes, os técnicos administrativos e os gestores, e conseguir a participação deles no processo. Esta afirmativa pode ser relacionada com a falta de pessoal na Unidade para manter vivo o interesse pelas etapas da avaliação que são contínuas.

Esta situação dos avaliadores foi explicada no Capítulo 3 desta Dissertação. A UEG proporcionou a formação de avaliadores por meio do Curso de Especialização em Avaliação Institucional, em 2005. Estes avaliadores foram os responsáveis pela realização dos processos avaliativos nas UnU/UEG e na administração centralizada. Apesar de serem ocupantes de outras funções na instituição, distribuíam seu tempo com a AI. Em 2008 a UEG promoveu uma reforma administrativa, na qual muitos docentes, que faziam parte do quadro de contrato temporário da instituição, foram destituídos de suas funções avaliativas.

Daí em diante, para a realização da coleta de dados e elaboração dos relatórios de autoavaliação nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, a Equipe da CAAI contou com a colaboração de docentes voluntários. Assim, existem poucas pessoas para operacionalizar os processos avaliativos nas UnU/UEG e muitas delas, deste momento em diante, sem a devida qualificação para tal, somado-se às dificuldades já apontadas anteriormente.

Com a situação acima descrita, o PAI da UEG, na UnU/UEG de Quirinópolis não pode ser aplicado em todas as etapas. Observa-se as consequências da falta de pessoal capacitado e em quantidade suficiente para realizar a conscientização e, conseqüentemente, a adesão ao processo. Tem-se na fala dos coordenadores, que:

C1 - com relação aos alunos, pelo que percebo a participação é mínima, tendo que quase implorar para eles participarem desse processo, talvez por não se sentirem obrigados a fazer isso, imaginam

que essa responsabilidade é somente dos professores e do grupo gestor;

C3 - Eu vejo uma dificuldade muito grande em fazer os acadêmicos participarem desse processo. Eles têm uma resistência muito grande, não gostam de responder os questionários;

C5 - Eu tenho acompanhado os acadêmicos e tenho visto uma falta de compromisso e de comprometimento desse acadêmico em querer participar. Ele acha que isso não tem importância para a unidade, mas eu acredito que também não foi feito um trabalho adequado para mostrar pra ele a importância desse sistema de avaliação e que o MEC utiliza esses dados e benefícios poderão vir a partir dessas respostas, desses questionários que são dados para a unidade.

Essa resistência em participar dos processos avaliativos na instituição, por parte dos alunos, pode ser pelo fato de não perceberem mudanças na gestão, na prática pedagógica dos professores e nas estruturas diagnosticadas a necessidade de investimentos e melhorias. Esse comportamento faz parte de uma construção histórica e constitui-se em um dos desafios de implantação da cultura da AI.

A dificuldade de adesão à participação é vista pelos coordenadores, também em relação aos professores e funcionários técnicos administrativos, mesmo considerando que estas categorias participam um pouco melhor do processo, ainda há resistências, conforme afirmam os entrevistados:

C1 - os professores, os gestores e os funcionários, tem certa obrigação de participar desse processo avaliativo, acredito que boa parte dessas categorias fazem a avaliação por se sentirem parte da instituição.

C3 - Junto aos professores também há resistências, mas acho que menor. Ainda assim tem uns que não respondem o questionário de jeito nenhum. Os administrativos são em menor número, é mais fácil conseguir a participação deles no processo.

A resistência da comunidade frente à avaliação apresenta-se como atitudes de não-envolvimento, pouca participação, resignação, indiferença, atitudes que levam ao comportamento de autodefesa que é o *silêncio*. Este silêncio parece ser político, uma forma de resistência e pode ter um sentido de descontentamento, de descrença no processo, visto que a cada ano é realizada a autoavaliação, no entanto os coordenadores entrevistados não perceberam nenhum empenho em promover mudanças na realidade da instituição.

Nota-se que essa resistência é institucional, pois é percebida em todos que fazem a instituição e não apenas em um segmento da comunidade uegeana. É necessário romper com essa resistência em relação aos processos avaliativos, principalmente na busca dos resultados da autoavaliação. A AI precisa ser incorporada como um dos valores da instituição. Para que isso aconteça, a comunidade acadêmica precisa perceber que a avaliação é parte integrante do processo de tomada de decisão, em todas as instâncias da UEG. Ao contrário, porém, a administração geral da UEG não promove as mudanças sugeridas pelos processos de autoavaliação.

Essa tomada de decisão já está em andamento, mas com decisões a partir de uma gestão gerencial. A ênfase gerencialista maior recai sobre os resultados. Shiroma (2006, p. 5) explica: “[...] a gestão por resultados é compatível com a autonomia da equipe sobre o processo, posto que se trata de uma autonomia regulada, controlada pela avaliação que incide sobre o produto”.

Os coordenadores declararam que a avaliação institucional acontece, no entanto não há continuidade entre os resultados que apontam mudanças imprescindíveis e a solução adequada para levar a efeito tais mudanças, todavia, afirmam os gestores da UEG que há falta de recursos suficientes para imprimir qualidade às ações requeridas.

C6 - Ela (a avaliação) já está acontecendo, só falta mais participação das pessoas.

C4 - Mas eu acho que deveria ter mais participação e mais discussão.

C7 - Falta, ainda, mais envolvimento das pessoas, mas (a avaliação) já está caminhando.

Ainda falta a criação de espaços participativos para discutir a avaliação. Isto é atribuição de cada UNU/UEG e de todos os colegiados superiores de administração centralizada da UEG. Outra ação dos gestores é a de fortalecer a concepção de avaliação participativa e emancipadora como oportunidade de conhecimento, de aprendizagem e de mudanças, tal como prevista no PAI da UEG:

Consolidar uma cultura de avaliação significa, de modo especial, um desenvolvimento institucional que, não resta dúvida, é decorrência do desenvolvimento humano, que inclui o desenvolvimento científico e profissional da comunidade uegeana (BRZEZINSKI; CARNEIRO; BRITO, 2003, p. 24).

Destaca-se o papel dos gestores na promoção de oportunidades para o envolvimento da comunidade acadêmica em discussões, debates e encontros para, aos poucos, construir uma

cultura da crítica, da autocrítica, da participação, do envolvimento com a instituição, da tomada de consciência da avaliação como instrumento que produz melhorias institucionais.

Os resultados da avaliação discutidos pela comunidade acadêmica seriam uma estratégia para promover o diálogo, o debate, e incentivar o exercício da crítica e da participação. Esses diálogos poderiam gerar as mudanças de concepções e de práticas e romper com a resistência em relação a todas as etapas da avaliação institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, nesta dissertação, compreender a implementação da Avaliação Institucional (AI) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao elucidar as relações entre a Avaliação Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis.

A realidade foi apreendida de forma ampla, privilegiando as relações, interações e contradições entre práticas de autoavaliação, planejamento e gestão, empreendidos pela UEG e UnU/UEG de Quirinópolis.

A revisão da literatura, sobre universidade e Estado avaliador, explicitou o modelo econômico de Estado mínimo, sustentado na ideologia neoliberal, que determinou e ainda determina mudanças na sociedade brasileira, na universidade pública e privada, nos modelos de avaliação institucional, de planejamento e de gestão universitárias.

Nesse contexto, foi criada a UEG, por iniciativa do governo do Estado de Goiás, em 1999, demonstrando ousadia ao instituir uma universidade pública, estadual, interiorizada e *multicampi*, enquanto as políticas educacionais do ensino superior eram impulsionadas fortemente pela ampliação das universidades privadas em todo o território nacional.

Ao proceder estudos e análises do processo de avaliação desenvolvido pela UEG, desde sua criação em 1999 até 2011, nota-se que existem muitos conflitos e contradições com os modelos reguladores que emergem em contraposição aos modelos participativos, sejam estes oriundos das políticas de avaliação ou das práticas institucionalizadas que carregam a cultura do imediatismo, da medida, da regulação. Mesmo na contradição entre regulação e emancipação, a UEG sinalizou a avaliação institucional como um campo de possibilidades que potencializava a qualidade institucional, optando pela avaliação formativa, discutida no capítulo 2 desta dissertação.

A UEG iniciou a implementação de processos avaliativos antes da criação do SINAES/2004. Além das iniciativas, desde 1999, foi pelo Programa de Avaliação Institucional, elaborado pela Equipe da CAAI, que se desenvolveram ações avaliativas por meio de projetos de pesquisa, no período de 2003-2011.

Por um período de nove anos, a UEG realizou uma autoavaliação institucional formativa, com a perspectiva de construção e emancipação dos processos avaliativos. Para adequar-se ao SINAES, em 2005, a Equipe da CAAI reformulou o Programa de Avaliação Institucional, sustentado por princípios e concepções que reiteravam o paradigma formativo do processo de autoavaliação em uma instituição de gestão democrática e pôs em prática

novas ações, iniciando pela formação de avaliadores para desenvolverem pesquisas nas UnU/UEG e na administração centralizada.

A UEG não abriu mão da sua autonomia, inclusive para construir sua própria autoavaliação, com a construção de um Programa de Avaliação Institucional sustentado nos seguintes princípios: totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência, racionalidade na gestão.

Nesse Programa, foi proposta e realizada a formação continuada de pesquisadores/avaliadores em um Curso de Especialização em Avaliação Institucional, questão inédita nas universidades goianas. Foi possível constatar que todas as etapas avaliativas foram democráticas, com a participação dos segmentos que constituem a Universidade: professores, gestores, alunos e técnicos administrativos.

A AI na UEG, no período pesquisado (2005-2010), caracterizou-se como proposta de construção e mudanças institucionais. Essas mudanças comprovadas, principalmente, pela: criação da Comissão de Assessoria de Avaliação Institucional da UEG; instalação da Comissão Própria de avaliação Institucional; sensibilização da comunidade uegeana para a necessidade da autoavaliação institucional; Elaboração de Programa de Avaliação Institucional para atender a diversidade e especificidades da UEG; formação continuada de avaliadores; revitalização e criação de Núcleos da Avaliação institucional em todas as UnU, Polos e administração centralizada da UEG; implantação de carga horária de 10 h semanais, específica para a realização de pesquisa para a autoavaliação institucional; criação de um *software* próprio para a avaliação, implementando o uso de tecnologia; elaboração coletiva do questionário, para coleta de dados, disponível *on line* em tempo real em todas UnU/UEG (inclusive os funcionários analfabetos participam dos processos); produção de conhecimentos sobre avaliação institucional; relações externas estabelecidas com o INEP, com as Secretarias de Planejamento e de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás.

Na análise documental dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UEG, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das entrevistas com coordenadores de cursos da UnU/UEG de Quirinópolis, apesar de tantos avanços com a implementação do Programa de Avaliação Institucional, pela Equipe da CAAI, observou-se a falta de iniciativa política e acadêmica dos gestores para estabelecer relações necessárias entre autoavaliação institucional, planejamento e gestão na UEG.

Constatou-se a permanência das fragilidades sem equacionamento pelos responsáveis, tanto na UEG quanto, especificamente, na UnU/UEG de Quirinópolis, dentre as quais destacam-se: garantia de investimento da dotação orçamentária com repasses mensais, com

vistas à melhoria do ensino, pesquisa e extensão; falta de realização da segunda edição do Curso de Especialização em Avaliação Institucional proposto pela Equipe da CAAI por diversos anos consecutivos pós 2006; maior alocação de recursos para investimento na estrutura física (destacando a inexistência de condições prediais para pessoas com necessidades especiais); aquisição de equipamentos para os laboratórios de aulas práticas e laboratórios de informática e manutenção dos já existentes; informatização das bibliotecas, aquisição e atualização de acervo das bibliotecas; realização de concursos para a admissão de professores e técnicos administrativos; maior estímulo para desenvolvimento de projetos pesquisa e extensão; maior integração entre PDI e avaliação institucional; transparência na publicação dos resultados das avaliações realizadas pela administração da Universidade; continuidade do programa de autoavaliação institucional como pesquisa, a fim de possibilitar um diagnóstico contínuo e proposições que, via planejamento/execução, consigam reverter fragilidades em potencialidades; e trabalho conjunto dos envolvidos no processo organizacional da universidade, com vistas a traçar diretrizes que venham a superar os aspectos avaliados como deficitários.

É notável, também, a situação de pouco contato com a prática avaliativa. Com tal dificuldade a cultura de avaliação não se instalou na UnU/UEG de Quirinópolis e tampouco na Universidade. Faltou maior sensibilização para que os alunos, professores, técnicos administrativos e gestores, na UnU/UEG de Quirinópolis, mantivessem vivo o interesse pelas etapas da avaliação que são contínuas, com estímulo às mudanças. Percebe-se que a atitude dos coordenadores de cursos são reflexos da gestão superior da Instituição, da qual não se percebe empenho para a constituição de uma cultura de avaliação institucional como referencial para o planejamento e gestão e conseqüentemente, melhoria da qualidade educativa da instituição.

A AI está intrinsecamente articulada à mudança e melhoria, dependentes de sua realização como processo contínuo e, não, como fim em si mesma. Ao lado da avaliação externa, do planejamento participativo e da gestão democrática, os processos de autoavaliação poderiam ser discutidos como um caminho valioso de acompanhamento do trabalho na instituição, com vistas ao aperfeiçoamento de seus programas, planos e projetos.

Resultou da presente pesquisa a comprovação de que a UEG deveria contemplar em suas ações avaliativas a regulação normatizada pelo SINAES como dever de um Estado Avaliador e a busca de sua emancipação por meio de um processo avaliativo aberto, colaborativo, criterioso, contextualizado, integrador e qualitativo que foi realizado pelos pesquisadores da CAAI, no período 2003-2011.

Verificou-se que os resultados dos processos avaliativos não são utilizados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG e nem na gestão dos cursos da UnU/UEG de Quirinópolis. O uso adequado dos resultados é uma ação que poderia vir a constituir cultura de AI no planejamento, na gestão e nas demais atividades das UnU/UEG. Constatou-se que isso não ocorreu devido a uma série de obstáculos que atingiram os procedimentos de avaliação e que se conflitaram no interior da UEG. Por exemplo, planejar uma avaliação institucional com poucos recursos humanos e materiais para sua operacionalização, visto que os pesquisadores da CAAI denunciavam o contingenciamento de recursos previstos em lei estadual que não foram repassados para a UEG pelo Estado de Goiás.

A autoavaliação não pode ser simplesmente um instrumento de coleta de dados, com questionários ou outros meios, que depois de aplicados e seus resultados postos em relatórios e encaminhados aos órgãos competentes do MEC, são arquivados. Os benefícios da autoavaliação estão tanto nos resultados finais, consolidados em relatórios e nas recomendações que devem ser necessariamente atendidas pelos gestores institucionais, sob pena de consolidarem-se problemas institucionais sem solução, como comprovam os Relatórios de Autoavaliação Institucional produzidos pelos pesquisadores da CAAI/UEG.

Esses Relatórios foram construídos no período de 2005 a 2010, com a participação de 39.835 (trinta e nove mil, oitocentos e trinta e cinco) respondentes dos questionários, proporcionando condições de elaboração dos relatórios com uma análise qualitativa importante da Universidade, pois deste conjunto de informantes fazem parte os docentes, os discentes, os gestores e os técnicos administrativos. Com esse número de participantes nos processos avaliativos verifica-se que a comunidade acadêmica uegeana respondeu positivamente ao PAI, com destaque para a relevância do trabalho de mobilização dos segmentos, realizado pelos pesquisadores da CAAI e pelos professores/avaliadores na implementação desse programa nas UnU/UEG.

Observou-se que das 42 UnU e dos setores da administração centralizada da UEG, na UnU/UEG de Quirinópolis os processos avaliativos tiveram 2.751 (dois mil, setecentos e cinquenta e um), participantes proporcionando uma avaliação muito significativa dessa UnU e uma contribuição importante para o conhecimento da UEG em sua totalidade

Com essa amostragem representativa do universo da pesquisa, observa-se que o processo de autoavaliação institucional colocado em prática na UnU/UEG de Quirinópolis foi realizado com sucesso, nessa etapa de autoavaliação da instituição. No entanto, apesar de esse processo ter conseguido a grande adesão da comunidade acadêmica, as contradições aparecem

pela falta de discussão e de utilização dos resultados da autoavaliação no planejamento e gestão institucional.

A pesquisa revelou, sobretudo, que há um longo caminho a percorrer para que a Universidade alcance uma alternativa que avalie sem regular autoritariamente. Contudo, apesar das dificuldades, a comunidade acadêmica da UnU/UEG de Quirinópolis reconhece a importância da autoavaliação e compreende a necessidade de sua realização, apontando os significados e as contradições dos processos avaliativos.

Com a instalação da Gerência de Avaliação Institucional na UEG e conseqüentemente a interrupção do Programa de Avaliação Institucional como pesquisa, romperam-se os processos de autoavaliação institucional, com conseqüências negativas imediatas para a autonomia da Instituição e a cultura da avaliação conjugada ao planejamento e a gestão democrática.

Chegou-se à conclusão de que, na UEG, por um lado, foi adotada por quase um decênio, a avaliação institucional formativa constante no Programa de Avaliação Institucional, mais adequada ao campo científico-educacional. Essa avaliação representou a possibilidade das discussões coletivas da comunidade para vincular avaliação à proposta de transformação da realidade e da emancipação. Privilegiaram-se as noções de autonomia, democracia e participação social com base nos princípios da *totalidade, continuidade, unidade na diversidade, transparência e racionalidade na gestão*. Nessa perspectiva, a avaliação institucional cumpriu a função formativa e informativa para a comunidade acadêmica, impulsionando o processo de criação de uma cultura que vise a aprimorar os valores institucionais e a aprendizagem política.

Por outro lado, tem-se a visão gerencial ou tecnocrática de AI que se caracteriza por acatar a herança avaliativa instrumental, exigida pelo Estado e pela economia capitalista, representando a regulação das instituições educativas por órgãos externos. Este modelo não respeita a autonomia das instituições de educação e imprime ajustes à racionalidade tecnoburocrática, pautada nas noções de eficácia, eficiência e produtividade, propalada pela avaliação meritocrática.

Na UEG e UnU/UEG de Quirinópolis, apareceram as contradições e pressões geradas pela regulação imposta pelo Estado e o significado da construção da autonomia e emancipação. Essas relações precisam ser estudadas e melhor compreendidas a fim de que a comunidade acadêmica imprima maior qualidade social aos processos avaliativos.

Nessa UnU, como já mencionado, caso fosse estimulada a avaliação contínua e o replanejamento que dela decorre, a imobilidade seria superada, pois os resultados da

autoavaliação devem retornar ao planejamento pedagógico, a fim de estabelecer estratégias, com vistas à superação dos problemas e fortalecer as potencialidades da UnU e dos cursos em busca de melhoria da instituição.

Na UEG é preciso construir propostas de gestão em que os resultados da autoavaliação sejam levados em consideração no planejamento institucional participativo. O desafio é fortalecer a autoavaliação institucional, superando o modelo de avaliação como controle e regulação para construir a avaliação institucional como processo, que não se esgota nela mesma, pois tal processo retroalimenta o que foi avaliado por meio de uma gestão democrática.

A avaliação deve ser posta a serviço do projeto de universidade que se deseja construir, uma vez que a UEG, por ser uma IES recentemente instalada precisa estabelecer contornos mais nítidos de uma identidade universitária. Considera-se, pois, que sejam utilizados os conhecimentos construídos, sobre a situação real, para seu aprimoramento contínuo.

O planejamento institucional e a gestão, a crítica e a autocrítica são mecanismos para a consolidação da cultura de avaliação na Instituição. Para isso, será necessário o cuidado para fortalecer a autoavaliação institucional, construída pela Equipe da CAAI de forma democrática e participativa. Ações conjugadas, planejamento e autoavaliação contínuos, permanentes e participativos contribuirão para o desenvolvimento da cultura de avaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago., 2001.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALARCAO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virginia. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: AFONSO, Almerindo J.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARRIGA, Angel Diáz. *A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas*. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTTOF, Dilvo (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

BARROSO, João. BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIA, Naura Syria C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Revista Linhas Críticas*. UNB. Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, jul.-dez. 1999.

_____. A função social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação Institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos. *Avaliação de escolas e universidades*. São Paulo: Komedi, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: CN, 1996.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: CN, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - e dá outras Providências. Brasília: MEC, 2004.

_____. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de educação e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições*. Brasília: MEC/SINAES, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior*. Brasília: MEC/CONAES, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria Nº 2.051/2004*. Brasília: MEC/INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 3. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. SUBCHEFIA DE ASSUNTOS PARLAMENTARES. *Exposição de motivos, 00199/2012*. Brasília, 31 de ago. de 2012. (Impresso por meios eletrônicos).

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987.

_____. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Resignificando a formação de administradores da educação: avaliação de cursos de pós-graduação lato sensu. *Educativa*, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 333-344, jul./dez. 2001a.

_____. Avaliação institucional na universidade pública: mecanismo de mediação entre a gestão e o planejamento. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, p. 391-404, jul./dez. 2013.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança; BRITO, Wanderley Azevedo de. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2003.

_____. Formação profissional docente: a experiência do programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG. *Educativa*, Goiânia, v. 7, n. 2, 2004.

_____. *Programa de Avaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2005.

_____. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2005a.

_____. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2006.

_____. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2007.

_____. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2008.

_____. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2009.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança; BRITO, Wanderley Azevedo de. *Relatório Geral de Autoavaliação Institucional*. Anápolis: CAAI/UEG, 2010.

CAIXETA, H. C.; CARVALHO, V. P. de. *Relatório Monográfico de autoavaliação da Unidade Universitária de Quirinópolis*. Goiânia: UEG, 2005. (Impresso por meios eletrônicos).

_____. *Relatório monográfico de autoavaliação da Unidade Universitária de Quirinópolis*. Goiânia: UEG, 2006. (Impresso por meios eletrônicos).

_____. *Relatório monográfico de autoavaliação da Unidade Universitária de Quirinópolis*. Goiânia: UEG, 2007. (Impresso por meios eletrônicos).

_____. *Relatório monográfico de autoavaliação da Unidade Universitária de Quirinópolis*. Goiânia: UEG, 2008. (Impresso por meios eletrônicos).

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set.-dez., 2003, p. 5-15.

CHAUÍ, Marilena de S.; BERNHEIM, Carlos T. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COELHO, Ildeu Moreira. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatório. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Sorocaba, SP, v. 9, n. 4, p. 25-31, dez. 2004.

CURY, Carlos R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000a.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afranio M.; OLIVEIRA, João F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003a.

_____. Avaliação da Educação superior: Regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTTOF, Dilvo (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003b.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, 2010.

DIAS SOBRINHO, José; RISTTOF, Dilvo (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

FAVERO, Maria de L. A. Universidade brasileira: história e perspectivas. *Revista da Faculdade de Educação*. PUCCamp. Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-41, ago. 1996.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

ESTADO DE GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Constituição Estadual*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1989.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Decreto nº 5.130, de 03 de novembro de 1999. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 1999.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Emenda Constitucional nº 043, de 12 de maio de 2009*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2009.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Emenda Constitucional nº 039, de 15 de dezembro de 2005*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2005.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 1999.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Lei nº 16.272, de 30 de maio de 2008*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2008.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Lei nº 16.836, de 15 de dezembro de 2009*. GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2009.

HYPÓLITO, Alvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAAE*, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afranio M.; OLIVEIRA, João F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* São Paulo: Vozes, 2002.

MOROSINI, Maríla C.; LEITE, Denise B. C. Avaliação Institucional como um organizador qualitativo. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília (Orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

- RICHARDSON, Roberto Jerry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton Cesar (Orgs.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000.
- RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.
- SANDER, Benno. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília (Org.). [et al]. *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do exame nacional de cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Avaliação e o direito à igualdade e à diferença. In: LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SANTOS, Boaventura Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra, out. 2008.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores associados, 1997.
- SHIROMA, E. O. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: *Anais do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. v. 1. p. 1-12.
- TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI*. Paris, 1998.
- _____. *Declaração Mundial de Educação para todos*. UNESCO, 1995.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Resolução CSU nº 06/2004*. UEG: Anápolis, 18 de março de 2004.
- _____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019*. Anápolis, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Relatório de Gestão*. Universidade Estadual de Goiás: Coordenação Geral de Planejamento, 2011.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VIANNA, Heraldo M. *Introdução à metodologia da avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989.

_____. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas*. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan.-jun. 2003.

APÊNDICE 1

Roteiro para entrevista com os Coordenadores de Curso

Período em que foi coordenador do curso: _____

1 Como você avalia a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?

2 Como você percebe a participação e o envolvimento da comunidade acadêmica (alunos, professores, técnicos-administrativos e gestores) no processo de autoavaliação dessa instituição?

3 Os resultados da autoavaliação na UnU/UEG Quirinópolis tem sido utilizados em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento do projeto pedagógico dos cursos? Explique.

4 Você poderia destacar algumas ações que foram desenvolvidas no curso sob sua coordenação, como resultado da autoavaliação institucional?

5 De modo geral como você avalia a realização e a utilização dos resultados da autoavaliação na UEG UnU/UEG de Quirinópolis?