



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO  
DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ARTIGOS DA REVISTA  
BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E DA REVISTA DA  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO  
PERÍODO DE 2008 À 2010**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Antonio Marcos Teixeira Dalmolin**

**São João do Polêsine, RS, Brasil  
2011**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA  
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE DOS  
ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E DA  
REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO  
PERÍODO DE 2008 À 2010**

por

**Antonio Marcos Teixeira Dalmolin**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para  
obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elena Maria Mallmann**

**São João do Polêsine, RS, Brasil**

**2011**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ARTIGOS DA  
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E DA REVISTA DA  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2008 À  
2010**

elaborada por  
**Antonio Marcos Teixeira Dalmolin**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Elena Maria Mallmann, Dr<sup>a</sup>**  
(Presidente/Orientadora)

**Simone Freitas da Silva Gallina, Dr<sup>a</sup>** (UFSM)

**Liliana Soares Ferreira, Dr<sup>a</sup>**. (UFSM)

São João do Polêsine, 17 de setembro de 2011.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E DA REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2008 À 2010**

AUTOR: ANTONIO MARCOS TEIXEIRA DALMOLIN

ORIENTADORA: ELENA MARIA MALLMANN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, na qual foram analisados, através da Análise Textual Discursiva, periódicos da área da educação acerca da temática avaliação institucional na Educação Superior e sua relação com a gestão democrática. Os resultados estão sintetizados com base em duas categorias, que são: intencionalidades da avaliação institucional e avaliação institucional e gestão. São discutidas questões como a não-neutralidade da avaliação, a influência de pressupostos capitalistas na avaliação e a avaliação institucional no contexto de processos democráticos de gestão.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Gestão democrática. Educação Superior.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ANÁLISE DOS ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E DA REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PERÍODO DE 2008 À 2010**

(INSTITUTIONAL EVALUATION AND DEMOCRATIC MANAGEMENT IN  
BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF ARTICLES OF REVISTA  
BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AND REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR IN THE PERIOD 2008 TO 2010)

AUTHOR: ANTONIO MARCOS TEIXEIRA DALMOLIN

ADVISER: ELENA MARIA MALLMANN

Data e Local da Defesa: São João do Polêsine/RS, 17 de setembro de 2011.

This study is a qualitative research, bibliographic type, in which were analyzed, using the Discursive Textual Analysis, education journals about the thematic institutional evaluation in the Higher Education and its relationship with the democratic management. The results are summarized based on two categories, which are: intentions of the institutional evaluation and institutional evaluation and management. Were discussed issues such the non-neutrality of the evaluation, the influence of capitalist assumptions on evaluation and on institutional evaluation in the context of democratic processes of management.

Key-words: Institutional evaluation. Democratic management. Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIROS PASSOS</b> .....	7
1.1 As angústias que me levaram a caminhar .....	9
1.2 Um pouco do terreno no qual me apoiei.....	9
<b>2 A MANEIRA QUE ESCOLHI PARA CAMINHAR</b> .....	18
<b>3 OS “ACHADOS” DA CAMINHADA</b> .....	23
3.1 Intencionalidades da avaliação institucional.....	23
3.2 Avaliação institucional e gestão .....	26
3.3 Considerações sobre o corpus da pesquisa.....	28
<b>4 OS HORIZONTES DA PESQUISA</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	32
<b>ANEXOS</b> .....	37
ANEXO A – Unidades de Análise.....	38

## 1. PRIMEIROS PASSOS

A Educação Superior no Brasil teve destacado crescimento em meados do século XX, segundo Soares et al. (2002, p. 31), no período da Nova República (1930 a 1964) foram criadas 22 universidades federais, de modo que cada unidade da federação contasse com pelo menos uma instituição de Educação Superior. No início da década de 1930, além da criação do Ministério da Educação e Saúde, teve destaque o Estatuto da Universidade Brasileira criado pelo Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, tratou do sistema universitário, no que se refere à organização técnica e administrativa das instituições da época. Trinta anos mais tarde, considerada um marco na educação brasileira, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 demonstrou importante preocupação o ensino. Para Soares et al. (2002, p. 32) a LDBEN de 1961 “manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa.”

Ainda, Brasil (1961), apontou, em seu artigo 66, como objetivo da Educação superior “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. Embora tal documento apresentasse limitações, como por exemplo, no processo de escolha dos gestores das instituições, ele sinalizou para uma certa autonomia das universidades através de seus estatutos.

Outro importante marco histórico na Educação Superior brasileira foi o Regime Militar (1964 – 1985), que segundo Soares et al. (2002, p. 33) foi um período de ingerência direta do governo federal sobre as universidades. Tal intervenção situou-se em um contexto de repressão à idéias mais democráticas na educação.

Após esse conturbado período da história do Brasil, o país continuou a trilhar seu caminho rumo à democracia com a assinatura da Constituição Federal em 1988. Este documento, Brasil (1988), em seu artigo 207, ao tratar da Educação Superior define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

No que se refere à avaliação educacional, a LDBEN de 1961 adentra a questão, implicitamente e relacionada com o termo qualidade, o qual estava atrelado

à questão da produtividade e dos custos educacionais. A LDBEN de 1996, assim como a Constituição Federal de 1988, sinalizou como princípios da educação a gestão democrática e a garantia de padrões de qualidade educacionais. A referida lei apontou a união como responsável por assegurar o processo nacional de avaliação da educação superior.

Em meados da década de 1990, do século passado, situado em um contexto de intenso debate, e também de resistências, sobre avaliação institucional foi criada, junto ao Ministério da Educação (MEC), a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, em 1993, que segundo (PAIUB, (1994, p. 5) teve a “função de conduzir politicamente o processo de avaliação institucional”. As universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, foram representadas nesta comissão por suas entidades como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), Fóruns de Pró-Reitores entre outras. No ano seguinte à constituição da Comissão de Avaliação, foi construído o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Em 2004, com a Lei n° 10.861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual avalia as instituições a partir de indicadores inter-relacionados, dos quais destacam-se o ensino, a pesquisa, a extensão, a gestão, o desempenho discente, o corpo docente e a infraestrutura. O processo de avaliação é realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

No âmbito das universidades brasileiras o SINAES, em seu artigo 11, obrigou cada instituição, pública ou privada, a constituir sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tal comissão, autônoma, desvinculada de outras comissões e conselhos das universidades, tem a função de sistematizar as informações institucionais requeridas pelo INEP e construir/conduzir os processos de avaliação institucional. Sua composição, segundo Brasil (2004), deve assegurar a participação de toda a comunidade universitária (discentes, docentes e técnico-administrativos) e a sociedade civil organizada, sem privilegiar uma categoria em detrimento das outras.

No que tange à justificativa pela temática da avaliação institucional, o interesse esteve relacionado com o desafio em minha atuação profissional, ao iniciar, no ano de 2011, uma caminhada de junto à comissão própria de avaliação da

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na qual atuo como servidor técnico-administrativo em educação. A referida instituição, assim como outras criadas pelo Governo Federal através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), encontram-se em fase de construção de seus projetos de avaliação institucional. Assim, essa pesquisa pode contribuir para um possível levantamento teórico da produção brasileira sobre o assunto.

### **1.1 As angústias que me levaram a caminhar**

Nesse contexto, em que a Avaliação Institucional (AI) cada vez mais “ganha terreno” na Educação Superior, em função da busca pela propalada qualidade, surgiu o problema de investigação da presente pesquisa, que foi:

➤ Qual é a relação existente entre avaliação institucional e gestão democrática, nas instituições de Educação Superior, em dois periódicos brasileiros da área de educação, no período de 2008 a 2010?

Os objetivos da pesquisa são:

- ✓ Analisar como a avaliação institucional na Educação Superior é caracterizada nas fontes da pesquisa;
- ✓ Analisar o potencial da avaliação institucional para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições de Educação Superior na literatura consultada.

### **1.2 Um pouco do terreno no qual me apoiei**

A presente pesquisa estrutura-se a partir de três referenciais: autores que escrevem sobre avaliação institucional, autores que problematizam a Educação Superior e as instituições educativas e referências sobre gestão democrática.

Acerca da Educação Superior e das instituições educativas compartilho de algumas críticas dirigidas a elas por diversos autores, dos quais destaco, Dagnino

(2010, p. 296), que entende que a universidade pública na América Latina perdeu sua funcionalidade para com a sociedade no contexto (econômico, político e social) que as envolve. Segundo o referido autor a universidade, nesse contexto, não atende de modo satisfatório nem a classe dominante tampouco a classe dominada.

A universidade pública brasileira tem por princípio, segundo o artigo 207 da Constituição Federal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no entanto, o ensino (docência), hoje, pauta-se mais em problemas passados, por exemplo, a Física presente nos atuais currículos do Ensino Médio está, majoritariamente, situada em contributos dos séculos XVII a XIV, deixando à margem conhecimentos importantes para a compreensão das tecnologias atuais, como a Física Quântica. Acerca da docência, Dagnino (2010, p. 296) entende que:

A docência que a comunidade de pesquisa faz é repetitiva. Ela repete o que lhe foi ensinado, sem se dar conta de que o mundo tem mudado. Em geral, essa comunidade continua com um modelo de ensino-aprendizagem autoritário, que é herdado do século passado, ineficaz, e, sobretudo, marcado pela concepção de neutralidade da ciência e do determinismo tecnológico. (DAGNINO, 2010, p. 296)

O ensino mecânico, por repetição, memorístico, apassivador em que a relação professor-estudante é autoritária também é criticada por Freire (1987) ao definir o que ele denomina de concepção bancária da educação e suas inter-relações no contexto educacional. Nesse sentido, a educação bancária de Paulo Freire é aquela na qual,

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p.68).

O educador bancário não pauta suas ações no diálogo, pois se preocupa principalmente com o programa sobre o qual dissertará a seus estudantes e não com o conteúdo do diálogo que construirá com eles. Predomina a pedagogia da resposta em detrimento da pergunta, pois o educador faz perguntas e as responde

imediatamente, logo não constrói um diálogo. Em contrapartida, Paulo Freire propõe um modelo educacional, distinto do que se entende por tradicional, a educação libertadora, na qual o diálogo horizontal entre educador e educando exige dos sujeito uma atitude de transformação da realidade conhecida.

Com relação à pesquisa universitária, Dagnino (2010, p. 297) diz que “a pesquisa que é realizada é disciplinar, é orientada por disciplinas, não é orientada por problemas.” A crítica é procedente com base na complexidade da dinâmica social contemporânea, na qual os problemas são multidisciplinares e não podem ser fragmentados, isolados e tratados separadamente em cada área. O autor ainda destaca que a comunidade de pesquisa não pergunta à sociedade o que ela deve pesquisar, e com isso, reproduz agendas de pesquisa de outros países, tomados como referência, mas que foram construídas para atender às demandas daquele contexto social, diferente do brasileiro. Outra questão acerca da pesquisa realizada nas universidades brasileiras são as parcerias público-privadas. Em geral, a lógica capitalista neoliberal condiciona a universidade a avaliar as pesquisas frente à sociedade. Desse modo, dentro da concepção de neutralidade da ciência aliada com a proposta neoliberal, o desenvolvimento social está vinculado ao desenvolvimento econômico. No entanto o setor privado objetiva a maximização do lucro em detrimento do bem estar social.

A extensão universitária, na prática, é quase hegemônica a concepção de que ela limita-se à apresentação de resultados de pesquisa. Ora, se a pesquisa está vinculada a agendas externas, como coloca Dagnino (2010, p. 297), seus resultados são representativos a outros contextos, outras culturas. Ainda, este mesmo autor, coloca que:

A idéia de extensão tem uma conotação muito significativa, porque não indica um questionamento junto à sociedade ou aos atores sociais o intuito de saber o que lhes é considerado relevante, para que a comunidade de pesquisa, remunerada pela sociedade, redirecione suas atividades (DAGNINO, 2010, p. 297).

Freire (1992) problematiza a relação hierarquizada, hegemônica que perpassa a Extensão. O autor trata, dentro de um contexto epistemológico e humanista, da relação estabelecida entre o especialista (técnico) e o supostamente leigo, o agricultor (camponês). O técnico “extende” os resultados de suas pesquisas ao agricultor, leva com suas mãos “iluminadas” o conhecimento aos que nada

sabem, ignorando as vivências do sujeito e tratando o conhecimento como uma via de mão única, da universidade para a sociedade, por meio da extensão.

Neste sentido, Freire (1992, p. 41) denomina a relação do especialista e do camponês como uma invasão cultural, pois o técnico carrega as respostas de problemas característicos de uma determinada cultura, para culturas diferentes de modo inquestionável. A relação invasor-invasido, no exemplo de extensão rural, é análoga à relação professor-estudante na educação bancária, onde a imposição de outras culturas é permeada por discursos autoritários.

Ainda sobre a Educação Superior, mais especificamente a instituição universitária, Ristoff (1999, p. 18) trata como essencial a manutenção do caráter público da universidade. No entanto o autor complementa:

Não basta ser universidade pública. É fundamental que tenha qualidade, não segundo os critérios eficientistas e utilitaristas que constituem o valor central do mercado, coração do capitalismo neoliberal, mas qualidade carregada de sentido e valor fortemente sociais (RISTOFF, 1999, p. 18).

Cabe destaque a conceituação do termo qualidade da universidade pública para o autor, onde essa está imersa em sentidos e valores sociais ao invés de alimentar os desejos do mercado. Nesse contexto, Leite (2005, p. 12) entende que as mudanças sentidas na universidade de hoje foram trazidas pelo neoliberalismo com objetivo de “imobilizá-la”. Segundo Leite (2005, p. 11),

sempre pensamos a universidade como o exemplo mais acabado da autonomia do conhecimento. O local em que se pode pensar, com maior radicalidade, as questões, por exemplo, da participação democrática e resposta emancipatória. Toda essa autonomia, e a maneira como a gente vai concebendo o mundo ao longo do processo educativo formal, no entanto, mostram que a universidade é apenas uma pequena roda numa engrenagem (LEITE, 2005, p.11).

A referência à universidade como uma “roda em uma engrenagem de máquina” aparece em um contexto em que a produção do conhecimento nas instituições educativas eram mais autônomas, diferentemente da “imobilização” que o neoliberalismo as impõe. Ainda, Denise Leite afirma que:

De alguma maneira, isto faz parte das necessidades de reprodução do capitalismo global, dos próprios mercados, o que se dá pela vinculação progressiva da universidade como instituição, não só daquilo que ela produz

como conhecimento voltado para o mercado, mas ela como empresa e como processo de conhecimento (LEITE, 2005, p. 12).

Nesse contexto, a concepção fabril das instituições educativas ganha representação no trabalho de Francesco Tonucci, pesquisador e desenhista italiano, o qual materializa sua crítica à escola, por meio da figura abaixo. Quando me refiro ao termo escola, o mesmo não está apenas associado às instituições de Educação Básica, mas às universidades e institutos de Educação superior.

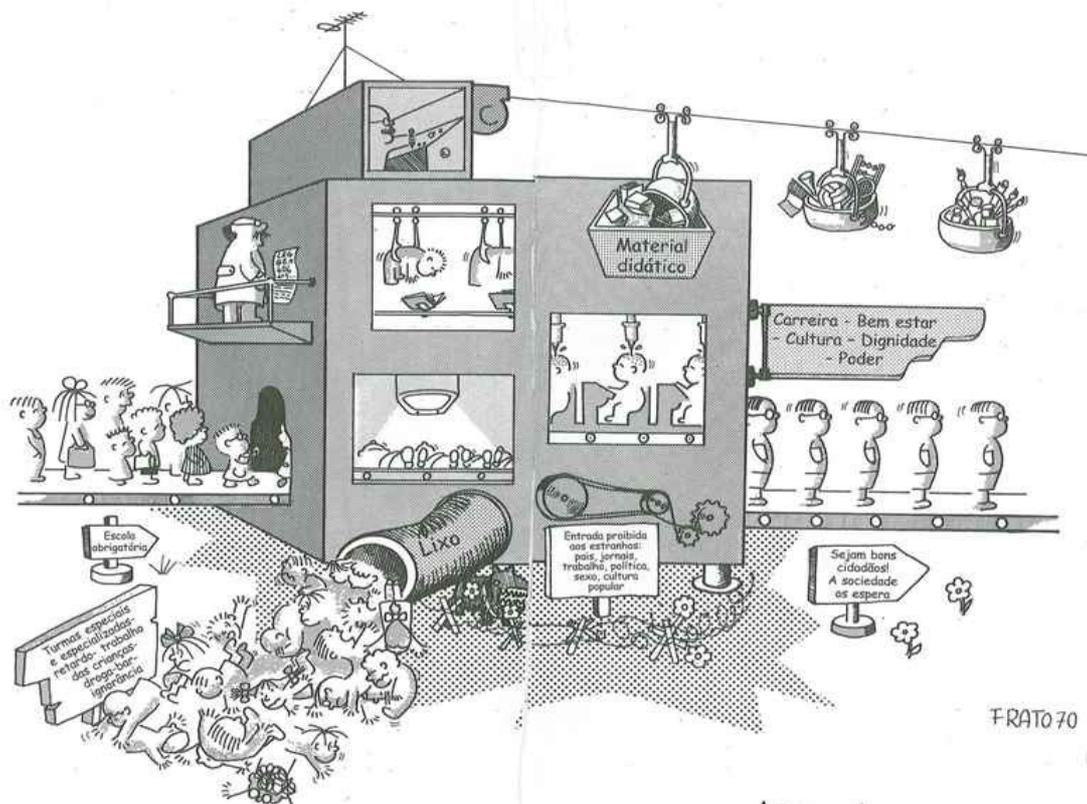


Figura 1: extraída de Tonucci (2008, p. 144-145).

Tal figura é representativa de diversos aspectos das instituições educativas, como por exemplo, a escola como um espaço de diferenças. Estas, de ordem social, econômica, étnica e cultural. Cada estudante entra na escola trazendo consigo suas vivências e suas memórias. Ignorar, segundo Freire (1987, 1992), os saberes de experiência feitos dos estudantes, suas vivências, provoca o erro epistemológico, que consiste em não considerar o mundo vivido como objeto de problematização, como ponto de partida do processo educacional.

Desta forma, dois pressupostos fundamentais da educação são a problematização e a dialogicidade. Neste sentido, para Freire (1987), alfabetização proporciona um conhecimento crítico da realidade, uma leitura crítica do mundo.

No que se refere às instituições, elas hegemonicamente definem o programa escolar e o currículo, no entanto, geralmente, é algo pensado e construído fora da comunidade escolar. Francesco Tonucci, na figura acima, ilustra tal aspecto, onde o material didático é construído em contexto distinto da realidade local da escola. Não se questiona o mérito desses materiais, pois eles podem ser representativos em seu contexto histórico-social. No entanto, em nosso sistema educacional, esse currículo, desvinculado do mundo vivido dos estudantes, pode sinalizar mais para exclusão social do que para a leitura crítica da realidade.

Nesse contexto de exclusão, Freitas (2004, p.152) associa o tratamento dado à evasão, tanto através de meios de mascarar os índices, quanto da aceitação natural com o avanço na escolaridade. Ainda, o autor afirma que:

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos (FREITAS, 2004, p. 152-153).

Tal concepção, de responsabilização do discente por seus êxitos ou fracassos está relacionada com a implantação do modelo capitalista neoliberal na educação. Ainda, Freitas entende que

Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados (FREITAS, 2007, 967-968).

Assim, além de considerar aspectos políticos e econômicos, segundo Krum (2010, p. 15), “a globalização também pode ser definida a partir da tentativa de formação de um novo tipo de cidadão adaptado às exigências do capitalismo internacional: menos solidário e mais consumista.” Logo a globalização visa desqualificar o papel do estado, de modo que as políticas educacionais atendam a interesses do mercado.

No que tange à avaliação, Ristoff (1999, p. 16) entende que ela “está no cerne de todas as políticas atuais de regulação dos resultados da Educação Superior empreendidas pelos governos através da desregulação dos seus processos e da flexibilização das formas institucionais.” Ainda, Ristoff (1999, p. 16) coloca que “a avaliação carrega significados de fundo político, filosófico e social, que a universidade empenha-se em preservar.” Assim como Denise Leite, Dilvo Ristoff entende a avaliação como um processo não-neutro vinculado com a sociedade. Avaliação institucional é um ato valorativo, onde o sentido da universidade e da sociedade merecem atenção especial. Desse modo, o olhar para as finalidades educacionais remete à questão da validação de todo o processo educativo, de modo a considerar a avaliação como parte fundamental da educação e situada com âmbito da dimensão pedagógica da Gestão Escolar.

A Gestão Educacional, segundo Mousquer (2010, p. 30) é entendida “como resultado do processo de articulação nas diferentes instâncias educacionais de governo, ou seja, as esferas Federal, Estaduais e Municipais.” Portanto a gestão educacional, situada no contexto macro é o campo das normatizações das leis que gestam a educação brasileira.

A gestão escolar situa-se na esfera micro da educação, ou seja, articula as dimensões: pedagógica, administrativa, e financeira, em consonância com a comunidade escolar. Para Lück (2006, p. 25) “a expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.”

No que tange à gestão democrática, Santos coloca:

Como já foi dito, na perspectiva epistemológica, a gestão democrática se ampara numa concepção sociocrítica e implica processos de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere co-responsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político. Descentralização é conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e a democratização da gestão. (SANTOS, 2006, p. 6)

A construção do conhecimento, entendido como um processo dinâmico que pode ocorrer em diversos espaços, tanto formais quanto não-formais, inclusive na família. No entanto há uma diferença significativa entre a produção desse conhecimento e o espaço onde ela acontece. Em alguns desses ambientes, como por exemplo, na família, o caráter pedagógico do processo de ensino-aprendizagem pode estar ausente, ou seja, tal processo pode não ser sistematizado.

O termo pedagógico é utilizado em diversos contextos, representativo de uma diversidade de situações, principalmente no campo educacional, o que pode acarretar em um esvaziamento de significado do referido conceito. No intuito de melhor compreender o conceito de pedagógico, Ferreira (2008) discute o assunto a partir de três argumentos: "a imprecisão do termo e sua relação com Pedagogia; a dimensão social do pedagógico; a gestão do pedagógico como uma compreensão mais ampliada do pedagógico e expressa com o trabalho dos professores." Acerca da terminologia, entre outros aspectos, a autora destaca que:

Pedagógico é todo pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Percebe-se, então, não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola. Pedagógico é a articulação desses fatores, objetivando a produção do conhecimento. (FERREIRA, 2008, p. 178)

Acerca da dimensão social do pedagógico destaca-se a relação entre professores e estudantes, pois, segundo Ferreira (2008):

os professores são os profissionais da educação e têm no pedagógico a centralidade de seu trabalho. Os estudantes, independente do nível de ensino em que estejam, são sujeitos, dotados de historicidade e subjetividade (o que os diferencia entre si), caracterizados por vontades, capazes de utilizar a linguagem para expressar-se e interagir, e ocupam o lugar de quem deseja aprender algo, com diferenças no que desejam e como o desejam aprender. (FERREIRA, 2008, p. 178)

Cabe destacar em comparação com o trabalho do educador Paulo Freire a valorização da historicidade dos sujeitos, a horizontalidade da relação educador-educando, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1998) e a motivação como intrínseca ao ato de estudar (FREIRE & SHOR, 1996).

Ainda, Freire (1992, p. 27) faz uma abordagem acerca do conhecimento, onde:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o

“como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1992, p. 27).

O conhecimento é próprio dos sujeitos (não dos objetos) que dotados de uma curiosidade epistemológica internalizam em si a necessidade de buscá-lo como forma de preencher as lacunas de sua incompletude humana. O processo de construção do conhecimento ocorre por meio da problematização da realidade do sujeito. A problematização da realidade, segundo referenciais freirianos, acontece no diálogo entre os saberes (vivenciais do educando e os conhecimentos já produzidos). Não há diálogo onde a educação é concebida como neutra, onde o educando é reduzido a um mero aprendiz, ouvinte passivo de discursos intencionados, discursos estes, vestidos com “a túnica da neutralidade”.

## 2 A MANEIRA QUE ESCOLHI PARA CAMINHAR

A presente pesquisa caracterizou-se, quanto à abordagem, como pesquisa qualitativa. No que se refere à sua classificação quanto ao tipo, o trabalho se enquadra em uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Gonsalves (2001, p. 34):

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, entre outros. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. (GONSALVES, 2001, p. 34)

Ainda, segundo Gonsalves (2001, p. 32) a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental ou análise documental constituem dois tipos muito próximos, pois analisam documentos, a diferença está na natureza das fontes. Segundo Gil (1994, p. 73), a pesquisa bibliográfica se atém à contribuição de diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental focaliza, principalmente, materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Referente à polêmica que cerca a pesquisa bibliográfica, alguns autores entendem-na apenas como parte de uma pesquisa, uma revisão da literatura acerca do assunto pesquisado, Pimentel (2001, p. 191-192), entende que "dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo". Portanto, se apenas a análise dos documentos é suficiente para responder ao problema de pesquisa e seus objetivos, logo poderá ser denominada de pesquisa bibliográfica ou análise documental.

No que concerne ao entendimento da definição de documentos, (LAVILLE e DIONNE, 1999) e (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) consideram como documentos, não apenas fontes de informação impressas, mas também recursos audiovisuais, sejam públicos, privados ou pessoais. Para Alves-Mazzotti e Gewandznajder (1998, p. 169), documento é "qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação".

Quanto à técnica de análise das fontes da pesquisa, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes (2003). Para o referido autor, a ATD é adequada à pesquisas qualitativas, pois estas têm por objetivo a compreensão dos

fenômenos pesquisados em um contexto de investigação que não pretende testar hipóteses para refutá-las ou comprová-las ao final do trabalho. A questão central na ATD consiste em partir da ordem (o corpus da pesquisa), passar pela desordem (a desconstrução desses textos) e criar uma nova ordem (novos textos, metatextos) relacionada com os textos originais.

O processo de análise, ou ciclo de análise, segundo Moraes (2003, p. 191), é composto de três elementos principais: A unitarização, a categorização e a comunicação. O quarto elemento diz respeito ao caráter do ciclo, considerado um processo auto-organizado que se apresenta aberto às novas compreensões, oriundas da pesquisa, dotadas de criatividade, originalidade e sem previsão de resultados finais.

Após a definição do corpus de pesquisa, ou seja, a seleção das fontes de consulta, estes materiais são submetidos à análise em três etapas, que são:

a) Unitarização, ou seja, a desconstrução dos textos de modo que eles sejam organizados em unidades de análise.

b) A categorização, que é um processo imerso em uma desordem, um caos, resultante da unitarização, onde busca-se a construção de uma nova ordem, as categorias, a partir dessa desordem. Para Bardin (1977, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.”

c) A comunicação, que é construção de metatextos representativos das etapas anteriores da análise e que explicitam uma nova compreensão do problema no contexto de um processo auto-organizado.

Com relação à seleção das fontes da referida pesquisa foram analisados os artigos publicados, no período de 2008 a 2010, em dois periódicos brasileiros da área de educação, disponíveis na internet, a Revista Brasileira de Educação (RBE) e a Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (RAV). A delimitação do período é uma escolha de pesquisa e a opção por periódicos com versão disponível na internet justifica-se pela facilidade na obtenção das fontes. Outra definição na pesquisa refere-se à opção por trabalhar com produção e experiências de avaliação na Educação Superior brasileira, excluindo assim, experiências de outros países.

A escolha desses periódicos, ao invés de outros, que também podem ser representativos para o estudo desta temática de pesquisa, justifica-se pelo fato de

que a RBE é uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a RAV é um periódico específico da área de pesquisa desta monografia, avaliação na educação superior. A RBE é uma publicação quadrimestral da ANPEd e aceita artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros da área de educação. A referida revista publica desde 1995 e possui classificação A1, na área de educação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A RAV é um periódico da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) e a partir de 2007 possui parceria com a Universidade de Sorocaba (Uniso). A revista publica desde 1996 pela RAIES e prioriza textos das áreas de avaliação da Educação Superior, avaliação e Educação Superior. Sua classificação junto à CAPES é A2 na área da educação.

Quanto aos critérios de seleção dos artigos, ou seja, construção, definição e delimitação, do corpus de análise ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa foram selecionados artigos auto-identificados no título, resumo e/ou palavras-chave com os seguintes temas:

- a) Avaliação institucional e / ou Avaliação Educacional;
- b) Avaliação da Educação Superior e / ou Avaliação do Ensino Superior;
- c) Gestão democrática, no contexto da Educação Superior.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da produção, no período, por periódico, e o número de artigos concordantes com os critérios da primeira etapa.

<b>Período</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>Periódico</b>	<b>Total</b>
<b>Nº de Artigos</b>					
Publicados	34	30	32	RBE	96
Selecionados na primeira etapa	00	00	01	RBE	01
Publicados	40	32	30	RAV	102
Selecionados na primeira etapa	17	08	11	RAV	36

Quadro 1 – Artigos publicados e selecionados na primeira etapa.

No corpus de análise, 37 artigos selecionados, muitos destes não discutiam diretamente a temática proposta nos objetivos desta pesquisa, avaliação institucional

e a gestão democrática em instituições de Educação Superior, logo foi necessário delimitar melhor o corpus da pesquisa em outra etapa de seleção. Nesta segunda etapa foi realizada uma leitura flutuante nos 37 artigos, segundo Bardin (1977), a qual consiste no estabelecimento de um primeiro contato com os documentos, de modo que as impressões e orientações dos textos possam interagir com o pesquisador. O critério de seleção nesse segundo momento foi:

a) Artigos teóricos e / ou empíricos que discorram sobre a avaliação institucional e / ou gestão democrática em instituições de Educação Superior.

O quadro 2 apresenta o quantitativo de artigos que atenderam ao critério da segunda etapa.

<b>Período</b> <b>Nº de Artigos</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>Periódico</b>	<b>Total</b>
Selecionados na segunda etapa	00	00	00	RBE	00
Selecionados na segunda etapa	06	02	04	RAV	12

Quadro 2 – Artigos selecionados, para análise, na segunda etapa.

A partir da construção e delimitação do corpus procedeu-se a análise dos 12 artigos selecionados, todos da RAV, pois nenhum dos 96 artigos publicados na RBE atendeu ao segundo critério de seleção das fontes. No quadro 3 são apresentados os artigos analisados.

<b>Artigos analisados</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (ALBERTO e BALZAN, 2008);</li> <li>2. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010);</li> <li>3. (CARNEIRO e NOVAES, 2008);</li> <li>4. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010);</li> <li>5. (DIAS SOBRINHO, 2008);</li> <li>6. LEHFELD et al., 2010);</li> </ol>

7. (LEITE, 2008);
8. (PEIXOTO, 2009);
9. (PINTO, 2009);
10. (REIS, SILVEIRA e FERREIRA, 2010);
11. (SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008);
12. (SGUISSARDI, 2008).

Quadro 3 – Lista dos artigos selecionados para análise.

Na primeira etapa do ciclo de análise da ATD, fez-se desmontagem dos textos ou unitarização. Nesse processo foram identificadas 42 unidades de análise, listadas no Anexo A. Após a unitarização, iniciou-se a categorização, segunda etapa do ciclo de análise da ATD.

### 3 OS “ACHADOS” DA CAMINHADA

Na análise do corpus, 12 artigos publicados na RAV, a partir da ATD, buscou-se estabelecer relações e reunir elementos semelhantes entre as unidades textuais definidas. As unidades de análise foram agrupadas em dois grandes blocos, aqui definidos como categorias finais, segundo Moraes (2005, p. 91). Como síntese dos resultados destacam-se duas categorias inter-relacionadas entre si: Intencionalidades da avaliação institucional e Avaliação Institucional e gestão.

<b>Categorias</b>	<b>Números das unidades de análise</b>	<b>Quantidade</b>
Intencionalidades da avaliação institucional	2, 5, 6, 8, 10, 12, 17, 19, 22, 25, 27, 31 e 41.	13
Avaliação Institucional e gestão	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 e 42.	29

Quadro 4 –Distribuição das unidades de análise nas categorias.

#### 3.1 Intencionalidades da avaliação institucional

A presente categoria é representativa das discussões acerca da política que permeia os processos de avaliação nas instituições de Educação superior, principalmente no que tange as intencionalidades, ocultas ou não, presentes no processo.

Avaliação é entendida por Alberto e Balzan (2008, p. 753) como um processo de caráter participativo, político e ético. Ela é um construto humano que possui um histórico de negociações e discussões, portanto é dotada de historicidade e possui um inegável viés epistemológico.

Os mesmos autores, assim como Andriola e Souza (2010, p. 47), criticam sua apresentação como técnica, neutra e burocrática. A concepção de neutralidade que a rodeia não está ancorada a ela por acaso, ela expressa intencionalidades de um projeto educativo, que provavelmente não está empenhado na transformação social em prol da coletividade. O provavelmente a que me refiro está apoiado na possibilidade de que os construtores do projeto sejam pessoas, segundo Dagnino (2010), com coração vermelho e mente cinzenta, ou seja, cidadãos que embora estejam movidos pelo desejo da transformação social, de uma sociedade mais justa e igualitária, não detêm a compreensão de que suas práticas apenas contribuem para a exclusão social.

Nesse sentido, dentro do contexto de educação como ato político, conforme aponta Freire (1987), a avaliação possui uma concepção política. Na medida em que avalia, o avaliador a faz a partir de seus referenciais e de suas vivências. Conforme Andriola e Souza (2010, p. 47), “a avaliação supõe valores e julgamentos a partir de referenciais que assumimos no contexto avaliativo. Sempre que emitimos um julgamento, está implícita uma dada visão de homem e de mundo.” Não há avaliação neutra, a própria construção do projeto de avaliação institucional, por exemplo, a seleção dos indicadores, é um ato político que expressa determinada intencionalidade. Se o ato de avaliar fosse reduzido à questão técnica, ficaria restrito apenas a “o que avaliar”, excluindo duas questões centrais “o porquê e para quem avaliar”.

No que se refere à avaliação institucional, ela não tem caráter revolucionário, mas possui potencialidade de operar mudanças no âmbito da instituição, tanto no ensino-pesquisa-extensão quanto na gestão. No entanto, segundo Andriola e Souza (2010, p. 64) entende a necessidade de existir uma cultura avaliativa. Tal aspecto possui viés político, pois constituição de uma cultura de avaliação depende da inclusão do tema na agenda de prioridades das instituições educativas. Embora a temática da avaliação esteja muito presente, principalmente no campo do ensino, na pesquisa ainda são reduzidos os encaminhamentos. Segundo a análise realizada na primeira etapa, de seleção das fontes, dos 96 artigos publicados na RBE (2008-2010), apenas 02 tratavam prioritariamente da temática da avaliação (aproximadamente 2%) e um referia-se ao contexto português, motivo pelo qual foi excluído na primeira etapa.

Outro aspecto a ser destacado é o contexto em que as instituições de Educação Superior estão imersas. A década de 1990, do século passado ficou marcada pela intensificação do projeto neoliberal na educação brasileira. Nesse período nasce e perde força o PAIUB. Como o neoliberalismo busca enxugar gastos sociais, as avaliações das instituições perdem significativamente seu financiamento. Segundo Costa, Ribeiro e Vieira (2010, p. 94), foi um período com muitas “contradições entre as visões de avaliação do mundo acadêmico e do governo.” Um exemplo disso é o “provão”.

Nesse contexto, o sistema capitalista, com seu discurso globalizante, tenta “engolir” a educação. Segundo Carneiro e Novaes (2008, p. 721) “a perspectiva da Organização Mundial do Comércio (OMC) é transformar o campo educacional em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado. Segundo Krum (2010, p. 15), “a globalização também pode ser definida a partir da tentativa de formação de um novo tipo de cidadão adaptado às exigências do capitalismo internacional: menos solidário e mais consumista.” Este cidadão, se torna mais vulnerável frente à globalização, pois com a internacionalização do mercado sua empregabilidade se torna instável, dependente de fatores externos ao seu contexto. Sua colocação no mercado de trabalho pode ser ameaçada por especulações no mercado financeiro, já que um dos principais objetivos da globalização e do neoliberalismo é o desenvolvimento econômico.

Desse modo a participação da coletividade no planejamento, execução e avaliação dos processos avaliativos (meta-avaliação) fica comprometida pela perda da autonomia em seu sentido pleno. Assim, volta a concepção técnica e burocrática da avaliação, onde uns executam projetos construídos por outros com intenções distintas e distantes da transformação social e da coletividade.

Portanto, a avaliação educativa, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 193), “deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade.” A avaliação é um processo complexo, polissêmico e dotado de intencionalidades. A avaliação institucional constitui elemento potencializador do desenvolvimento, não só institucional, mas também no campo social, pois trata diretamente com perfil de formação dos sujeitos, com as políticas institucionais.

### 3. 2 Avaliação institucional e gestão

A construção de uma educação de qualidade, segundo pressupostos democráticos, não capitalistas, requer investimento em educação em contraposição ao estado mínimo neoliberal. A qualidade que defendo passa pela por uma autonomia plena da instituição e por processos democráticos de gestão.

Acerca da avaliação institucional, Alberto e Balzan (2008, p. 755), entendem-na como um processo participativo cuja “finalidade seja a identificação de tudo o que afeta a qualidade de suas atividades-fim (ensino, pesquisa, e a extensão) e atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa)”. No contexto democrático supera-se a concepção de trabalhar para a comunidade e passe-se a trabalhar com ela. Logo, não só os processos de avaliação na instituição avançam, mas outras atividades intimamente relacionadas como a construção dos Projetos Institucionais de modo participativo. Segundo o mesmo autor um dos grandes avanços políticos, no campo da avaliação, foi o SINAES, pois ampliou uma concepção de avaliação limitada, principalmente ao processo de ensino-aprendizagem.

Com os SINAES veio a obrigação das instituições criarem suas próprias comissões de avaliação. Constitui um avanço em termos democráticos o fato de que as CPA's devem ser compostas, além de discentes, docentes e técnicos administrativos, também por membros da comunidade, sem privilegiar uma categoria em detrimento da outra, ou seja, uma composição paritária da comissão.

No sistema nacional de avaliação, para Carneiro e Novaes (2008, p. 715) cabe destaque “no cenário do sistema de avaliação das IES o Decreto nº 5.773/06, à medida que este define as funções de regulação, supervisão e avaliação de IES.” Quanto ao processo de regulação esta lei aborda questões de credenciamento e reconhecimentos das instituições de Educação Superior e reconhecimentos de cursos.

O conceito de participação é utilizado em muitos contextos, mas segundo Carneiro e Novaes (2008, p. 726) “a participação relaciona-se ao envolvimento do indivíduo na tomada de decisões que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua condição pessoal, de um modo geral.” Portanto, dentro da concepção democrática

participativa, todos têm o papel de tomar decisões. Por exemplo, os resultados apontados por uma meta-avaliação requerem uma tomada de posição.

Na LDBEN de 1996 a gestão democrática se faz presente como um dos princípios da educação nacional. Brandão (2005, p. 25) considera um avanço a presença da concepção democrática na gestão das instituições educativas, embora entenda que há dificuldade em colocá-la em prática. Ainda, acerca da organização da educação Brandão (2005, p. 25) entende que a referida lei perdeu grande oportunidade de avançar na discussão da escolha dos dirigentes das instituições e de clarear a participação de outros segmentos da sociedade, que não os dirigentes das instituições, nas decisões que envolvem as instituições educativas.

O princípio da gestão democrática na Educação Superior, presente na LDBEN de 1996, artigo 56, pauta-se na existência de órgãos colegiados deliberativos compostos por representantes não só da comunidade institucional, mas também da comunidade local e regional. Para Brandão (2005, p. 127) há uma “contradição intrínseca” neste artigo, pois ao passo em, no caput, garante a participação da comunidade nas decisões institucionais, em no parágrafo seguinte estipula a participação docente em 70% das cadeiras, em qualquer órgão colegiado e comissão. Tal disparidade na participação de outros segmentos em comparação aos docentes retira a capacidade de decisão da comunidade sobre qualquer assunto ligado à instituição, visto a esmagadora diferença entre os que “olham de dentro” e os que podem contribuir com outros olhares, externos à instituição.

Nesse sentido, Costa, Ribeiro e Vieira (2010, p. 93) apontam como limitantes dos processos de avaliação institucional “a demora entre a publicação dos resultados e a tomada de decisões, sobrecarga de atividades acadêmicas realizada pelos membros da Comissão e ausência de apoio técnico e financeiro.” Outro fator que cabe destaque é a resistência interna nas instituições educativas, onde um efetivo processo de avaliação fica condicionado às decisões políticas dos gestores.

No que se refere à amplitude do processo de avaliação institucional, Dias Sobrinho (2008, p. 201) entende que ele está imbuído da busca de uma compreensão de totalidade da instituição, mas que “é impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feita através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído.”

Acerca da importância da avaliação para as instituições, Peixoto (2009, p. 21) afirma que o tema vem ganhando espaço nos processos de gestão nas instituições. Ainda, Pinto (2009, p. 213) aponta a avaliação como fundamental, pois ela constitui “o principal instrumento de autoconhecimento institucional, de interação com as comunidades local e regional, e de auxílio na busca de resultados mais concretos para o desenvolvimento institucional e da sociedade.”

Os processos de avaliação e seu caráter regulador, estão contemplados nas palavras de Schlickmann, Melo e Alperstedt (2008, p. 166) que evidenciaram “que os modelos de avaliação institucional ao longo dos governos apresentaram diferentes enfoques institucionais, havendo uma predominância dos enfoques regulador e normativo” No que se refere ao modelo adotado pela CAPES, Sguissardi (2008, p. 857) coloca que ele “tende a incentivar a competição entre os programas de uma mesma área, a substituir a autonomia pela heteronomia e a conduzir à conformidade.” Logo não contribui para a construção de uma cultura de avaliação.

Portanto, a avaliação institucional constitui importante meio de compreensão da realidade institucional em sua totalidade e de projeção de ações de modo a alcançar os objetivos institucionais. Mas sua efetiva implementação está relacionada com a gestão democrática, pois a tomada de decisões dentro da coletividade é uma necessidade, além da própria legislação sinalizar para a constituição de comissões paritárias e com a presença da sociedade civil organizada, de modo que a universidade construa seus projetos institucionais e suas avaliações com a comunidade.

### **3.3 Considerações sobre o corpus da pesquisa**

As fontes da pesquisa foram constituídas de 96 artigos publicados na RBE e 102 artigos publicados na RAV. A delimitação do corpus deu-se em duas etapas de seleção. Na primeira etapa foram excluídos artigos que tratavam de avaliação, mas que não se enquadravam nos critérios propostos. No quadro 4, abaixo, constam os assuntos principais dos artigos excluídos.

<b>Assunto</b>	<b>Número de Artigos</b>	<b>Periódico</b>	<b>Total</b>
Artigos estrangeiros	01	RBE	96
Artigos estrangeiros	10	RAV	102
Avaliação Docente	01		
Avaliação da Aprendizagem	06		
Avaliação de Atividade de Extensão	02		
Avaliação de atividade de Educação à distância	01		

Quadro 5 – Lista de artigos excluídos que tratavam da temática de avaliação

## 4 OS HORIZONTES DA PESQUISA

A presente pesquisa buscou discutir a temática da avaliação institucional e sua relação com a gestão democrática no contexto da Educação Superior. Tal pesquisa, bibliográfica, em dois periódicos da área da educação, um específico da temática da pesquisa e o outro, um dos mais bem conceituados periódicos brasileiros da área. Foi possível identificar que a produção na área de avaliação, no periódico que publica contribuições das diferentes subáreas da educação é ínfima, inferior a 2% na pesquisa em questão. No periódico específico sobre avaliação e Educação Superior a publicação de textos sobre avaliação é superior a 50% das publicações consultadas. Sobre avaliação institucional o número de publicações ainda é pequeno.

Cabe destacar, que embora, no momento atual, sejam poucos pesquisadores na área da avaliação institucional se comparado com linhas de pesquisa já consagradas tenho a expectativa de crescimento no estudo desta temática, em função de que a lei que institui o SINAES é recente e nos últimos anos vêm crescendo o número de instituições de educação Superior, em especial as Públicas, por meio do Programa REUNI.

Nesse sentido, entendo a área de avaliação institucional como um profícuo campo de estudo, pois as políticas de governo na década de 90, do século passado, enfraqueceram o PAIUB, o qual só viu a ressonância de suas ideias intensificarem com a aprovação do SINAES no ano de 2004.

Acerca da relação entre a avaliação institucional e a gestão democrática, na literatura pesquisada, aparece como contribuições pontuais, geralmente relacionadas com a questão da participação nas comissões de avaliação. Não foi identificado um estudo específico sobre a questão, na presente pesquisa. A gestão democrática ganha terreno no contexto do SINAES, quando a referida lei abre as portas da universidade para que a sociedade civil possa, de modo paritário, participar, desde o planejamento à avaliação, dos processos de avaliação institucional e das tomadas de decisão que lhe couberem.

Nesse contexto a Avaliação Institucional ganha cada vez mais expressão na Educação Superior, em função da busca pela propalada qualidade na educação. No entanto, vive sob forte influência do sistema neoliberal, que, muitas vezes, manifesta-se na forma de processos de controle e regulação.

Sobre a avaliação institucional recaem críticas acerca de sua apresentação técnica, neutra e burocrática. A avaliação não é neutra, mas sua concepção de não-neutralidade expressa as intencionalidades de um projeto educativo, que pode voltar-se para transformação social ou para a manutenção do status quo, dependendo dos referenciais que orientam as práticas avaliativas.

Por fim, cabe destacar que os resultados desta pesquisa são representativos para os dois periódicos pesquisados, no período em questão (2008-2010). E também, são representativos da análise realizada a partir dos referenciais explicitados no texto, pois não há discurso neutro. Tais palavras estão impregnadas de intencionalidade, a qual está relacionada com determinada visão de mundo e de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALBERTO, J. L. M.; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 745-776, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Sorocaba, vol. 15, n. 2, p. 45-72, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

AVALIAÇÃO: REVISTA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Sorocaba: Universidade de Sorocaba – UNISO, 2008-2010. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**. 2ª ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRASIL. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2011.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988: Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2011.

BRASIL. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: PAIUB**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2011.

BRASIL. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2011.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 713-732, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

COSTA, E. M. de M. B.; RIBEIRO, C. M.; VIEIRA, R. B. B. Avaliação em movimento: do PAIUB ao PGE o caso da Universidade Federal de Goiás. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 87-108, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

DAGNINO, R. Uma estória sobre Ciência e Tecnologia, ou Começando pela extensão universitária... In: DAGNINO, Renato (Org.). **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia**: abordagens alternativas para uma nova América Latina. Campina grande: EDUEPB, 2010, p. 293-324.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**. vol.8, n.2, p. 176-189. Jul/Dez. 2008.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista UFG**. v. n.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. & FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. 5ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 965-987, out. 2007.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001. 80 p.

KRUM, M. C. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional. **Políticas públicas e Gestão Escolar**. Santa Maria, [2010]. 54 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEHFELD, N. A. de S.; GABARRA, M. H. C; COSTA, C da; SOUSA, Y. T. C. S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2011.

LEITE, D. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 141 p.

LEITE, Denise. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. 118 p. (Série cadernos de Gestão).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendido como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias Emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 85-114

MOUSQUER, M. E. L. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional. **Gestão Escolar e Organização Curricular**. Santa Maria, [2010b]. 54 p.

PEIXOTO, M. do C. de L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, R. Â. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 185-215. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

QUADROS, C. de. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional. **Enfoques de Pesquisa em Educação**. Santa Maria, [2010]. 41 p.

REIS, C. Z. T.; SILVEIRA, S. de F. R.; FERREIRA, M. A. M. Autoavaliação em uma instituição federal de ensino superior: resultados e implicações. **Avaliação**, Sorocaba,

v. 15, n. 3, p. 109-129, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2008-2010. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_1413-2478/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/lng_pt/nrm_iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

RISTOFF, D. I. **Universidade em Foco**: Reflexões sobre a educação Superior. Florianópolis: Insular, 1999. 239 p.

SANTOS, A. L. F. dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: ANPED – GT ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL. N. 05. Rio de Janeiro: Anped. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. de; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 153-168, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional?. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 ago. 2011.

SOARES, M. S. A. et al. A Educação Superior no Brasil. In: IESALC/UNESCO. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

TONUCCI, F. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Unidades de Análise

1.

Ao se constituir em um processo democrático de decisões, o projeto político-pedagógico rompe com as relações burocráticas existentes no interior da Instituição. Com isso, a sua construção passa pela questão da autonomia da Instituição, de sua capacidade de delinear a sua própria identidade, deixando entrever seu comprometimento com a busca (ou não) da qualidade da educação que se propõe trabalhar. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p. 746).

2.

Como conceito plural, fluído, multifacetado, a avaliação deve ser participativa, de caráter político e ético, embora seja apresentada como técnica e neutra. Ela é histórica e epistemológica. Fruto de negociações, acordos e pactos que confirmam visões de mundo, de educação e de homem, a avaliação tem sido usada para excluir e submeter, para manter e não transformar. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p. 753).

3.

Consideramos que, se os processos de avaliação institucional realmente se constituírem de ações, cuja finalidade seja a identificação de tudo o que afeta a qualidade de suas atividades-fim (ensino, pesquisa, e a extensão) e atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa), isto representará que a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica está acontecendo e a instituição estará realizando um trabalho “com” a comunidade e não um trabalho “para” a comunidade, onde o processo dinâmico e dialético acontece: ação-relexão-ação. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p. 755).

4.

É sabido que nos processos de avaliação institucional no Brasil, conduzidos pelas diversas instituições (determinados por elas mesmas ou pelos órgãos públicos), as ênfases dadas são para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, para o bom ou o mau professor (atividade docente) e para os conhecimentos apreendidos pelos alunos. Hoje, com o SINAES, a avaliação institucional é de dimensão muito mais ampla e reforça múltiplos aspectos da vida institucional. E é nessa gênese do processo de permanente construção do PPP que a participação dos funcionários acontecem. (ALBERTO e BALZAN, 2008, p. 772).

5.

Acrescentamos, ainda, a concepção política que está por trás do ato de avaliar. Neste sentido, a avaliação não é um procedimento meramente técnico ou burocrático. Independentemente do foco ideológico, a avaliação supõe valores e julgamentos a partir de referenciais que assumimos no

contexto avaliativo. Sempre que emitimos um julgamento, está implícita uma dada visão de homem e de mundo. Os objetos e processos de avaliação não são casuais, nem resultado de uma dimensão técnica, eles revelam nosso projeto de avaliação e de educação. A simples seleção do que será avaliado já configura um ato político, supõe uma escolha por parte de quem vai proceder à avaliação. Avaliar o quê, para quê e para quem? (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 47)

6. “É necessário transcender o caráter burocrático da avaliação, romper com as resistências e ampliar o seu conceito apenas classificatório”. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 48)

7.

Enfim, os gestores concebem a avaliação institucional como uma ferramenta que busca o conhecimento das instituições, objetivando melhoria da gestão universitária, e buscando apoio para sedimentar os compromissos financeiros ou outra natureza. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 61)

8.

Analisando os dados, vemos que, para a expressiva maioria dos gestores, o problema da falta de participação no processo de auto-avaliação institucional reside na ausência de uma cultura de avaliação com visão construtiva e participativa. A falta de informação e a despolitização são fatores secundários, provavelmente decorrentes da inexistência de uma cultura avaliativa. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 64-65)

9.

Entretanto, de modo geral, a maioria dos gestores considerou que esse desgaste está relacionado com o fato de que as experiências de avaliação institucional no país, quase sempre, foram marcadas por certa verticalidade, ou seja, constituem projetos prontos e acabados, nos quais as instituições apenas gerenciam as determinações do MEC. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 63)

10.

Concordamos com o autor que a avaliação não deve ser vista, nem como um processo revolucionário que resolverá todos os problemas, nem com o descrédito de que nenhuma consequência trará, mas como processo que conduz a mudanças desejáveis com as quais está comprometida. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 68)

11.

A construção de uma cultura de avaliação é um processo que demanda tempo, continuidade, informação e reflexão, capaz de impulsionar uma consciência institucional e possibilitar uma visão crítica e participativa de avaliação. O papel da instituição é informar sobre o processo avaliativo à comunidade universitária, através dos setores que executam a avaliação. Porém, a conscientização e a participação são processos subjetivos. (ANDRIOLA e SOUZA, 2010, p. 69)

12.

A perspectiva da Organização Mundial do Comércio (OMC) é transformar o campo educacional em setor comercial de abrangência global, regido essencialmente pelas forças do mercado. A orientação de políticas educacionais a partir de demandas de mercado, contudo, vem suscitando alguma polêmica. (CARNEIRO e NOVAES, 2008, p. 721)

13.

É importante destacar no cenário do sistema de avaliação das IES o Decreto nº 5.773/06, à medida que este define as funções de regulação, supervisão e avaliação de IES. (CARNEIRO e NOVAES, 2008, p. 715)

14.

A composição de uma comissão (CPA) com representação da sociedade, cuja atribuição destina-se a conduzir o processo de auto-avaliação no âmbito das IES, certamente representa grande impacto na gestão, principalmente das instituições privadas, marcadas historicamente pelo isolamento no que se refere a um acompanhamento mais direto do Estado e da Sociedade. (CARNEIRO e NOVAES, 2008, p. 722)

15.

O processo de regulação, conforme estipula o artigo 10 do decreto acima referido, se dará por meio de atos autorizativos, compreendidos pelo credenciamento e reconhecimento de IES, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos de cursos. (CARNEIRO e NOVAES, 2008, p. 715)

16.

O termo participação é utilizado de forma cotidiana para designar qualquer situação em que há o mínimo de interação, em muitos casos indicando apenas a presença de um indivíduo em uma atividade de grupo. (...) a participação relaciona-se ao envolvimento do indivíduo na tomada de decisões que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua condição pessoal, de um modo geral. (CARNEIRO e NOVAES, 2008, p. 726)

17.

Pensar em avaliação da educação superior nos permite vislumbrar diferentes concepções como diagnóstico, medida, julgamento, regulação da qualidade. Ou ainda, um conjunto de processos complementares, formativos e por vezes somativos, que podem induzir negociações, transformações, ressignificar a vida acadêmica, num movimento contínuo capaz de potencializar o desenvolvimento de uma instituição, melhor posto, da comunidade que a compõe em sua globalidade. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010, p. 87)

18.

Neste trabalho de meta-avaliação foi apontada a necessidade de correção de rumos e sugestões para um melhor encaminhamento do processo. Entre os fatores limitantes observou-se a demora entre a publicação dos resultados e a tomada de decisões, sobrecarga de atividades acadêmicas realizada pelos membros da Comissão e ausência de apoio técnico e financeiro. Foi, ainda, sugerida como forma de ampliar as fontes de informações e comunicação a criação de um sitio na internet. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010, p. 93)

19.

Assistia-se, como dissemos, a um processo de desaceleração do PAIUB dado por várias razões, entre as quais consideramos particularmente expressivas o fim do financiamento para as avaliações, a criação do Exame Nacional de Cursos (mais conhecido como Provão), e as contradições entre as visões de avaliação do mundo acadêmico e do governo. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010, p. 94)

20.

Não podemos ainda desconsiderar que este contexto desfavorável teve também como condições de possibilidades uma resistência interna que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm à avaliação em geral. Por outro lado, a maioria dos gestores acadêmicos não apresentava um comprometimento significativo (ou necessário) para fazer com que a avaliação deixasse de ser pouco mais que o sonho de uns poucos para ser, de fato, implantada em toda universidade. Durante nosso trabalho reflexão/implantação/reflexão acerca da avaliação, concluímos que se não há uma decisão política dos gestores das IES em avaliar as instituições que dirigem, impossível realizá-la de forma eficaz, eficiente e efetiva. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010, p. 94-95)

21.

A continuidade pode ser vista também na busca da realização de um processo de avaliação que fosse global, incluindo ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, bem como a inclusão da avaliação de desempenho no processo de avaliação institucional. Estas metas são facilmente perceptíveis nos projetos anteriores de avaliação institucional aqui designado “momento PAIUB”. Por outro lado, os novos gestores da universidade desejavam um projeto de avaliação que além de global fosse baseado em metas definidas em planejamento negociado coletivamente. (COSTA, RIBEIRO e VIEIRA, 2010, p. 95)

22.

A avaliação educativa deve ser uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições, das finalidades de formação de cidadãos, aprofundamento dos valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade. Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 193)

23.

Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194)

24.

Ao tratar de qualquer aspecto que mezeia a vida de uma instituição, a avaliação não pode perder de vista que o seu objeto e o seu objetivo centrais são os fins da educação: a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos... (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 198)

25.

A outra tendência, bastante recorrente nos países industrializados, remete a avaliação aos contextos socioprofissionais. Com forte ênfase em critérios econômicos, vocacionalistas e profissionais, esta perspectiva de avaliação se interessa especialmente pelos impactos da educação sobre a sociedade em termos econômicos e sociais, colocando em foco de análise questões como: eficácia e eficiência das instituições e dos sistemas educativos, relações entre educação e trabalho, adequação da formação profissional aos empregos, custo da educação, impactos das investigações na indústria,

prestação de contas, responsabilidade fiscal, dados de empregabilidade e assim por diante. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 199)

26.

A avaliação institucional deve ser um empreendimento que busque compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição. É impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feita através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201)

27.

A avaliação da educação superior pertence ao universo dos valores públicos. Como prática social de interesse e sentido públicos, para além do meramente técnico, tem um profundo significado ético. Dado seu caráter social e participativo, alimenta as qualidades comunicativas e de relações psicossociais e institucionais e inibe as práticas individualistas – competitivas. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201)

28. “Por se tratar da questão humana, a educação é sempre plurirreferencial, e plurirreferencial há de ser também sua avaliação.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201)

29.

A análise dos resultados foi iniciada com a análise de todos os relatórios enviados pelos diversos setores da instituição. A CPA preparou uma síntese considerando também os resultados dos grupos focais e da análise qualitativa dos questionários.

Os relatórios dos grupos focais foram também analisados criticamente pela CPA e consolidados aos resultados da análise documental. (LEHFELD et al., 2010, p. 186)

30.

A CPA é um órgão criado pela Lei SINAES (Lei 10.861 de 2004, Art. 11) que tem como função coordenar e articular o processo interno de avaliação das instituições, sua auto-avaliação; sistematizar e disponibilizar informações solicitadas pelo INEP/ MEC, responsabilizar-se pela avaliação SINAES e pela manutenção do cadastro das IES brasileiras. (LEITE, 2008, p. 835)

31.

Tem-se agora o ENADÃO. Desloca-se o vero cuore, a avaliação interna da IES e o sentido formativo e democrático da avaliação SINAES. Ativam-se as subjetividades capitalísticas. São sufocadas as subjetividades coletivistas e participativas exigidas por uma auto-avaliação institucional. (LEITE, 2008, p. 840)

32.

A idéia de que as instituições de ensino superior devam atribuir à avaliação institucional um grau elevado de importância no seu processo de gestão, tem estado presente na construção dos sistemas avaliativos que vêm sendo propostos para a educação superior brasileira. (PEIXOTO, 2009, p. 21)

33.

Questões como a demora em divulgar, mobilizar e tornar públicos os resultados da avaliação, a ausência de mecanismos ágeis para realizar as mudanças identificadas, e a falta de clareza quanto ao papel da Avaliação Institucional, estão relacionadas ao baixo grau de institucionalização da avaliação nas universidades federais, e têm potencial para comprometer o êxito do processo. (PEIXOTO, 2009, p. 26-27)

34.

Outra característica fundamental do PAIUB era a concepção participativa da avaliação. Além da participação de toda comunidade acadêmica nos processos avaliativos, conclamava a participação da sociedade local e de ex-alunos para uma constante reflexão, autocrítica e co-responsabilidade no desenvolvimento institucional interno e externo, principalmente no que se refere à contribuição da instituição à sociedade em que está inserida. (PINTO, 2009, p. 196)

35

Além de primar pelo caráter público da avaliação e pelo respeito à diversidade de instituições (universidades, centros universitários, faculdades, etc.), esse sistema busca uma integração entre instrumentos que abordem aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos, dando ênfase a uma avaliação que privilegie três aspectos/olhares essenciais, valorizando a responsabilidade social da instituição, principalmente no que se refere à formação de seus alunos e à sua contribuição para a sociedade, a saber: a) a avaliação institucional; b) a avaliação de cursos; c) a avaliação do desempenho discente. (PINTO, 2009, p. 199)

36.

Outra característica marcante dessas instituições é a democracia existente em sua gestão, contando com a participação das comunidades interna e externa em seus diversos órgãos colegiados e na tomada de decisões.

(...) Por fim, em relação à participação das comunidades interna e externa na avaliação institucional, bem como aos resultados mais importantes desse processo, verifica-se o esforço das instituições para o envolvimento de todos os seus setores e segmentos acadêmicos (docente, discente e técnico-administrativo) no processo avaliativo institucional, além de um esforço para o envolvimento da comunidade externa. (PINTO, 2009, 211-212)

37.

A avaliação, nesse sentido, tem papel fundamental, pois é o principal instrumento de autoconhecimento institucional, de interação com as comunidades local e regional, e de auxílio na busca de resultados mais concretos para o desenvolvimento institucional e da sociedade. (PINTO, 2009, p. 213)

38.

A modalidade de autoavaliação institucional implica verificar a atuação da instituição em dimensões, ou indicadores, relacionados aos seguintes tópicos: Missão e plano de desenvolvimento institucional; perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho; organização e gestão da instituição; infraestrutura física e recursos de apoio; planejamento e avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira. (REIS, SILVEIRA e FERREIRA, 2010, p. 110)

39.

Em 1993, tem-se pela primeira vez, com o PAIUB, um programa que consegue tornar híbridos os aspectos quantitativos e qualitativos de avaliação institucional, indo além do mero levantamento de dados e dando maior ênfase à análise dos mesmos. Baseados nos princípios de globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade, esse modelo avaliativo leva em conta o contexto, as peculiaridades e a complexidade de cada instituição. (SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008, p. 165)

40.

O estudo evidenciou que os modelos de avaliação institucional ao longo dos governos apresentaram diferentes enfoques institucionais, havendo uma predominância dos enfoques regulador e normativo. Vale destacar, no entanto, que os modelos avaliativos com enfoques cognitivos foram os mais aceitos, na medida em que sofreram menores resistências e maior receptividade da comunidade acadêmica. Isso pode ser explicado pelo fato de que, historicamente, a comunidade acadêmica tenha buscado um

sistema avaliativo que fosse representativo de sua realidade, ou seja, que levasse em conta o contexto de complexidade em que as instituições de ensino superior estão inseridas. (SCHLICKMANN, MELO e ALPERSTEDT, 2008, p. 166)

41.

O modelo de expansão da educação superior que se verifica no Brasil, a exemplo ou de modo similar ao que ocorre em diferentes países do centro e da periferia, põe, entre outras questões, a da relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional.

A identificar essa relação e os problemas dela decorrentes para a qualidade do sistema de educação superior, necessita-se caracterizar, ainda que sumariamente, esse modelo de expansão e as contradições do Estado, assim como verificar o que se entende por regulação e o que pressupõe a existência de uma cultura de avaliação e auto-avaliação nas instituições de educação superior (IES).

A criação recente, pelo MEC, do Conceito Preliminar de Cursos – CPC1 e do Índice Geral de Cursos das Instituições de Educação Superior – IGC2 é apenas um exemplo de certo modelo de regulação que contradiria frontalmente um dos objetivos básicos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, isto é, o gradativa implementação da cultura de avaliação nas IES. (SGUISSARDI, 2008, p. 861)

42.

O modelo Capes de avaliação, que, por suas características, tende a incentivar a competição entre os programas de uma mesma área, a substituir a autonomia pela heteronomia e a conduzir à conformidade. Este modelo de avaliação não contribui minimamente para criar a chamada cultura de avaliação, que deveria ser um traço marcante das IES, na perspectiva do aperfeiçoamento contínuo da qualidade do cumprimento de suas funções, que não se restringem à competição e empregabilidade. (SGUISSARDI, 2008, p. 857)