

**AS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA GESTÃO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR E SEU DESEMPENHO NO ENADE.**

CRISTIANE FERNANDES

**AS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA GESTÃO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR E SEU DESEMPENHO NO ENADE.**

CRISTIANE FERNANDES

Dissertação de Mestrado apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria Eliza Nogueira Oliveira.

378.1
F363i

Fernandes, Cristiane

As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no ENADE \ Cristiane Fernandes. --Presidente Prudente, 2017.

114 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Maria Eliza Nogueira Oliveira

1. Ensino Superior. 2. Universidades e faculdades - Avaliação. 3. Avaliação educacional. I. Título.

CRISTIANE FERNANDES

**AS INFLUÊNCIAS DO SINAES NA GESTÃO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR E SEU DESEMPENHO NO ENADE.**

Dissertação de Mestrado apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Presidente Prudente, 31 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Maria Eliza Nogueira Oliveira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Fábio Perboni
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dourados - MS

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção a:

Minha mãe, Cleide, que sempre me incentivou na busca pelo conhecimento, me auxiliando mesmo de longe.

Meu pai, Arthur e irmão Arthurzinho, que embora ausentes, guardo na memória e no coração.

Minha irmã, Márcia (Mana), que pela vida toda revelou seu amor incondicional por mim.

Meus filhos, Caio César e Ana Carolina por serem meu segredo da vida.

Miguelzinho e Theozinho, companheiros fiéis durante as longas madrugadas de estudos e leituras.

Meus eternos amores!

Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização deste trabalho, ter contribuído na superação dos desafios e me concedido a graça de desfrutar desta conquista.

À minha filha, Ana Carolina, por ter dividido comigo as tarefas do cotidiano para que eu pudesse realizar os estudos para esta construção, sem ela não teria conseguido.

Ao meu filho, Caio César, que em sua discricção ímpar, me auxiliou para que concluísse este mestrado.

Ao Prof. Me. José Antonio da Conceição, por ter me acompanhado, por diversas vezes, ao Câmpus da Universidade, sem isto não teria sido possível.

Ao Prof. Dr. José Camilo Santos Filho, por dispensar, a mim, um pouco de seu tempo, que sempre vinha carregado de sabedoria e conhecimento, por meio de nossas longas conversas que sempre resultavam em aprendizado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira, por ter compartilhado seus conhecimentos, estímulos, compreensão, e, principalmente, sua paciência, ao longo de todo este processo de pesquisa.

Aos Professores Doutores Fábio Perboni e Marcos Vinicius Francisco que aceitaram o convite para participarem da banca de qualificação e defesa.

A todos os docentes do programa de mestrado da UNOESTE, manifesto aqui, meus sinceros agradecimentos.

À querida Ina, por sua gentileza e prontidão, sempre presentes.

Aos colegas de curso que compartilharam comigo diversos momentos de aprendizado, alegria e companheirismo.

À querida, Nattácia, companheira de trabalhos, seminários e construção dos caminhos para a pesquisa.

Aos gestores, coordenadores, docentes e discentes, das instituições pesquisadas, pela disponibilidade e colaboração.

Por fim, a minha mãe, irmã e filhos pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência e exaustão.

*Meu único desejo, meu tema musical,
meu diamante é a EDUCAÇÃO.*

Rubem Alves

RESUMO

As influências do SINAES na gestão de duas instituições de ensino superior e seu desempenho no ENADE.

Diante dos diversos temas da Educação, que se destacam no contexto do debate acadêmico, seguramente, a Avaliação Institucional se impõe, por sua relevância e, sobretudo, porque as inúmeras pesquisas realizadas, ainda não deram conta de esgotar toda a dimensão do seu significado. A partir desse entendimento, a presente pesquisa, vinculada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* mantido pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade, apresenta-se como resultado de um estudo que teve como objetivo analisar as influências das políticas de avaliação institucional vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, suas implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional. A realização da pesquisa implicou no estudo efetivado em duas instituições de ensino superior. Nessa dimensão, caracterizou-se como um trabalho de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores, coordenadores de cursos, docentes e discentes pertencentes ao quadro efetivo das instituições pesquisadas. A busca pelo conhecimento aprofundado do SINAES tornou-se uma necessidade urgente e adentrou o cotidiano das instituições e da vida das pessoas. A pressão do sistema avaliativo tem se acirrado cada vez mais, a partir do controle do Estado e por meio do uso de mecanismos pautados em parâmetros de avaliação, incoerentes e desiguais em suas responsabilidades, ainda que justificados pelo discurso da promoção da qualidade na educação. Evidencia-se que a avaliação institucional deve tornar-se um instrumento a ser utilizado pelas instituições para superação de suas fragilidades, permitindo seu desenvolvimento a partir das reais necessidades da comunidade acadêmica, possibilitando, assim, o aprimoramento de sua gestão e, em consequência, alcançando a tão sonhada qualidade na educação superior. A análise dos dados da pesquisa revelou aspectos significativos relacionados ao entendimento da questão da qualidade da educação superior e os entraves apresentados pela Lei do SINAES, e, sobretudo, a influência dos resultados obtidos na avaliação institucional na gestão das Instituições de Ensino Superior ora pesquisadas.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Avaliação Externa, Educação Superior; SINAES; ENADE.

ABSTRACT

The impact of SINAES in the management of two higher education institutions and their performance at ENADE

There are various themes in Education that stand out in academic discussion. Among them, the Institutional Evaluation, assuredly, imposes itself, due to its relevance and, above all, for all the research done that hasn't yet exhausted the full extent of its meaning. The current research was carried out in the context of the *Stricto Sensu* Postgraduate course of the Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) and is linked to the line of research Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity. The aim of this study was to analyze the impact of institutional evaluation policies in force in our country to the practices developed in higher education institutions, as well as their implications to the management of such institution, given the results achieved in the institutional evaluation. This research was conducted in two higher education institutions and is characterized as a study case of qualitative approach. The subjects were managers, course coordinators, teachers and students who belong to the permanent staff in the researched institutions. The search for thorough knowledge of SINAES had become an urgent need and has entered the daily lives of people and institutions. The evaluative system's pressure has become more intense given the State's control and because of the use of mechanisms based on evaluation parameters, incoherent and unequal in their responsibilities, although justified by the discourse of the promotion of quality in education. It is clear that the institutional evaluation should become an instrument to be used by the institutions to overcome their weaknesses, allowing their development from the real needs of the academic community and, therefore, enabling the improvement of its management and, as a consequence, achieving quality in higher education. The analysis of the research data revealed significant aspects related to the understanding of the quality of higher education and the obstacles presented in the SINAES Law, and, above all, the impact of the results of the institutional evaluation in the management of the Higher Education Institutions researched.

Keywords: Institutional Evaluation; External Evaluation; Higher Education; SINAES; ENADE.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (1995 – 2002)	22
QUADRO 2 -	Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (2001 – 2010).	23
QUADRO 3 -	Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (2010 – 2013).	23
QUADRO 4 -	Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2001/2012	30
QUADRO 5 -	Operacionalização do SINAES, versão original (CEA)	40
QUADRO 6 -	Dimensões e pesos do instrumento de avaliação institucional.	52
QUADRO 7 -	Dimensões e pesos do instrumento de avaliação dos cursos de graduação.	53
QUADRO 8 -	Matriz de associação para atribuição de conceitos às dimensões do Sinaes	79
QUADRO 9 -	Fluxograma para processo de avaliação junto ao MEC/INEP.	75
QUADRO 10 -	Composição das Comissões de Avaliadores.	76
QUADRO 11 -	Escala de conceitos utilizados em cada um dos itens de cada dimensão avaliada.	88
QUADRO 12 -	Fluxo de processos avaliativo das IES, conforme conceitos atribuídos pelas comissões de verificação.	88
QUADRO 13 -	Sujeitos da pesquisa – Entrevistas semiestruturadas	89
QUADRO 14 -	Sujeitos da pesquisa – Questionários Aplicados	89

LISTA DE SIGLAS

ACC	– Atividades Complementares Curriculares
ACG	– Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	– Avaliação das Instituições de Educação Superior
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	– Comissão Especial de Avaliação
CF	– Constituição Federal
CFE	– Conselho Federal de Educação
CI	– Conceito Institucional
CNA	– Comissão Nacional de Avaliação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
D.O.U.	– Diário Oficial da União
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	– Exame Nacional de Cursos
FIES	– Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
GERES	– Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	– Instituição de Ensino Superior
IGC	– Índice Geral de Cursos
IDD	– Índice de Diferença de Desempenho
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDES	– Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacional Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NDE	– Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	– Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU	– Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	– Produto Interno Bruto
PISA	– Program for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PNE	– Plano Nacional da Educação
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
SE	– Secretaria Executiva
SERES	– Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SASE	– Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SESU	– Secretaria da Educação Superior
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS MARCOS LEGAIS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	21
1.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL	21
1.2. MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	29
1.2.1. <i>Avaliação na Constituição Federal de 1988</i>	29
1.2.2. <i>Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)</i>	31
1.2.3. <i>A Avaliação no Plano Nacional de Educação</i>	34
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI DO SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	38
2.1. O SINAES: DA CONCEPÇÃO A SUA EFETIVAÇÃO	38
2.2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA LEI DO SINAES (2004)	42
2.2.1 <i>A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)</i>	47
2.2.1.1 <i>Avaliação interna (autoavaliação)</i>	49
2.2.1.2 <i>Avaliação externa</i>	50
2.2.2 <i>Avaliação de Cursos de Graduação (ACG)</i>	53
2.2.3. <i>A Avaliação de Desempenho do Estudante (Exame Nacional do Desempenho do Estudante – ENADE)</i>	55
CAPÍTULO 3 – O SINAES COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?	60
3.1 AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO	61
3.2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	62
3.2.1 <i>Avaliação interna: As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs)</i>	64
3.2.2 <i>Avaliação externa: Prestações de contas/Responsabilização</i>	67
CAPÍTULO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO	73
4.1. ABORDAGEM DA PESQUISA	73
4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	74
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	75
4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	76
4.4.1 <i>Análise documental</i>	76
4.4.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	78
4.4.3 <i>Questionários</i>	79
4.5 ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	80
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
5.1. A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	81
5.2. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES.	86
5.2.1 <i>Avaliação de Desempenho do Estudante (Exame Nacional do Desempenho do Estudante – ENADE)</i> 91	
5.3 AS INFLUÊNCIAS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS.	96
CONSIDERAÇÕES	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	111
APÊNDICE A	112
ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	112

APÊNDICE B	113
QUESTIONÁRIO DISCENTE.....	113
APÊNDICE C	114
QUESTIONÁRIO DOCENTE	114

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como tema central as influências do SINAES na gestão das instituições de ensino superior pesquisadas, partindo do disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O interesse pelo tema se deu a partir das vivências da pesquisadora em instituições de ensino superior, públicas e privadas, no período de 2002 até o presente momento, na condição de docente, técnica-administrativa e gestora, e, ainda, como membro de diversos conselhos e comissões institucionais, que propiciou o desenvolvimento, a participação e o acompanhamento de 27 (vinte e sete) avaliações *in loco*, realizadas pelo MEC/INEP, para os diversos processos avaliativos das instituições de ensino superior, tais como, credenciamento de Instituição, autorização de curso, reconhecimento de curso, renovação de reconhecimento de curso e credenciamento de instituição. Tais vivências trouxeram à pesquisadora um olhar crítico sobre o sistema nacional de avaliação, seus instrumentos, seus avaliadores e suas influências na gestão das Instituições de ensino superior do país.

O fato de participar das diversas avaliações, trabalhar no interior das instituições, preparar o ambiente para o recebimento das comissões avaliadoras do MEC/INEP, sofrer com as pressões internas e externas durante o processo avaliativo, proporcionaram à pesquisadora um vasto conhecimento dos meandros e concepções de um sistema nacional de avaliação que, mesmo tendo em seu documento de criação a concepção de ser propulsor da qualidade do ensino superior, na realidade de sua execução, demonstra sua parcialidade e sua subjetividade, pois quem o manuseia é, na sua essência, um ser humano carregado de concepções, valores e crenças que, muitas vezes, não estão em consonância com a realidade da instituição avaliada e isso, por muitas vezes, não é considerado.

A pesquisadora vivenciou, por inúmeras vezes, nas Instituições de Ensino, tanto públicas como privadas, as fragilidades do processo administrativo da avaliação institucional, refletidas de forma considerável no papel e função do avaliador, demonstradas através das notas emitidas no instrumento de avaliação e refletidas no relatório final do INEP, disponibilizado às instituições, somente depois de, aproximadamente, dez dias, momento em que as surpresas eram expostas, os equívocos deflagrados e a fragilidade do processo estampada, restando às

Instituições de Ensino Superior, somente, a possibilidade de recursos, junto ao MEC, na tentativa de reverter o irreversível, pois o estrago já estava feito, a Instituição cerceada em seu direito de defesa, cursos não autorizados, vagas suprimidas e/ou extintas, estudantes inseguros, redução de acesso ao ensino, precarização do trabalho docente, falência de muitas instituições de ensino. Durante esta trajetória, constatou-se que a elevada discricionariedade do avaliador, traz a possibilidade de desvio de conduta, deixando as instituições numa situação desconfortável e constrangedora, restando a esta, se render ao sistema ou aguardar a certa derrota neste processo, dando cabo a um projeto institucional que envolveu meses de muito trabalho de muitas pessoas e a perspectiva de uma comunidade frustrada, ficando ainda, com todo o ônus financeiro e, sobretudo, moral perante à sociedade. Tais experiências fizeram com que a pesquisadora se debruçasse sobre o tema e seu referencial, a fim de construir um meio, um novo caminho que a leve de encontro, ao real “pano de fundo” do sistema nacional de avaliação da educação superior brasileira e seu propósito final enquanto projeto de nação.

Além do trabalho desenvolvido pela pesquisadora, já citado acima, esta desempenhou a função de consultora educacional, no estado de São Paulo, para inúmeras Instituições de Ensino Superior, no período de 2008 a 2014, o que trouxe um olhar externo sobre as dificuldades encontradas pelas Instituições de Ensino Superior, no sentido de equalizar qualidade de ensino e corresponder ao esperado pelo MEC/INEP descrito no instrumento de avaliação para os atos autorizativos do referido órgão.

Para tanto, buscou-se a sistematização de estudos, viabilizados pelo Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), com o propósito de compreender a efetivação das políticas públicas formuladas para avaliação do ensino superior em nosso país e as ações desencadeadas no interior das instituições.

Uma das reflexões que permeou esta pesquisa, é que, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional, as instituições passaram a criar mecanismos mercadológicos, buscando uma lógica de controle, competitividade e gerencialismo, na medida em que essas avaliações priorizam os resultados obtidos e não o processo educativo.

A produção do conhecimento constitui a função central das instituições de ensino superior desde a sua origem. A “forma”, o “como” e o “para quê” produzir conhecimento vão se resignificando e tomando os contornos a partir das determinações históricas, econômicas e sociais e são definidoras da identidade da Instituição. O modelo de avaliação institucional determinado pelo SINAES demonstra que, através de seus instrumentos avaliativos, este sistema tem o poder determinante de apontar as instituições de qualidade no país, despejando na mídia, como um grande espetáculo midiático, o *ranqueamento* das instituições, provocando uma grande concorrência e corrida desenfreada destas instituições na busca de preencher os requisitos estabelecidos no instrumento de avaliação sem qualquer preocupação pedagógica e conhecimento a ser desenvolvido, dado a pressão de mercado estabelecido pelo próprio sistema de avaliação, que se mostra totalmente incoerente ao pressuposto em seu documento oficial de criação.

Os gestores das instituições de ensino superior se encontram diante da necessidade de reestruturar e reconfigurar o seu papel enquanto gestor educacional que tem como requisito inerente à sua função a produção do conhecimento e a imprescindível integração e motivação de todos os envolvidos no processo educativo (coordenadores de cursos, docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade), objetivando a lucidez das responsabilidades de cada grupo no momento da avaliação institucional, trazendo à luz os seus pontos fortes e frágeis de maneira consciente e verdadeira para que sejam tratados em sua essência, sem qualquer tentativa de camuflagem por ação inconsequente e/ou irresponsável.

Analisamos, também, as influências das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil para a produção do resultado alcançado de forma coerente e que reflita a realidade da Instituição, entendendo o processo de avaliação como um instrumento capaz de reestruturar as ações da gestão institucional transformando tais resultados em ações afirmativas e efetivas na busca da qualidade do ensino superior no país. Entende-se que, embora, muitas vezes, a gestão da Instituição esteja centralizada nas mãos do Diretor Geral ou equivalente, sua ação depende das relações estabelecidas com os demais componentes da Instituição, em especial, coordenadores de cursos, discentes e docentes. Desse modo, propõe-se pesquisar não apenas a percepção dos gestores das instituições a respeito do impacto das políticas públicas de avaliação institucional, mas também,

dos coordenadores de cursos, dos docentes e discentes que participam ativamente na produção desses resultados.

É neste contexto que emergem as questões para este estudo: Qual a concepção de qualidade em que se baseiam as Políticas de Avaliação para a Educação Superior no Brasil? Compreender como as Políticas de Avaliação são percebidas pelos gestores, coordenadores de cursos, professores e estudantes? O que demonstram os resultados da avaliação institucional?

Com o objetivo de responder as questões da pesquisa, buscou-se analisar as influências do SINAES na gestão de duas Instituições de Ensino Superior, situadas no norte do Paraná, mediante resultados alcançados no último ENADE (2014-IESF; e 2015-IESP), e identificar o movimento decorrente da política de avaliação institucional e a dinâmica dos processos avaliativos das Instituições aqui pesquisadas. Nesse sentido, o estudo buscou compreender as relações entre a política nacional de avaliação, o ENADE e como este processo se efetiva nas Instituições pesquisadas. A hipótese defendida nesta pesquisa é de que há influências e implicações nas ações da gestão institucional, mediante resultado negativo alcançado no ENADE e sua devastadora inserção na mídia, trazendo efeito “espetacular” demonstrando o poder político de governo sobrepondo-se ao poder do Estado. Logo, os resultados dessa avaliação implicam em mudanças substanciais nas práticas de gestão e práticas avaliativas dos cursos de graduação. Em que direção estas mudanças se dão e em que perspectiva e profundidade, são questões que buscamos responder ao longo desta investigação.

É importante relatar que, ao buscar as Instituições para participarem dessa pesquisa, a pesquisadora teve inúmeros obstáculos a transpor, a começar pelos diversos “nãos” que recebeu, tanto nas instituições públicas como privadas que procurou, onde tinham como principal argumento a impossibilidade de disporem de dados e documentos institucionais, os quais entendiam ser da instituição e não deveriam se tornar objetos de pesquisa. Somente ao final de seis meses de busca, encontrou-se as duas Instituições, ambas situadas no norte do Paraná, sendo uma Universidade pública e a outra uma Faculdade privada. Ambas as Instituições pesquisadas já foram avaliadas pelo SINAES. Uma obteve, no último ENADE um alto desempenho, enquanto a outra um baixo desempenho, o que nos traz a possibilidade de verificarmos quais foram as influências sofridas pela gestão

institucional dessas instituições, bem como, quais foram as ações realizadas antes e depois dos resultados obtidos.

A pesquisa se justifica por contribuir com o aprofundamento das discussões a respeito dos processos de avaliação da educação superior, diante da forte expectativa da comunidade acadêmica de rever os processos avaliativos em curso, de modo a permitir a elaboração de novas propostas mais coerentes com a realidade nacional e com uma estrutura capaz de ser absorvida e amparada pelo Estado.

A temática da avaliação institucional começou a ganhar consistência, segundo Dias Sobrinho e Balzan (2005), na década de 1990 e, nesta mesma época, a concepção de avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica se faziam presentes, assim como o avanço nas discussões sobre a temática que não mais reiterava somente o valor da avaliação, mas a preocupação em pensar os princípios e desenvolver os processos de avaliação. Entende-se, então, a avaliação institucional como um instrumento de grande relevância para assegurar a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, esta deve assumir um caráter de avaliação muito mais formativo do que somativo.

Segundo Neiva (1987), a avaliação sempre apareceu no dia-a-dia da universidade, mesmo que de forma difusa, através de relatórios a órgãos superiores, confecção de estatísticas e outras informações de competência e responsabilidade de órgãos da estrutura interna da instituição. No entanto, é verdade que esses mecanismos não produziram resultados satisfatórios. Como consequência, os questionamentos sobre as instituições de ensino superior, sobre a qualidade do seu desempenho, tanto em termos do ensino quanto da pesquisa, da extensão e da sua gestão, provêm da comunidade científica e da sociedade como um todo.

É preciso pensar uma nova educação superior que, preservando suas qualidades institucionais, consiga responder, de forma mais efetiva, aos novos e crescentes desafios, tornando-se, assim, mais eficiente e transparente à sociedade. Ela deverá incorporar técnicas de gestão e metodologias pedagógicas capazes de absorver todo o potencial tecnológico disponível.

A implementação das mudanças necessárias na busca da nova educação superior requer a implantação de um processo permanente de avaliação institucional, a partir do qual seja possível elaborar o diagnóstico institucional, tarefa

que tem se mostrado bastante complexa no interior das instituições de ensino superior do país.

Para Moretti (1995, p. 78), a avaliação institucional, entendida como um trabalho exaustivo e de permanente reflexão do 'fazer universitário', é uma condição básica para identificar os desafios necessários na formulação de diretrizes para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam compatibilizados com as necessidades da sociedade, nas dimensões de natureza política, econômica, social e cultural, preservadas as peculiaridades da instituição na sua função de gerar conhecimentos.

As reformas no sistema de avaliação brasileiro ganharam força durante a década de 1990 através das políticas educacionais criadas com a finalidade de atender às determinações do Banco Mundial que solicitava um sistema de avaliação baseado em exames nacionais, visando ao controle de resultados, ou seja, era concebida como uma forma de prestação de contas dos países beneficiados (RIBEIRO; CHAVES, 2007).

Podemos perceber isso através das exigências deste Banco para liberar empréstimos ao país, apontando que o ensino superior no Brasil deveria ser avaliado nacionalmente, de tal modo que o ensino fosse considerado uma mercadoria e de maneira que ocorresse um "*ranqueamento*" das instituições objetivando acirrar disputas e competitividade entre as instituições de ensino superior (RIBEIRO; CHAVES, 2007).

Entre os anos de 1983 e 1993 tivemos uma série de propostas para a educação superior e também para sua avaliação. Atualmente, a avaliação externa das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras é centralizada pelo MEC/INEP e é de caráter obrigatório. Em países como Índia e Chile, esse tipo de avaliação é voluntário e, muitas vezes, realizado por órgãos não governamentais. (MARCHELLI, 2007)

No Brasil, em 1983 tivemos o "Programa de Avaliação da Reforma Universitária" - PARU; na sequência foi organizado o Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, intitulado "Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira" (1985); no ano seguinte constituiu-se o "Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior" (1986) – GERES, e, em 1993, a produção do documento da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior pelo "Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras" -

PAIUB. Em 1996, institui-se o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, por último, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo Verhine (2006), o SINAES tem como foco a instituição, é um sistema que apresenta clara separação entre avaliação institucional de curso e de desempenho do estudante (ENADE).

Com a Lei n. 10.861/04 retoma-se a escala de cinco conceitos a ser atribuída como resultado de cada uma das avaliações (Institucional, Curso e ENADE). Interessante notar que, além de retomar a possibilidade do criticado *ranking*, a lei também resgata a possibilidade de compartimentalização da avaliação, ao prever a divulgação separada dos resultados, ou seja, se os resultados são divulgados separadamente, compartimentaliza-se as partes da avaliação e esta não é visualizada como um todo, conforme deveria ser.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é verificar as influências das políticas de avaliação vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, analisar os seus impactos e implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional. Somam-se a este objetivo, alguns objetivos específicos: 1) Identificar qual a concepção de qualidade em que se baseiam as Políticas de Avaliação para a Educação Superior no Brasil; 2) Compreender como as Políticas de Avaliação são percebidas pelos gestores, coordenadores de cursos, professores e estudantes; 3) Identificar o que demonstram os resultados da avaliação institucional.

No primeiro capítulo, apresentamos os sistemas de avaliação nacionais que antecederam o SINAES, entre 1993 e 2003, bem como, os marcos legais do sistema nacional de avaliação da educação superior no Brasil, no intuito de estabelecer relações entre as políticas de avaliação como processo de regulação, a partir das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas, e a concepção de qualidade posta pelo próprio sistema.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto da emergência do SINAES e sua estrutura nas instituições pesquisadas, buscando perceber, através da efetivação dessa política pública, como são afetados os gestores, docentes e estudantes, bem como, a influência de seus resultados no cotidiano das Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamentará as análises apresentando os elementos fundamentais para a compreensão do processo de materialização das políticas públicas educacionais no interior das instituições de ensino superior. Num processo de triangulação, confrontamos informações obtidas mediante entrevistas semiestruturadas, questionários respondidos e pesquisa documental.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a presente pesquisa, delineando a abordagem, os sujeitos, as instituições pesquisadas, os instrumentos de pesquisa, a coleta de dados e a análise dos dados coletados.

Finalmente, no quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, em eixos relacionados com os objetivos da pesquisa, a saber: as Políticas educacionais, a Avaliação institucional e as influências na Gestão, relacionando e confrontando os textos, documentos, falas dos entrevistados, os resultados na avaliação institucional das IES pesquisadas e quais os elementos foram determinantes nestes resultados.

CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS MARCOS LEGAIS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.1. Avaliação Institucional no Brasil

Na perspectiva de encontrar relações entre a política nacional de avaliação da educação superior, as reformas educacionais e como todo esse processo se deflagra no interior das IES pesquisadas, iniciamos este capítulo trazendo, além da trajetória e marcos legais da avaliação da educação superior no Brasil, o que se entende por qualidade no ensino superior a partir do SINAES.

A trajetória da avaliação da educação superior no Brasil é repleta de avanços e retrocessos, evidenciados pelos caminhos percorridos e aqui descritos.

A compreensão acerca das finalidades da avaliação das instituições que oferecem a educação superior no Brasil se baseia em duas vertentes: a primeira é a da emancipação, deflagrada a partir da concepção de algumas universidades na década de 1980, que tinha como pressuposto que avaliação seria um ato autônomo das universidades em prestar contas à sociedade; e, a segunda, a da regulação, usando a avaliação como um instrumento de gerenciamento e tomada de decisões, evidenciando que o papel do Estado se resume a avaliar as instituições de ensino, cabendo a ele, apontar as que estão aptas a continuar oferecendo educação superior, tidas então, como sendo de qualidade.

O tema Avaliação Institucional no âmbito da educação superior, no Brasil, tem sido amplamente debatido, ocupando lugar de destaque no cotidiano das instituições, pois é neste contexto que a instituição se mostra preparada para enfrentar seus desafios e, através de seus resultados, consegue visualizar suas fragilidades e pode, então, estudar e decidir a melhor estratégia para superá-las.

Entendemos que a avaliação institucional vem se expressando a partir de uma compreensão global da instituição de ensino superior, como um sistema complexo, com densidade política, que busca, ao menos em seu documento oficial, a melhoria da qualidade de ensino. Para Dias Sobrinho (2002), a universidade é uma instituição histórica e socialmente construída, cujos movimentos relacionais são formativos e educativos. O caráter pedagógico desses movimentos é inerente à essência dos processos sociais, sejam eles institucionais ou não.

A universidade é um sistema complexo, e tanto ela como seus atores são produzidos pela malha de relações sociais, institucionais, pedagógicas e científicas. Nesse sentido, é também campo

permanente de lutas pelo poder institucional e científico. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 17)

O Brasil vem, ao longo das duas últimas décadas, desenvolvendo e estruturando sistemas de avaliações, tanto da educação básica como da educação superior. Essas ações foram influenciadas por políticas que procuravam atender à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tudo isso, com o discurso dos avanços e vantagens que a avaliação institucional pode trazer à sociedade, no que se refere à qualidade da educação e dos serviços prestados.

Como nesta pesquisa, pretendemos nos debruçar sobre as duas últimas décadas, ressaltamos que, na década de 1990, houve uma expansão considerável na oferta da educação superior no Brasil, principalmente na rede privada, impactando de forma considerável os números de oferta de cursos e vagas para os cursos de graduação. Esta situação, em termos estatísticos, é demonstrada pelos quadros, logo abaixo:

QUADRO 1 - Número de IES públicas e privadas no Brasil (1995 a 2002)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1995	894	57	76	77	684
2002	1 637	73	65	57	1 442
1995/2002 (%)	83.1	28.1	-14.5	-26.0	110.8

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Brasil, 2012).

QUADRO 2 – Número de IES públicas e privadas no Brasil (2001 a 2010)

Tabela 1: Dados da evolução da quantidade de IES públicas e privadas no Brasil de 2001 a 2010

ano	total	Pública								Privada	
		total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1208	86,8
2002	1637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1442	88,1
2003	1859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1652	88,9
2004	2013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1789	88,9
2005	2165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1934	89,3
2006	2270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2022	89,1
2007	2281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2032	89,1
2008	2252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2016	89,5
2009	2314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2069	89,4
2010	2378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2100	88,3

Fonte: INEP/MEC

QUADRO 3 - Número de IES públicas e privadas no Brasil (2010 a 2013)

TABELA 1.1 Evolução do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-2013

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Em virtude deste crescimento exacerbado de instituições e matrículas no ensino superior, o tema da avaliação institucional da educação superior revelava preocupação com o controle da qualidade das IES. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma das IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Neste contexto, surgiu, através de um grupo de professores de algumas universidades brasileiras, uma proposta de avaliação da educação superior no país, conhecida como Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993).

Ressaltamos que, no início da década de 1990, no Brasil, eram inúmeros os modelos avaliativos que defendiam pressupostos diversos de educação superior e, conseqüentemente, apresentavam concepções muito distintas de qualidade de ensino alicerçadas em bases opostas de conceito de avaliação.

Na gestão do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), o conceito de avaliação para a educação superior estava pautado em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado, bem como se encontrava, como toda ação prevista de governo, fortemente articulada às demandas de reforma do Estado.

O meio acadêmico se mostrava então, preocupado com a intenção clara do governo e começou a se organizar e se articular com o propósito de resistir ao processo.

Dado o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, o governo Itamar Franco promoveu o diálogo com a comunidade acadêmica e a Secretaria da Educação Superior e estabeleceu, através da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, a criação da Comissão Nacional de Avaliação (CNA) que tinha como principal objetivo formular diretrizes e viabilizar o processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras.

Nesta proposta de avaliação institucional, o MEC tinha a incumbência de articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a participação voluntária das universidades brasileiras nesta prática. A partir desta concepção de avaliação, surge, em 1993, o PAIUB - Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras.

Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o programa estabelecia três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: Avaliação Interna, Avaliação Externa e Reavaliação.

A concepção de avaliação pelo PAIUB era de ser um processo que merecia um acompanhamento sistemático e metódico das ações realizadas pelas instituições de educação superior, com o objetivo de verificar em que medida eram cumpridas e atendidas as funções e prioridades estabelecidas no interior das instituições de forma coletiva e participativa.

As ações tratadas de forma coletiva e participativa e as práticas educativas fomentadas a partir da concepção que a educação é um bem público, davam ao PAIUB a legitimidade no processo de avaliação, além de estarem plenamente afinados com os anseios da comunidade acadêmica, o debate público e a função social da Instituição de Ensino Superior naquele momento histórico.

A ideia inicial do PAIUB era de servir a um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da

Universidade à sociedade, constituindo-se em um instrumento valioso para a gestão no que se refere ao seu planejamento, decisões e, conseqüentemente, o desenvolvimento da educação superior. Este programa, segundo seu próprio texto, procurava considerar “os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade”. Dessa forma, os princípios básicos que orientavam o PAIUB eram: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Segundo Dias Sobrinho (2003):

Este programa resultou de um amplo acordo entre as instituições de educação superior, de todas as naturezas jurídicas ou administrativas e de todos os quadrantes do país, com as autoridades do Ministério da Educação, no ano de 1993. Pode ser considerado um modelo ou enfoque de avaliação, pois comporta, de forma consistente e coerente, concepções, princípios e metodologias de avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 82)

Embora tenha recebido ampla adesão das universidades brasileiras, seu ritmo foi afetado em sua implementação pela interrupção do apoio do MEC, transformando-se em um processo de avaliação meramente interno as instituições, com conseqüente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento.

O PAIUB trazia a concepção formativa/emancipatória, baseada na autorregulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta. O PAIUB chegou a ser desenvolvido por algumas universidades e, sem ser extinto formalmente, foi relegado pela adoção do Provão, em 1997.

Com a falta de apoio oficial ao PAIUB, houve seu enfraquecimento, limitando-o a poucas instituições que preservavam ainda boas práticas que, embora fossem de grande valor não poderiam ser mantidas. O PAIUB “ainda é citado por todos os que defendem uma avaliação democrática e educativa, como um programa que, com os necessários ajustes e aperfeiçoamentos, deveria ser recuperado.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 83-84).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso foi eleito e, com a mudança de governo, o modelo de avaliação institucional da educação superior proposto pelo PAIUB não se mostrou atraente para as políticas de governo que seriam

vislumbradas no MEC, a partir de uma concepção de controle do sistema de educação superior. É necessário então, que a avaliação e sua prática se adequem aos padrões, ora estabelecidos, de Estado mínimo, fortalecendo a redução do papel do Estado no provimento do ensino superior. Entendida aí, a lógica da expansão das instituições de ensino superior privada no país.

Neste contexto histórico, presenciamos uma lógica de governo que privilegia a concepção de um sistema avaliativo baseado na averiguação dos produtos educacionais, entendendo que, a partir disso, é possível constatar quais conhecimentos estão sendo trabalhados e em que medida estão sendo assimilados pelos alunos ao longo do ensino superior, permitindo a comparação entre as diferentes instituições.

A partir da Lei nº 9131/1995 que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 foram, progressivamente, implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Os resultados destes instrumentos avaliativos atingiram ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como meio de promover a classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. Para dar sustentação e regulamentar esses instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo e, para operá-lo, recorreu a comissões constituídas por especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica.

Através do Decreto n. 2.026/96, vislumbra-se toda a operacionalização do ENC. Tal legislação determina que os estudantes concluintes dos cursos de graduação do país, sejam submetidos a exames escritos aplicados anualmente. Foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação de modo a garantir cobertura de todas as áreas. A determinação dos cursos avaliados a cada ano deveria ser divulgada através de decreto. Os resultados agregados de cada curso avaliado deveriam ser encaminhados para as instituições que os tinham oferecido, mas nenhum dado sobre os resultados individuais dos alunos deveria ser fornecido. A participação dos estudantes no exame era obrigatória e aqueles que se

recusassem a fazê-lo não obteriam o diploma de graduação. Cada aluno receberia, através de correio, seu resultado e uma indicação da sua classificação dentro da distribuição de notas no campo de conhecimento.

A avaliação da educação superior, sob o entendimento disposto no Decreto 2.026/96, determina uma análise geral do sistema nacional, por estado e por região, de acordo com a área do conhecimento e o tipo de instituição. A referida análise era baseada no Censo da Educação Superior, que disponibilizava anualmente informações detalhadas para cada instituição.

A Avaliação institucional, no contexto deste Decreto abarcava as dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, sendo sua verificação feita por uma comissão de especialistas *in loco*, a qual deveria produzir um relatório com o foco em quatro áreas: administração, ensino, integração social e produtos tecnológicos, culturais e científicos. Além disso, ficava claro no referido Decreto que todos os cursos deveriam ser avaliados com base nos resultados do Provão, o que mais uma vez, nos remete ao controle do Estado e a limitação dos instrumentos de avaliação, deixando as Instituições a mercê desses resultados e seus impactos na mídia.

Percebemos, neste contexto, que o ENC se tornou uma esfera privilegiada dentro da avaliação institucional, em detrimento das demais (Avaliação das Condições de Oferta, para os cursos, e Avaliação Institucional, para as IES), pois seus resultados eram divulgados de forma midiática, promovendo *rankings* que estimulavam a concorrência entre as instituições de ensino superior na corrida desenfreada, e muitas vezes, sem se preocupar com as questões de qualidade de ensino, a fim de se manter num mercado de lógica capitalista onde os índices obtidos se sobrepunham à formação de qualidade.

Para Santos Filho (1999), o ENC foi um enorme retrocesso:

As principais críticas estão relacionadas ao fato de que o ENC reduz a avaliação das universidades a uma única prova geral, produzindo como resultado um retrocesso nas concepções e formas de ensinar e desenvolver o conhecimento. O exame, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as características regionais, as condições peculiares de trabalho de cada instituição, a escolha autônoma e legítima das instituições por determinada abordagem nos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados por cada instituição, dentro do espírito de relativa autonomia didático/pedagógica e de pluralidade de concepções. (SANTOS FILHO, 1999, p.19).

Cabe destacar que, enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência a globalidade institucional, aí compreendida todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e tem função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle, por parte do Estado, baseada na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos.

Estas diversas iniciativas têm marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas também concepções e perspectivas distintas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira. Com ênfases e objetivos diferentes, cada uma delas recorre a instrumentos considerados adequados aos seus propósitos e interpreta os resultados obtidos como forma de ampliar o conhecimento das instituições, sedimentar compromissos, dispor de referenciais para priorizar áreas de intervenção com vistas à elevação de patamares de qualidade, como também para ganhar visibilidade midiática e suscitar a competição interinstitucional, além de constituir critério para apoio financeiro ou de outra natureza.

No entanto, cabe enfatizar as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória; a outra mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória. Conforme afirma Santos Filho (1999, p. 20-21), o “ENC fundamenta-se numa concepção tecnocrática e fragmentada de educação superior, pois procura soluções meramente técnicas, desprezando aspectos humanos e sociais”.

Em 2004, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é criado o SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que se fundamenta na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais.

Com referência ao SINAES, por estar em vigência até os dias de hoje e se tratar de referencial de extrema importância para esta pesquisa, vamos tratá-lo de

forma exclusiva no próximo capítulo, a fim de aprofundar questões que julgamos relevantes.

1.2. Marco legal da avaliação e regulação da Educação Superior no Brasil

O diagnóstico do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior implica no exame de diversificada legislação produzida nas duas últimas décadas. Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos houve, indiscutivelmente, um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à ideia de melhoria da qualidade.

1.2.1. Avaliação na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes inovações para o país. No Título VIII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, tratou “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, reunindo três áreas que tradicionalmente vinham sendo tratadas em conjunto. A Seção I apresenta os princípios e normas fundamentais relativos à educação no Brasil e seu art.206, inciso VII, define que um deles é “a garantia de padrão de qualidade” As garantias constitucionais necessárias para a efetivação da educação “como dever de Estado” estão definidas no art. 208. A Constituição de 1988 estabelece, no art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendidas duas condições: 1) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”; e 2) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino” (art.214).

Da leitura desse artigo, depreende-se que ao Estado cabe o dever constitucional de avaliar as condições de criação de um estabelecimento privado de ensino, a partir da análise de critérios estabelecidos pela legislação infraconstitucional, para poder iniciar suas atividades, para autorização de funcionamento e para o reconhecimento de seus cursos.

As instituições de ensino superior da iniciativa privada estão sujeitas a avaliações periódicas, visando à ampliação de acesso ao ensino, bem como a

manutenção de sua qualidade. Quanto ao contexto de avaliação, é preciso considerar a participação dos estabelecimentos de ensino superior privados na prestação do ensino que, sem dúvida, é muito significativa, o que se demonstra no quadro 4 abaixo:

QUADRO 4 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2001/2012

Ano	Instituições								
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	1,391	71	85	2	64	84	1,059	26	-
2002	1,637	78	84	3	74	83	1,284	31	-
2003	1,859	79	84	3	78	86	1,490	39	-
2004	2,013	83	86	3	104	104	1,599	34	-
2005	2,165	90	86	3	111	105	1,737	33	-
2006	2,270	92	86	4	115	119	1,821	33	-
2007	2,281	96	87	4	116	116	1,829	33	-
2008	2,252	97	86	5	119	100	1,811	34	-
2009	2,314	100	86	7	120	103	1,863	35	-
2010	2,378	101	89	7	119	133	1,892	37	-
2011	2,365	102	88	7	124	135	1,869	40	-
2012	2,416	108	85	10	129	146	1,898	40	-

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed/2013

Importante ressaltar aqui que, de acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As instituições são credenciadas originalmente como **faculdades**. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As **universidades** se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os **centros universitários** credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa traz em suas análises, uma Instituição pública (Universidade) e uma Instituição privada (Faculdade), o que evidencia a preocupação em estabelecer relações entre as diferentes formas de atuação de ambas as gestões das instituições em tela, bem como a possível diferenciação no trato pelo MEC/INEP no momento de ponderação do que se encontra descrito nos relatórios de avaliação externa no que tange a pontuações muito próximas em valoração e com resultados e pareceres fortemente distintos.

1.2.2. Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, demonstra em seu documento oficial importantes transformações para a estruturação da educação nacional, dando relevância aos processos de avaliação, com o argumento de prezar pela melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC). Cumpre destacar, contudo, que a importância atribuída aos processos de avaliação, e sua inclusão em dispositivos legais, antecede a edição da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

A LDB consolidou, como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade – seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal.

Com relação à qualidade e a acreditação, Dias Sobrinho destaca:

Os processos de avaliação e acreditação não deveriam limitar-se ao controle e à fiscalização. Não basta verificar se há correspondência entre o realizado e o planejado, ou almejado, ou, em outras palavras, entre os resultados alcançados e as normas e padrões, ou entre os insumos e os produtos. Uma instituição, um curso ou um programa não devem ser tomados como objetos inertes. A qualidade é uma construção social e dinâmica e requer, em sua conceituação e avaliação, o envolvimento da comunidade educativa, em diálogo com as autoridades setoriais que representam a sociedade. Então, avaliação e acreditação devem ser processos dinâmicos socialmente construídos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 24).

Precisamente sobre avaliação e acreditação, na LDB, em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos.

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

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. (BRASIL, 1996)

A Lei 9.394/96 também dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino. Este, pelo art. 16 e incisos, compreende: a) as instituições de ensino mantidas pela União; b) as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada; c) os órgãos federais de educação. (BRASIL, 1996)

Com relação a esta estrutura, Dias Sobrinho (2010, p.198) traz números alarmantes que nos chamam a atenção quanto ao movimento de avaliação desenvolvido e disseminado na década de 1990 e que permanece até os dias de hoje:

Em 1996, havia 211 IES públicas e 711 privadas. Em 2004, eram 224 as públicas e 1.789 as privadas. Segundo o Censo divulgado pelo INEP, em 2007 o Brasil contabilizava 2.281 IES, sendo privadas 89% do total; dos 4.880.381 estudantes, 73% estavam matriculados em IES privadas, sendo 2.644.187 em Universidades (54%), 680.930 nos Centros Universitários (14%) e 1.555.256 em Faculdades isoladas (32%), geralmente de pequeno porte. Para o crescimento do sistema nos anos mais recentes, colabora a ênfase que vêm recebendo por parte do MEC o ensino tecnológico e a educação a distância. É interessante destacar que apenas 52,5% das vagas oferecidas foram efetivamente ocupadas em 2007, restando ociosas 1.341.987 vagas. Por outro lado, a taxa de evasão continua alta: quase 42%.

A partir do destacado por Dias Sobrinho, concluímos que, nesse momento, a Educação Superior no Brasil passou a ser encarada como um excelente investimento e um grande negócio para os grandes empresários da iniciativa privada.

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de

ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros. (CHAVES, 2010)

Fica evidente para nós que tal expansão acelerada do ensino superior privado no país se deu a partir do discurso arrogante de que o mercado é bom empreendedor e que, sob a lógica da mercantilização da educação superior, com vistas a adequar esse nível de ensino às demandas do capital financeiro internacional, em busca de novos mercados para manter sua hegemonia, são implantadas reformas pautadas por uma política privatista e de desmonte do Estado social, ainda vinculada a processos intensos de desnacionalização da educação, no Brasil, com a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional, introduzindo, efetivamente, a educação no setor de serviços a serem negociados na OMC.

Como consequência, a educação superior se encontra transformada na possibilidade de um ótimo e enorme “negócio” a ser comercializado e os estudantes em clientes, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem relações capitalistas, deixando para trás a reflexão crítica e a educação como possibilidade emancipadora.

Neste contexto, Dias Sobrinho (2010, p.6) destaca:

[...] o setor empresarial privado criou um leque de instituições também muito diferenciado quanto à imagem social, duração de cursos, qualidade de serviços educativos, preços e estilos administrativos e organizacionais. De um lado, os empresários tomaram a educação superior como um campo rico em possibilidades de negócios e expansão capitalista. O governo nacional estimulou a expansão privada, como modelo eficiente de atendimento à crescente demanda, descomprometendo-se, em parte, de sua responsabilidade de aumentar o provimento das condições estruturais e financiamento público.

O Art. 46 da LDB, traz:

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá

reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências. (BRASIL, 1996)

Nesse contexto, nos debruçaremos, no momento da pesquisa em campo, na Instituição de Ensino Superior privada, a fim de levantarmos o seu histórico, concepção, caracterização, missão e modelo de gestão, pois acreditamos que através dessas informações será possível traçar um perfil institucional que vai refletir no processo de avaliação constituído nesta IES, identificando seu propósito e valores institucionais.

O modelo de gestão adotada em ambas as IES pesquisadas pode refletir no clima organizacional da mesma, trazendo à luz os ideais de processo educativo, bem como, os parâmetros utilizados pelos atores desse processo na construção da avaliação institucional, inclusive impactando nos seus resultados.

1.2.3. A Avaliação no Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), considerado um projeto de nação, traz em seu bojo, as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, neste momento, abarcando o período de 2014-2024.

Aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem sua origem no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º), da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a condição do PNE que passou de uma disposição transitória da LDB para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que resulta que planos plurianuais devem toma-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do Produto Interno Bruto – PIB – para seu financiamento.

O PNE trata em seu documento, das metas e estratégias, divididas em grupos. No primeiro grupo, são apresentadas as metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que, assim, promovam a garantia do

acesso, a universalização do ensino obrigatório, e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo grupo de metas diz respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais.

Seus sistemas abrigam a maior parte das instituições que atuam nesse nível educacional, mas isso não significa descompromisso dos municípios. É no ensino superior que tanto os professores da educação básica quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Por essas razões, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem participar da elaboração das metas sobre o ensino superior nos planos municipais e estaduais, vinculadas ao PNE. (PNE - MEC/SASE, 2014)

No tocante ao ensino superior, o PNE elenca três metas, sendo elas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (PNE - MEC/SASE, 2014).

O PNE ainda esclarece que, com referência às metas apresentadas para o ensino superior, é preciso se atentar para a questão da vinculação de recursos a um denominado padrão de qualidade, que aparece de forma muito clara e contundente nas políticas educacionais:

Para que o País atinja as metas, há a questão do financiamento. A previsão constitucional de vinculação de um percentual do PIB (Produto Interno Bruto) para execução dos planos de educação representa um enorme avanço, mas o desafio de vincular os recursos a um padrão nacional de qualidade ainda está presente. Na

agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação, o financiamento, acompanhado da definição de normas de cooperação, de padrões nacionais de qualidade e de uma descentralização qualificada, isto é, de repartição de competências acompanhadas das condições necessárias para sua efetivação, levará à ampliação da capacidade de atendimento, e todos os brasileiros terão seu direito assegurado em qualquer ponto do território nacional. Também estão presentes outros grandes desafios, como o fortalecimento da gestão democrática, com leis específicas que a normatizem em cada rede ou sistema de ensino. (PNE - MEC/SASE, 2014)

O PNE apresenta as estratégias para cumprimento das metas elencadas para o ensino superior, dando destaque aos processos de avaliação, definindo diretrizes para a regulação do sistema e entendendo necessário planejar a expansão da educação superior com qualidade, evitando-se o caminho da massificação. Neste sentido, ratifica a relevância do setor privado no desenvolvimento da educação superior no país, que oferece a maioria das vagas no segmento e desenvolve relevante papel. Contudo, é feita a ressalva de que o setor privado deve obedecer às normas vigentes, bem como respeitar os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino.

No que se refere ao sistema nacional de avaliação (SINAES), percebemos que poucos são os avanços e diversas são as distorções que este sofre a cada avaliação realizada, pois cada equipe de avaliadores é composta de pessoas com diferentes olhares, percepções, valores e crenças, o que dificulta uma percepção global, que respeite a individualidade e especificidades de cada Instituição, sobressaindo sempre a visão humana, individual e fragmentada do avaliador.

Garcia (2001, p. 24-25) contribui categoricamente ao registrar:

Avaliação não é palavra que venha sozinha, precisando estar acompanhada do seu objeto para ganhar inteligibilidade. É preciso, também, declarar o sujeito da avaliação, pois este lhe imprimirá sentidos e enfoques particulares, distintos dos de outros sujeitos, consistentes com seus interesses e propósito. Daí que um mesmo objeto poderá ser avaliado em vários dos seus aspectos e de múltiplas perspectivas, tantos quantos forem os atores singulares que as realizam. E o fazem porque delas precisam para poderem agir com oportunidade e direcionalidade, segundo seus propósitos e interesses específicos. [...]. Não é raro que pessoas ligadas a instituições, programas e projetos, na posição de objeto da avaliação, considerem-se a caminho do cadafalso. Muitos avaliadores, por outro lado, sentem-se mais realistas do que os reis, mais poderosos e oniscientes que os deuses do Olimpo. (GARCIA, 2001)

A avaliação tem hoje centralidade nos processos de reformas institucionais e do sistema educacional brasileiro, demandadas pelo mercado e impulsionadas pelos Estados, para produzir mais qualidade social e científica, pertinência e sentido público ao conjunto de atividades acadêmicas e administrativas das Instituições de Ensino Superior (IES). A adoção de um modelo de avaliação tem a ver com as concepções de mundo, conexão com as opções epistemológicas e metodológicas e um forte significado ético e político (DIAS SOBRINHO, 2003).

Neste contexto, pretendemos elucidar através de documentos institucionais, das falas dos gestores e das respostas dos estudantes e professores, em que medida são influenciados pela política de avaliação, em ambas as Instituições pesquisadas.

Existe uma hipótese, de que os avaliadores se limitam a uma visão fragmentada da IES avaliada, dando importância e peso maior ao que lhe parece similar a sua instituição de origem, que geralmente é uma Universidade, deixando de considerar as especificidades da IES avaliada.

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA LEI DO SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1. O SINAES: da concepção a sua efetivação

Entendemos que nem sempre o que é idealizado se efetiva de fato. Durante toda a pesquisa e leituras realizadas, observou-se que o SINAES, durante o caminho percorrido entre a sua concepção e sua efetivação, apresenta discrepâncias, distorções, ajustes e os conflitos aparentes.

Ainda assim, em sua formulação original, o SINAES “se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.208), propondo a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação.

Buscamos, nesse contexto, perceber através da efetivação dessa política pública, no interior das IES, como são afetados/influenciados os gestores, docentes e estudantes, e como, os resultados alcançados refletem na gestão das Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Em 2003, início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assistimos a uma avalanche de críticas com referência ao ENC, conhecido como “Provão”, o que culminou em um movimento para mudanças no sistema nacional de avaliação da educação superior que levava em consideração dois pontos fortes de aspiração da comunidade da educação superior: a participação democrática e a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

Sendo assim, foi criada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), uma Comissão Especial de Avaliação (CEA), através de Portaria em 28 de abril de 2003, que tinha como finalidade analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. O relatório final veio através de documento intitulado: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, o qual traz, de forma muito rica e detalhada o resultado de todo o trabalho exaustivo da referida comissão.

Seguem alguns apontamentos que aparecem no documento base da Comissão Especial de Avaliação (CEA) e merecem destaque:

“O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da Comissão Especial de Avaliação (CEA) tem como ideias centrais, dentre outras, as de integração e de participação — conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.”

“Como política de Estado, o SINAES deve ter âmbito nacional e envolver todas as IES, públicas ou privadas, grandes ou pequenas, respeitando o pacto federativo (o regime de colaboração entre o sistema federal e os estaduais), bem como a identidade e as especificidades de cada Instituição.”

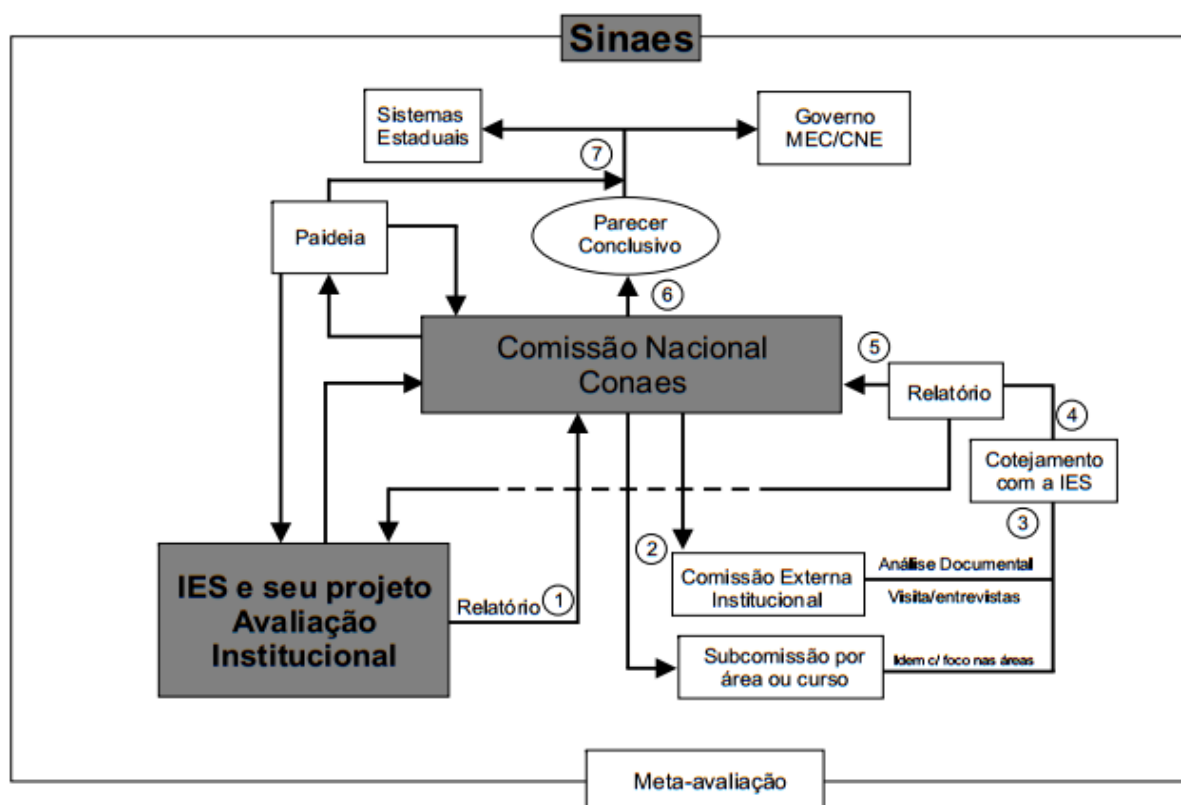
“Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretende operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Na perspectiva indicada, a educação não é concebida como mercadoria, pois a referência é a sociedade, e o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado. O objeto principal passa a ser o cumprimento do mandato social, no que se refere à formação de cidadãos dotados das qualidades ético-políticas e das competências profissionais demandadas pela sociedade democrática.” (BRASIL, 2015, p.96)

A CEA entendeu que, para alicerçar sua proposta, precisaria, sobretudo, de princípios e critérios bem definidos, a saber:

- a) Educação é um direito social e dever do Estado;
- b) Valores sociais historicamente determinados;
- c) Regulação e controle;
- d) Prática social com objetivos educativos;
- e) Respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado;
- f) Globalidade;
- g) Legitimidade;
- h) Continuidade.

A CEA apresentou, em sua proposta original, uma concepção, desenho e operacionalização do SINAES, refletida no quadro abaixo:

QUADRO 5: Operacionalização do SINAES (versão original)



Fonte: SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, agosto 2003, pág. 69.

Dias Sobrinho (2010) ressalta que, o documento original do SINAES propunha a aplicação de um instrumento amplo e integrador, no lugar de um exame ou prova: o processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área – PAIDEIA. Esse instrumento buscava consolidar a ideia de processo, de integração, de movimento, evolução e inovação, contrapondo-se à avaliação produtivista, estática e de meros resultados. Não se tratava simplesmente de constatar desempenhos de estudantes, mas de avaliar as grandes tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos que constituem as grandes áreas do conhecimento, como ciências humanas, exatas, tecnológicas e da saúde. A proposta do PAIDEIA não foi bem entendida e acabou recusada pelo MEC, pela mídia e pelo Congresso Nacional. Em seu lugar, vingou o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE, instrumento que adquiriu grande destaque no MEC e na mídia, diferentemente do que propunham os formuladores do SINAES em sua origem.

Tendo em vista o exposto por Dias Sobrinho (2010), percebemos que o ENADE, tal como concebido, consiste num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares. Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente.

Por estes apontamentos, feitos pela CEA no documento “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior”, percebemos que o proposto pela Comissão Especial de Avaliação – CEA, infelizmente não foi considerado em sua totalidade no momento da efetivação da Lei de SINAES.

Neste sentido, queremos destacar algumas ponderações que entendemos pertinentes neste momento da pesquisa.

Debruçando-nos sobre a proposta original do SINAES e percebemos, claramente, a intenção de se criar um verdadeiro sistema de avaliação nacional, repudiando a prática dos *rankings* e classificação das instituições, o que não ocorreu na prática com a efetivação da Lei do SINAES. Fica evidente que alguns dos princípios e propósitos presentes na versão original do SINAES foram sendo descartados e substituídos. Gradualmente, a Instituição, que deveria ser objeto central da avaliação, cede lugar aos cursos, assim como a CPA, perdendo força e deixando de se consolidar enquanto instrumento de grande valia ao processo avaliativo.

O ENADE passa a ter grande destaque e autonomia dentro do processo avaliativo, o que prejudica, em muito, as instituições, pois o poder midiático, os *rankings* e classificações das IES demonstram para a sociedade que a avaliação da instituição se resume aos resultados do ENADE, pois estes são apresentados de forma isolada e fragmentada, descartada do todo institucional, como ocorria no tempo do ENC, o conhecido “Provão”.

Nesse contexto, refletimos sobre o papel do estudante que volta a ser a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade e das políticas implantadas, o que acarreta um sério risco para as instituições, pois, a qualidade da instituição está dependendo, em grande parte, do desempenho do

estudante em um exame e de sua opinião a respeito de poucos itens, que muitas vezes este desconhece.

Por fim, vale refletir sobre o destaque dado ao ENADE em detrimento de todos os demais instrumentos de avaliação, pois isso pode ferir a autonomia institucional, abafar as discussões de docentes, estudantes e comunidade, pois desenvolveremos instrumentos que se preocupem, apenas, com o exame, ensinaremos para o ENADE, para alcançar os resultados esperados pelo sistema, para que possamos ser apontadas pelo MEC/INEP como sendo uma instituição de qualidade.

2.2 A Avaliação da Educação Superior na Lei do SINAES (2004)

O SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei 10.061, de 14 de abril de 2004, surge com uma nova perspectiva de avaliação institucional, organizado por um movimento mais racionalizado e sofisticado, estabelecendo, de forma muito clara, o desenvolvimento proposto pelo sistema e seus parâmetros de regulação, supervisão e controle.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três modalidades principais de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes através do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O SINAES avalia diversas dimensões em torno dessas três modalidades, dentre as quais estão elencadas como obrigatórias: a missão e o plano de desenvolvimento institucional, a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão, a responsabilidade social da instituição, a comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, organização e gestão da instituição, infraestrutura física, planejamento e avaliação, políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Para o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do Governo Federal responsável pela operacionalização do SINAES no processo de avaliação das instituições, além dos resultados dos componentes do SINAES (AVALIES, AGC e ENADE), são consideradas

informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os cursos de Pós-graduação, dos documentos de credenciamento e credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES) e outros considerados pertinentes pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o que resultaria, para o próprio INEP, na possibilidade de traçar um mapa geral da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país.

No âmbito do discurso governamental, a Lei do SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais.

São princípios fundamentais do Sinaes (2004):

- ✓ responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- ✓ reconhecimento da diversidade do sistema;
- ✓ respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- ✓ globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, visto em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- ✓ continuidade do processo avaliativo.

A Avaliação da Educação Superior proposta pela Lei nº 10.861/04, abarca três modalidades principais de instrumentos de avaliação, os quais são aplicados em momentos diferentes:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas:
 - a) avaliação interna (autoavaliação) que é coordenada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação, criada no âmbito da IES, a partir de 1º de setembro de 2004; e
 - b) avaliação externa que é realizada por uma comissão designada pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) que através de instrumentos e procedimentos que incluem visita *in loco* de comissões externas, avaliam

os cursos de graduação das IES. Esta avaliação acontece dependendo dos processos e ciclos avaliativos de cada IES.

- 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) que se aplica aos estudantes do final do primeiro ano e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base na indicação da CONAES, define as áreas que participarão do ENADE.

No processo de avaliação das instituições, além dos resultados dos outros componentes do SINAES – Avaliação dos Cursos de Graduação e Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) –, serão consideradas informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da CAPES para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e reconhecimento da IES e outros considerados pertinentes pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A avaliação institucional tem os seus princípios estabelecidos no art. 2º, da Lei do Sinaes, transcritos a seguir:

Art. 2º O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

A avaliação *in loco* dos cursos de graduação é estabelecida no art. 4º da Lei do Sinaes:

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004)

A avaliação *in loco* de cursos de graduação conduz ao Conceito de Curso (CC), em uma escala de 1 a 5, sendo 1 e 2 insatisfatórios, 3 (Satisfatório), 4 (Bom) e 5 (Excelente).

O art. 5.º da Lei do Sinaes cria o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, nos termos a seguir descritos:

Art. 5.º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

§ 1.º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004)

Mesmo considerando as três dimensões apresentadas acima, entendemos que a última dimensão é considerada a mais polêmica desse modelo de avaliação, pois, de acordo com a Lei 10.861/04, o ENADE deve ser considerado componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação, podendo ocorrer sanções caso as instituições não realizem a inscrição de seus estudantes habilitados para a realização da prova. Outro motivo para a polêmica deve-se a centralidade deste componente, correndo-se o risco de tomar os resultados de desempenho dos estudantes como sinônimo de qualidade da instituição.

Na lei do SINAES, fica evidente a avaliação das instituições, dos cursos e, sobretudo, do desempenho (art. 1º). Se, inicialmente, a proposta seria avaliar esse desempenho por amostragem, a política se modificou em 2009, visando à aferição desse desempenho por meio de prova, aplicada junto a estudantes do

início e do final dos cursos. Como finalidades do SINAES, explicitamos o discurso presente no § 1º:

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

A crítica mais consistente e contundente que as instituições fazem ao Enade, da forma como é disciplinado na Lei do Sinaes, é a falta de comprometimento do estudante com o seu desempenho nos Exames. Há que se encontrar um mecanismo para comprometer o estudante com o resultado de seu desempenho no Enade.

O Enade como avaliação de curso tem a frontal rejeição por um dos pais do Sinaes, o professor José Dias Sobrinho. Em entrevista ao Jornal da Unicamp²², ao analisar o Provão, o antecessor do Enade, como referencial de qualidade de curso, afirma categoricamente:

[...] trata-se de “um instrumento de avaliação que passou a representar a própria avaliação. No fundo, trata-se de uma prova que acabou se transformando em instrumento que assume o significado de avaliação, como se a avaliação fosse só um instrumento”. (DIAS SOBRINHO, 2008)

O Prof. José Dias Sobrinho, em sua apresentação no Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior, promovido pela Conaes, nos dias 19, 20 e 21 de agosto de 2008, em Brasília, no painel Panorama Mundial da Garantia da Qualidade da Educação Superior, manifestou com veemência o desvirtuamento do Enade como avaliação de curso de graduação, quando a avaliação enfatiza “quase exclusivamente os produtos e resultados quantificáveis”, deixando de lado “processos, contextos e modos de apropriação dessa produção, bem como valores, compromissos com as comunidades locais e as dimensões qualitativas de relevância social”. Afirmou, ainda, que:

Um bom exemplo disso é a submissão do ensino aos objetivos de bons desempenhos dos estudantes nos exames gerais, quando estes servem de parâmetro para distribuição de financiamento e bolsas e para a elaboração de rankings. Neste caso, os exames gerais perdem seu sentido formativo e acabam determinando os conteúdos e métodos de ensino, deslocando, ao menos em parte, a

autonomia didático-pedagógica das instituições e seus atores principais (professores e estudantes) para setores da burocracia central.

O SINAES traz consigo, a concepção de prática de avaliação segundo a qual a função de regulação e controle predomina sobre a de formação e emancipação institucional. A tendência em curso na realidade brasileira considera a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade.

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também, e, sobretudo à população, que tem os direitos de contar com um sistema educativo, que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos.

Neste contexto, esperamos realizar uma análise crítica quanto aos resultados alcançados pelas IES pesquisadas no último ENADE , o que pode revelar as estratégias que cada IES utiliza para lograr êxito nesse exame, bem como, entender a percepção que os gestores, coordenadores de cursos, docentes e discentes têm sobre o referido exame e sua responsabilidade nos resultados alcançados.

2.2.1 A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)

Percebemos que a Lei do Sinaes estabelece critérios de avaliação de qualidade da educação superior, adequados e justos ao sistema federal de ensino, que abriga as IES mantidas pela União e as da livre iniciativa. Caso seja aplicada integralmente, sem desvios de qualquer natureza, vai contribuir significativamente para a melhoria constante da qualidade desse nível educacional.

A Lei nº 10.861/2004, no seu art. 3º, estabelece as dimensões que devem ser o foco da avaliação institucional e que garantem simultaneamente a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004)

O pilar da avaliação institucional, denominado na lei como Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), considerado primordial neste processo, se desenvolve em dois momentos distintos: a avaliação interna e a avaliação externa, cujos elementos constitutivos serão apresentados a seguir.

A CONAES estabelece um cronograma de ações que deve contemplar os seguintes aspectos: definição de finalidades e objetivos da avaliação; formas de integração da avaliação interna, avaliação de cursos, avaliação de desempenho de estudantes e avaliação externa; participação da comunidade acadêmica nas instâncias institucionais; uso dos resultados na definição de políticas institucionais; cronograma geral das atividades avaliativas; dentre outros pontos que considerar relevantes.

Etapa 2: Desenvolvimento – Nesta etapa, as IES devem implantar os procedimentos de coletas de dados e realizar a análise das informações; elaborar relatórios parciais; manter a integração com os demais instrumentos de avaliação do SINAES; detalhar para a CONAES a avaliação externa; proceder a revisão no projeto de avaliação e seu replanejamento para a continuidade do processo avaliativo.

Etapa 3: Consolidação – Momento em que as IES, de posse de seus resultados, devem proceder a análise desses resultados, confeccionar os relatórios e, a partir das percepções de necessidades, deve redirecionar seu trabalho buscando construir as condições necessárias para avançar em qualidade de ensino.

De acordo com Augusto e Balzan (2007, p. 608), a CONAES concebe a autoavaliação como:

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

Segundo as orientações da CONAES, as IES devem elaborar a sua metodologia de trabalho, os procedimentos e os objetivos de seu processo de autoavaliação, obviamente seguindo as diretrizes e princípios estabelecidos pela lei do SINAES e pela CONAES.

2.2.1.2 Avaliação externa

A avaliação externa contará com os subsídios advindos dos relatórios das CPAs, como forma de agregar elementos para esse momento do ciclo avaliativo das IES, onde pretende vislumbrar as práticas e propostas desenvolvidas pelas IES.

Como definido nas diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior (MEC/SESU/INEP/CONAES, 2004), “a avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do MEC. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Por isso, a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativo aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como às tomadas de decisão buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas”.

Esta fase do ciclo avaliativo é realizada em duas etapas: (1) a visita dos avaliadores à instituição e (2) a elaboração do relatório de avaliação institucional. Na primeira etapa, depois de terem apreciado o relatório de autoavaliação (antecipadamente disponibilizado), os avaliadores externos deverão manter interlocução com os dirigentes, os corpos docente, discente e técnico-administrativo com o objetivo de conhecer, em maior profundidade, como são desenvolvidas as atividades da IES. A comissão de avaliadores também terá acesso aos documentos e às instalações da instituição, a fim de obter informações adicionais que considerem necessárias para que o processo seja o mais completo possível.

Na segunda etapa, a comissão de avaliadores elabora o relatório de avaliação institucional, tendo por base o relatório de autoavaliação, os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos (ENADE e Avaliação de Cursos), as consultas desenvolvidas pelo MEC (Censo, Cadastros, Relatórios CAPES), a realização de entrevistas e as demais tarefas desenvolvidas durante a visita.

Importante ressaltar que cada comissão de avaliadores *in loco*, determina uma agenda que é disponibilizada ao gestor da IES, antes da sua chegada na instituição, onde descreve todos os trabalhos a serem realizados, com responsáveis e horários já previamente definidos.

Os resultados do processo de avaliação da instituição, envolvendo autoavaliação e avaliação externa, expressos nesse relatório, serão encaminhados à CONAES para a elaboração de seu parecer conclusivo. Esse parecer, encaminhado para órgãos competentes, será a base para subsidiar a melhoria da qualidade

acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do país. A Lei nº 10.861/2004 prevê, para os resultados considerados insatisfatórios, a celebração de um Protocolo de Compromisso entre o MEC e a respectiva instituição.

No âmbito da avaliação Institucional, o MEC/INEP disponibiliza um instrumento de avaliação externa, atualizado e publicado em extrato no D.O.U., em 31 de janeiro de 2014, o qual passará a orientar a avaliação das Instituições de Ensino Superior, pautando-se em dez dimensões e seus respectivos pesos demonstrados no quadro abaixo:

QUADRO 6 - Atribuição de Pesos às Dimensões do SINAES – Instrumento de Avaliação Institucional

Dimensão	Peso
Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	05
Dimensão 2: Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão	35
Dimensão 3: Responsabilidade social da IES	05
Dimensão 4: Comunicação com a sociedade	05
Dimensão 5: Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho.	20
Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição	05
Dimensão 7: Infraestrutura física e recursos de apoio	10
Dimensão 8: Planejamento e avaliação	05
Dimensão 9: Políticas de atendimento aos estudantes	05
Dimensão 10: sustentabilidade financeira	05
Total	100

Fonte: MEC/INEP (2016)

No âmbito da Avaliação Institucional, pretendemos, nessa pesquisa, abordar questões de gestão junto às IES pesquisadas, no intuito de relacionarmos o modelo de organização administrativa da IES aos resultados alcançados nessa avaliação, como forma de entendermos como se dá, de fato, a realização do processo avaliativo e a política de avaliação no âmbito institucional e como esses resultados são apropriados e usados pela gestão da IES.

Por se tratar de duas instituições com características administrativas e acadêmicas muito distintas, pois temos uma IES pública, com autonomia, que depende de recursos do Estado, e outra IES privada, orientada por interesses de mercado que, inevitavelmente, concorrem com os interesses educacionais, o que nos leva a presumir, de forma ainda hipotética, que essa visão e missão diferentes, denunciarão sua forma de agir, planejar, decidir, e, sobretudo sua forma de construir o processo educativo.

2.2.2 Avaliação de Cursos de Graduação (ACG)

A Avaliação dos Cursos de Graduação, assim como a Avaliação Institucional, é realizada por uma comissão externa, instituída pelo INEP, composta geralmente, por 3 (três) ou 4 (quatro) membros de instituições de regiões distintas.

A Portaria nº 386, de 10 de maio de 2016, aprova o instrumento para as avaliações de todos os cursos de graduação, contemplando os cursos de bacharelado, a licenciatura e os cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial ou à distância. Composto por categorias, indicadores e grupo de indicadores, o instrumento subsidia o trabalho das comissões de avaliação designadas pelo INEP, contemplando as seguintes dimensões, descritas no quadro abaixo:

QUADRO 7 – Atribuições de pesos às dimensões do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação - SINAES

Dimensão	Peso
1 – Organização didático-pedagógica	40
2 – Corpo docente, discente e técnico-administrativo	35
3 – Instalações físicas	25
Total	100

Fonte: MEC/INEP (2016)

Esse momento, para a IES é bastante tenso, pois, apesar do discurso dos documentos oficiais, que embasam legalmente esta avaliação, descreverem que os avaliadores deverão, no momento da visita *in loco*, respeitar as especificidades e peculiaridades das IES, isso não ocorre, até porque, na sua grande maioria, os

avaliadores externos deixam que suas experiências, valores e crenças se sobreponham à imparcialidade, que deveria ser ponto inabalável para essa missão.

Mediante ao estudado, nos parece que a avaliação externa sofre desvios em seu processo e, nem sempre, ocorre como poderia e deveria. O que temos presenciado, neste âmbito, é que, no MEC, o principal problema tem sido a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de “*ranking*”. Seguindo a mesma lógica da avaliação da educação básica, reduzida ao IDEB, tentou-se, em 2003, transformar o SINAES no Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), gerando um exemplo claro de que qualquer sistema de avaliação pode ser, a qualquer momento, reduzido a índices de desempenho, esvaziando seu sentido pedagógico e social, no sentido da garantia do direito à uma educação de qualidade para todos. Embora o IDES não tenha sido instituído, outras formas de redução dos princípios e fundamentos do SINAES a meros dados estatísticos vêm sendo adotadas como: o Conceito Preliminar de Cursos - CPC, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD e o Índice Geral dos Cursos - IGC.

O CPC exige 20% de doutores no curso e o IGC, construído com base na média ponderada do CPC, embora marginais à Lei do SINAES, é tomado pelo MEC como indicador de qualidade institucional de qualquer tipo de organização acadêmica: faculdade, centro universitário e universidade. Desrespeita-se duplamente a Lei.

O IGC foi criado pela Portaria Normativa n.º 40/2007 e o Inep declarou que: O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de curso) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

Aceitar o IGC como indicador de qualidade de uma IES, qualquer que seja a escala do conceito, contraria a Lei do SINAES e conduz a sociedade a crer que uma IES com IGC 4 é de boa qualidade e outra com IGC 2 é de baixa qualidade o que, efetivamente, pode não corresponder à realidade. Perde-se, nesse momento, a relevância da visita *in loco*, que, em tese, com respeito à identidade e à

diversidade institucional e regional, poderia atestar a qualidade ou não de uma IES, apesar de suas fragilidades também, já descritas nesta pesquisa.

Em 2008, a então presidente da CONAES, Nadja Maria Valverde Viana, em entrevista ao periódico *Ensino Superior* (2008, p.14), afirmou, categoricamente, que o IGC não avalia e não corresponde à qualidade de uma IES:

O IGC não é conceito. O nome é índice. Este índice geral de cursos não corresponde à qualidade da instituição. Para a avaliação institucional, nós temos as dez dimensões [do Sinaes]. Os dados que o Inep tem não abrangem essa totalidade; conseqüentemente, outra vez, pensar a instituição em função do desempenho do estudante seguramente não atenderia à avaliação institucional.

Com relação à Avaliação dos Cursos de Graduação, as IES pesquisadas disponibilizaram os Cursos de Direito (IES privada) e de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (IES pública) para participarem da presente pesquisa, o que nos trará um vasto material para análise, pois se tratam de áreas distintas.

2.2.3. A Avaliação de Desempenho do Estudante (Exame Nacional do Desempenho do Estudante – ENADE)

O ENADE como um dos instrumentos de avaliação da educação superior, apresenta uma enorme distorção entre sua concepção e sua implantação.

A sua concepção está explícita no art. 5.º da Lei do Sinaes que cria o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, nos termos a seguir descrito:

Art. 5.º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

§ 1.º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2.º O Enade será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3.º A periodicidade máxima de aplicação do Enade aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4.º A aplicação do Enade será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5.º O Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6.º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no Enade.

§ 7.º A não inscrição de alunos habilitados para participação no Enade, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8.º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9.º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo Inep/MEC.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no Enade o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do Enade, como um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado. (BRASIL, 2004)

Destacada a forma polêmica como o SINAES foi projetado, sua implementação também vem sendo bastante discutível. Com a pretensão de estabelecer, originalmente, a avaliação como um “sistema”, a lei aprovada hoje está reduzida à vigência de instrumentos isolados estabelecidos por leis, decretos e portarias ministeriais. A reforma "por dentro" da lei, que não prevê, originalmente, a classificação das IES, contraria seu caráter formador, de valorização da avaliação interna e da autoanálise das IES. Ou seja, qualquer perspectiva de unidade ou totalidade se perdeu com as sucessivas reformas no sistema, que o tem tornado cada vez mais reduzido ao que originalmente era apenas uma parte dele: **o ENADE.**

Esse movimento de centralidade do ENADE no conjunto da avaliação, que passa a depender, em 80%, do desempenho dos estudantes, teve como consequência a eliminação, para boa parte dos cursos, de uma das etapas da

avaliação: a visita *in loco* das comissões que objetiva averiguar as “condições de ensino”.

Isso significa dizer que as respostas dadas (ou não) pelos estudantes no questionário socioeconômico compõem 37,3% do peso dos insumos, somado a 62,7% de informações prestadas pelo “cadastro docente”. Isso representa mais 11,19% do cálculo geral do CPC (Conceito Preliminar de Curso), que depende em cerca de 80% das respostas dos estudantes ao ENADE.

Sem desconsiderar a capacidade ou a importância de os estudantes avaliarem esses aspectos institucionais, tal avaliação é absolutamente insuficiente para substituir a avaliação feita pelas comissões externas que preenchem um extenso instrumento coletando informações, muitas vezes desconhecidas pelos estudantes. Obviamente que o instrumento utilizado pelas comissões de visita *in loco* também não é isento de problemas, mas substituir esse mecanismo, originalmente previsto como parte obrigatória do SINAES, pela opinião dos discentes restringe ainda mais os aspectos considerados no CPC, lembrando que apenas duas das perguntas do questionário socioeconômico são utilizadas para este fim: as perguntas sobre os planos de aula e infraestrutura.

O §5.º do art. 5.º estabelece que o ENADE “é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação [...]”. (BRASIL, 2004). A crítica mais consistente e contundente que se faz ao ENADE, da forma como é disciplinado na Lei do SINAES, é a falta de comprometimento do estudante com o seu desempenho no Exame. Há que se encontrar um mecanismo para comprometer o estudante com o resultado de seu desempenho no ENADE.

O §4.º do art. 5.º - cujo texto dispõe que “a aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados” - foi transformado em avaliação da organização didático-pedagógica e da infraestrutura acadêmica do curso, para compor o CPC, tomado pelo MEC como conceito de qualidade de curso. (BRASIL, 2004)

A prova do ENADE é composta de 10 questões de formação geral e 30 de conteúdos específicos elaboradas com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas, as competências profissionais básicas das áreas, o conhecimento sobre conteúdos básicos e profissionalizantes, além de questões transdisciplinares.

No momento de implantação de uma política, no caso, educacional, que servirá de base e parâmetro para toda uma nação, é razoável que ela sofra ajustes e adequações que se façam necessária, porém, é inadmissível que ocorra mudança na sua concepção, resumindo todo um sistema nacional de avaliação em meros índices, o que traz um prejuízo imenso a todos os envolvidos nesse processo, instituições, docentes, estudantes e sobretudo, a sociedade que se torna refém de uma mídia tendenciosa, que transforma esses índices em classificações e *rankings* os quais são de grande gosto popular.

Reconhecemos que a elaboração de indicadores pode ser um meio de visualizar a realidade das IES, porém, o problema é o uso reducionista desses indicadores.

No ENADE de 2006, foi criado o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD), também acompanhado de ranqueamento. Finalmente, no ENADE 2007, quando seria possível medir o progresso dos estudantes, visto que, nesse ano, a primeira área (área da Saúde e Agrárias), que fez o exame em 2004, voltou a ser examinada, apareceram dois novos indicadores que contrariam a concepção do SINAES e os procedimentos estabelecidos para a implantação do sistema. Na apresentação dos resultados do exame, foram divulgados pelo MEC-INEP dois novos índices, a saber, o Conceito Prévio e o Índice Geral de Cursos (IGC). O Índice Geral do Curso (ICG), de acordo com as informações disponíveis no site do INEP/MEC, é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da IES. Para ponderar os conceitos, utiliza-se a distribuição dos estudantes da IES entre os diferentes graus de ensino (graduação, mestrado e doutorado). Esse indicador será usado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional. Já o Conceito Preliminar do Curso foi estabelecido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente da educação superior.

Temos a consciência também, de que a visão do elaborador de políticas públicas é uma visão diferente da do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua. O uso que este faz dos resultados da avaliação (que é compartilhada com os diferentes poderes governamentais) é muito mais para estabelecer *ranking* que compreender os processos envolvidos. Embora o SINAES e, posteriormente, o ENADE tenha sido concebido de forma a evitar ranqueamentos e punições, em setembro de 2008, o

próprio Ministério da Educação divulgou um *ranking*. Até então, isso não havia ocorrido.

No âmbito do discurso governamental, O ENADE, além do aspecto regulatório, passa a apresentar um caráter avaliativo ao analisar as competências adquiridas ao longo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre a sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdo específicos (VERHINE, 2010).

Assim, o ENADE, inserido na avaliação de cursos, “a princípio”, não se enquadra numa perspectiva meramente classificatória, em que predominem a fiscalização, perseguição, policiamento e ou punição, mas tem a pretensão de auxiliar na construção de caminhos que possam dinamizar as atividades desenvolvidas por instituições e cursos de formação em nível de ensino superior.

Portanto, lançar um olhar sobre a avaliação institucional, e, especificamente, sobre o ENADE, representa um esforço no sentido da busca pela qualidade da Educação Superior, ao passo em que se pretende a construção de subsídios para a tomada de decisões e a construção de um caminho rumo ao desenvolvimento, entre outros, de uma avaliação emancipatória.

Como podemos perceber, são inúmeras as distorções que foram sendo impostas na análise do exame. Todos os indicadores são válidos, mas é o conjunto deles, como bem expresso no SINAES, que pode, ainda que de forma incompleta, mostrar uma IES e como ela contribui para com a sociedade.

Neste contexto, ambas as IES declaram que o resultado no ENADE é um instrumento de grande valia para promover a IES, e que a sociedade entende que a instituição que tem um bom desempenho no exame se torna referência de qualidade, o que reverte instantaneamente em aumento do número de alunos, dado o poder midiático e o ranqueamento das IES.

A IES privada, com baixo desempenho no ENADE, afirma que os estudantes “boicotaram” o referido exame, chegando a entregar a prova em branco, e que o fato se deu devido à insatisfação dos estudantes com o quadro docente e a troca de coordenação de curso, declaração que será analisada nesta pesquisa em conjunto com os dados coletados.

CAPÍTULO 3 – O SINAES COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: RESPONSABILIZAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

Tendo como foco principal nesta pesquisa a concepção de qualidade do ensino superior no Brasil, partindo do disposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sua operacionalização pelas IES, bem como, os impactos na gestão das instituições provocados pelos resultados alcançados, abordaremos alguns conceitos necessários durante todo o processo avaliativo das IES, tendo em vista o complexo sistema adotado pelo Brasil e o vasto aparato normativo imposto pelo Estado.

A Avaliação Institucional no Brasil, nas duas últimas décadas, produziu debates riquíssimos no meio acadêmico tornando-se um assunto de grande relevância e repercussão, não só para as IES, mas, também para o próprio Estado, pois este depende dela para buscar recursos financeiros nos órgãos internacionais. Para o Estado, conforme demonstramos nos capítulos anteriores, esta avaliação tem sido cada vez mais resumida a índices de desempenho expressos pelo resultado de uma única prova, no caso do ensino superior, o ENADE. Através desse instrumento, faz-se um ranqueamento das IES, o que é utilizado por ele como ferramenta de negociação e “barganha” no momento de alcançar os financiamentos internacionais desejáveis.

A defesa por parte do Banco dos princípios básicos do liberalismo econômico condiciona seus próprios critérios de financiamento: prioridade aos projetos privados sobre os públicos e controle absoluto sobre a gestão dos créditos. (...). Não somente esta continua sendo hoje a política do Banco, como a imposição dos princípios do livre mercado como condição para o acesso aos recursos se tem intensificado nos últimos anos (SOARES, 1996)

A Instituição de Ensino Superior, ao formar profissionais qualificados, produz conhecimento traduzido em novos produtos e novos mercados, tornando-se seu controle político importante para o capital. Versieux (2004, p.23) alerta que:

Uma das formas do capitalismo procurar exercer pressão de convergência para os seus objetivos é através do financiamento dos programas voltados para os países periféricos, diferindo os parâmetros educacionais: ou seja, o controle dos objetivos da educação no país dependente. Vinculando empréstimos, dotações, abertura de créditos a avaliações com viés eficientista, mercadológico e inteiramente controlador. As políticas públicas

induzem um projeto educacional articulado aos interesses do capital. Esta é a base da concepção mercadológica da avaliação. Trata-se então de criar o Estado Avaliador, um Estado voltado para a regulação e o controle.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 97-113) a avaliação:

[...] nunca será neutra, desinteressada ou objetiva, mas sim política, ideológica e trazendo uma opção de sociedade. Por isso, para o educador, é importante diagnosticar o sentido, que tipo de sociedade e educação se quer, a partir da percepção dentro das diversas políticas públicas. É essa a disputa entre uma avaliação como o SINAES e a realizada pelo antigo PROVÃO [...] Toda avaliação opera com valores, nenhuma é desinteressada e livre das referências valorativas dos distintos grupos sociais. Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou até mesmo interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão.

3.1 Avaliação e Regulação

Compreender os conceitos que diferem a avaliação e regulação nos processos de construção de uma educação superior de qualidade demanda esclarecer o significado de cada um deles. A regulação traz em si o conceito de estar diretamente vinculada às ações do poder público, portanto, de Estado.

Segundo Martins (2005, p. 41), cabe ao poder público, exercendo sua função de controle, “fixar as normas de organização e funcionamento, bem como verificar e assegurar o seu fiel cumprimento”. O autor afirma ainda que, num processo de regulação, há três dimensões envolvidas: a normativa, a verificadora e a controladora. Na primeira dimensão, estabelece-se o contexto e as condições gerais nas quais serão desenvolvidas as duas outras dimensões. Nesse sentido, o peso da dimensão normativa é intenso, pois determina a realização dos processos de verificação e controle.

Mas, as dimensões da verificação e controle, ainda segundo Martins (2005), são insuficientes para garantir a qualidade em IES, tornando necessário que a regulação estabeleça uma interface com outro processo, mais propícia à construção da qualidade: a avaliação.

A verificação e o controle são insuficientes para assegurar a qualidade ou fomentar a sua melhoria permanente. Para tanto, é necessária a existência de avaliação contínua que considere a totalidade das dimensões envolvidas nas IES, dos seus programas e

cursos de formação, bem como das demais atividades por elas desenvolvidas (MARTINS, 2005, p. 42).

Já com relação à avaliação, no sentido de buscar a expansão de sua função educativa, formativa, pedagógica, emancipatória, há que se pensar a regulação como um momento posterior à avaliação, separada desta, ainda que dela seja dependente. A avaliação deve ter como foco central de suas preocupações a questão fundamental do sentido social de uma instituição. Ter bem definido e muito claros os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, interrogar sobre os efeitos sociais dos trabalhos produzidos e dos serviços oferecidos. Sobre isso, Dias Sobrinho afirma:

(...) A avaliação deve perscrutar os sentidos da formação e a quem ela serve; deve pôr em questão o conceito de sociedade que fundamenta a ciência e a prática nos diversos setores institucionais; fundamentalmente e, utilizando-se de várias análises particulares, deve pôr em linha de consideração crítica a missão de cada instituição e sua realização (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 109-110).

Esta reflexão que a IES deve fazer sobre seu papel social, faz com que o ato de avaliar, apesar de estar relacionado com a regulação e de ir além do controle, não conceda espaço para a punição. Ultrapassar esse ponto parece ser um dos grandes desafios da avaliação da educação superior no Brasil, visto que “somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação — a sua capacidade de construir — tornando-a um mero instrumento de classificação” (RISTOFF, 1995, p. 47).

3.2. Avaliação Institucional: Avaliação Emancipatória

A Avaliação Institucional na forma pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o SINAES, é constituída de três etapas: AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior (subdividida em Avaliação Interna e Externa); ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação e ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que serão referenciadas a seguir. (BRASIL, 2004)

Como iremos abordar a avaliação da educação superior, pesquisando duas Instituições desse segmento, traremos aqui os conceitos e referências com

relação a esse nível de ensino, buscando entender as formas e instrumentos disponíveis para a avaliação institucional.

A avaliação educacional é uma prática social, aberta e polissêmica, carregada de valores, que põe em questão os significados dos fatos e fenômenos (DIAS SOBRINHO, 2008).

A Avaliação Institucional apresenta um processo dinâmico, o que nos remete ao conhecimento do que já temos estabelecido dentro da IES, integrado aos resultados trazidos pelas avaliações: interna, externa e de estudantes. Enfim, é necessário que todas essas se conversem, num diálogo que promova a construção de novos caminhos no sentido do pleno desenvolvimento da educação superior.

A Avaliação Institucional deve ser concebida a partir do entendimento de um processo global, contínuo e democrático, e que, acima de tudo, proporcione transformações significativas para a comunidade inserida na IES, respeitando os seus agentes, estudantes, docentes, funcionários, gestores e comunidade civil.

A concepção de Avaliação Institucional que aqui defendemos, é aquela que somente pode ser construída no sentido de valorização dos sujeitos que trabalham no interior das IES como agentes de transformação de realidades sociais, buscando a humanização e desenvolvimento da cidadania, mesmo reconhecendo que esse processo é lento, muitas vezes doloroso e que vai se constituindo a partir de avanços e retrocessos.

Essa concepção traz o paradigma de uma avaliação emancipatória como é conceituada por Saul (1998, p. 61):

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso principal desta avaliação é o fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. [...] tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torna-las autodeterminadas. [...]. Os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, transformação e crítica educativa.

No contexto educacional, consideramos a existência de quatro tipos de avaliação que se complementam e podem trazer um resultado satisfatório no que concerne à qualidade da educação ofertada: a diagnóstica, que se localiza num espaço inicial, pois busca levantar informações, considerações, pontos relevantes do cenário proposto, o que a caracteriza como algo contínuo para que o processo de avaliação se concretize; a somativa, que, a partir dos indicadores, têm a intenção de

apresentar a realidade da instituição; a formativa, que enfatiza o desenvolvimento do processo avaliativo como prioritário sobre seus resultados, valorizando a análise qualitativa do processo e não simplesmente seu resultado; e, por fim, a avaliação emancipatória, que traz como característica a participação efetiva de todos os segmentos que compreendem o cenário em questão, considerando, docentes, discentes, técnico-administrativos e a gestão acadêmica da IES.

Entendemos que, a partir de uma avaliação emancipatória, a IES dispõe de estratégias para práticas sociais utilizando seu planejamento coletivo para avaliar suas práticas e, a partir dos indicadores internos e externos, poderá detectar seus pontos fortes e frágeis, seus sucessos e retrocessos, no intuito de, através de seu acompanhamento e intervenções, buscar a excelência na qualidade do ensino.

Como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 43), [...] educar é um bem público, direito do cidadão e dever do Estado; formação e reconhecimento são capitais da sociedade.

3.2.1 Avaliação interna: As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs)

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), traz como 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 (IES), 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.

Entendemos que, ainda que as IES tenham plenas condições de identificar sua competência e sua qualidade, reconhecemos que uma avaliação pelo órgão regulador externo é muito bem vinda, desde que os resultados dessa avaliação externa se integrem aos dados levantados internamente, através de suas CPAs, e, sobretudo, esteja alicerçada em três pilares que julgamos fundamentais: a sistemática, a globalidade e a legitimidade, pilares estes que já constam como princípios na lei do SINAES, desde sua implantação em 2004.

Contudo, é importante salientar que, diante do cenário atual, os resultados das avaliações, que são realizadas de forma fragmentada, estão

concentrados muito mais na emissão de conceitos que geram classificações e ranqueamentos das IES, do que em análises qualitativas dos projetos institucionais de forma integral e global, o que vêm enfraquecendo o processo avaliativo nas IES e, principalmente desconfigurando o papel relevante das CPAs.

Vale ressaltar que, a maioria das IES têm buscado investir em pessoas qualificadas para desenvolver os trabalhos da CPA, no intuito de que esta possa, de fato, trazer contribuições significativas para o momento de reconstrução do percurso formativo da IES resultando em avanços na qualidade de ensino oferecida pela instituição.

Considerando a distinção feita por Dias Sobrinho e Ristoff (2003) entre instituição social e organização social, assume-se como pressuposto 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. [...] e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equivoco, carregado de pesadas consequências, de identificar-se avaliação com medida de controle (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p. 39).

Assim, faz-se necessário que haja a concepção regulatória em consonância com as solicitações legais, também o é a concepção formativo-emancipatória para atender às demandas sociais de educação superior de qualidade.

A criação de um sistema, combinando regulação e avaliação educativa, em suas dimensões interna e externa, deve ser de responsabilidade compartilhada do Estado e das instituições, mas interessa também e sobretudo à população, que tem o direito de contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais (SINAES, 2009, p.30).

Diante deste cenário, é necessário refletir, pois essas evidências não são nada positivas diante da importância da autoavaliação para o funcionamento e o sucesso da educação superior brasileira.

A autoavaliação constitui o elemento formativo do Sinaes, gerando uma dinâmica interna em prol da melhoria da instituição, promovendo processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa, permitindo uma prestação de contas à comunidade, na qual a IES se insere, e fornecendo subsídios para a tomada de decisões relacionadas com a gestão da instituição e sua vida acadêmica (BRASIL, 2004, p. 97).

Entendemos a autoavaliação como sendo um processo que permite respeitar a identidade institucional, identificando suas dificuldades ou insuficiências a serem superadas, possibilitando assim, seu redirecionamento no intuito de avançar.

Com relação a essa percepção e entendimento, de acordo com um estudo realizado por pesquisadores da UNICAMP (2005, p. 3) nos é apresentado:

Deriva daí nossa defesa de avaliação da instituição como um todo. Tomar a escola como uma instituição complexa é fundamental para nos posicionarmos diante do exame de proficiência dos estudantes em áreas específicas. Só assim superaremos os limites da medida educacional e produziremos um verdadeiro processo de avaliação que utilizará a medida apenas como uma de suas etapas.

A própria lei do SINAES traz como definição de avaliação interna:

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimentos sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. (BRASIL, 2004).

Ristoff (1995, p. 50) usa uma metáfora de M. H. Abrams para conceituar avaliação: “Avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuições, significados”.

Entendemos a avaliação interna como um grande instrumento capaz de nos levar a um diagnóstico para realizarmos as mudanças que se fazem necessárias no intuito de alcançarmos a tão sonhada qualidade. Nesse sentido, o processo avaliativo deve ser um instrumento capaz de aprimorar a qualidade da instituição, por sua habilidade de questionar e, não apenas por sua capacidade de julgar, deve provocar reflexões onde possamos ampliar ou redirecionar o refletido.

A partir dessa perspectiva, explanaremos aqui, um caminho que se tem mostrado possível para alcançar a qualidade na educação superior, e para que entendamos o termo “qualidade” a partir de alguns teóricos.

Gentili (1999) esclarece como deve funcionar a qualidade na escola pública:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade de acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação

social. Claro que isso não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. (GENTILI, 1999, P. 176).

Para que a qualidade, de fato, se estabeleça no interior da IES, é de suma importância que se efetive o trabalho da CPA, pois a avaliação interna, além de acompanhar todo o processo de constituição da IES, cria condições favoráveis para que a própria comunidade interna se mobilize na construção da melhoria do ensino e de sua organização, passando de meros expectadores para agentes ativos, sentindo-se co-responsáveis com o desenvolvimento da instituição.

Ambas as IES pesquisadas, já possuem uma CPA, devidamente constituída e com um trabalho consolidado, com composição que abrange todos os segmentos (docente, discente, técnico-administrativos, comunidade civil).

Buscaremos, através dos relatórios anuais produzidos pelas CPA de cada IES pesquisada, dos dados trazidos pelos questionários aplicados aos docentes e discentes, bem como, as falas dos gestores e coordenadores nas entrevistas, extrair a real efetivação do papel da CPA no interior da IES e as possíveis ações desencadeadas através das autoavaliações já realizadas.

3.2.2 Avaliação externa: Prestações de contas/Responsabilização

A Avaliação Externa é realizada por comissão instituída pelo MEC/INEP para a verificação *in loco* das condições de oferta do ensino das IES, nos processos de credenciamento e recredenciamento das IES, bem como, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação das IES, tendo em vista um extenso relatório composto de dez dimensões para a avaliação das IES, e, um relatório com três dimensões para a avaliação dos Cursos de Graduação.

Entendemos que, por se tratar de verificação para atos autorizativos e/ou manutenção de atos já existentes, é necessário um extremo preparo das comissões de avaliadores, por parte do MEC/INEP, pois se trata de momento importantíssimo para a continuidade da IES e, conseqüentemente, a continuidade do desenvolvimento da educação superior para aquela comunidade. Portanto, é de suma importância que tais avaliadores, ao chegarem à IES, já venham trazendo em vossas bagagens, ao menos, o conhecimento da missão, valores e realidade

institucional, o que está disponível no sistema e-mec (sistema eletrônico do MEC), onde a IES é obrigada a postar todos os seus documentos institucionais para que possa receber tais visitas.

Segundo House (*apud* DIAS SOBRINHO, 2003, p.124): “A avaliação está intencionalmente ligada ao contexto e seus descobrimentos são interpretados como dentro do mesmo”.

Os processos de avaliação são, portanto, atentos à missão e às condições peculiares de existência e funcionamento de cada IES. Ao privilegiar a autoavaliação, reconhecendo as peculiaridades da IES e não sua adequação a um formato único, a Comissão Externa tem uma interlocução com a instituição e seus atores, durante a visita, permitindo esclarecer dúvidas, complementar informações, melhor compreender a relação com o entorno e negociar significados. Assim, a atribuição de juízos de valor dá-se em um processo dialógico, construído coletivamente.

É importante ressaltar que, durante o período de visita *in loco*, a comissão busca informações da IES de diferentes formas, através de: a) análise documental (PDI, PPI, Regulamentos Internos, Atos Constitutivos, Planos de Carreiras, dentre outros), b) reuniões com CPA, funcionários técnico-administrativos, corpo docente e corpo discente; c) visita a todos os ambientes/departamentos da IES. Após, todas essas formas de verificação, a comissão deverá proceder ao preenchimento do relatório de visita *in loco*, onde deverá descrever, através de notas em níveis de 1 a 5, o que leu, viu, ouviu, percebeu sobre a IES avaliada, sendo nesse momento, que reside a maior preocupação das IES, afinal, cada um dos seres humanos tem uma percepção da realidade, o que pode resultar em uma avaliação boa ou ruim para a IES.

O conceito final atribuído a cada uma das dimensões do Sinaes é calculado em duas etapas: 1) cálculo automático da média aritmética dos conceitos pertinentes àquela dimensão, feito por programa de computador; 2) transformação da média aritmética em um conceito na escala do Sinaes por meio de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores. Essa interferência ocorre quando a média aritmética dos indicadores se encontra em pontos intermediários entre dois valores inteiros (decimais 0,4 e 0,7), para minimizar erros de aproximação feitos pelos programas computacionais e melhorar a qualidade do processo de atribuição

de conceitos. A transformação da média aritmética dos indicadores em conceitos é realizada segundo a matriz de associação apresentada no quadro 8 (BRASIL, 2005).

Quadro 8 – Matriz de associação para atribuição de conceitos às dimensões do Sinaes

Média Aritmética dos Indicadores da Dimensão (MAI)	Conceito da Dimensão
1,0 \leq MAI < 1,4	1
1,4 \leq MAI \leq 1,7	1 ou 2, a critério dos avaliadores
1,7 < MAI < 2,4	2
2,4 \leq MAI \leq 2,7	2 ou 3, a critério dos avaliadores
2,7 < MAI < 3,4	3
3,4 \leq MAI \leq 3,7	3 ou 4, a critério dos avaliadores
3,7 < MAI < 4,4	4
4,4 \leq MAI \leq 4,7	4 ou 5, a critério dos avaliadores
4,7 \leq MAI \leq 5,0	5

Fonte: Brasil (2005, p. 21).

Pautados nestes aspectos, os desafios do Brasil com o SINAES são amplos e parecem passar, necessariamente, pelos seguintes pontos: 1) processo de formação diferenciada de avaliadores institucionais – para atuar segundo os princípios do SINAES, o avaliador precisa incorporar a sua concepção, fazendo da avaliação um exercício de análise política, social e educacional. Caberá a ele distinguir e respeitar os diferentes formatos e contextos institucionais, reconhecendo a importância e valor de cada IES em seu entorno. Para tanto, precisará livrar-se de padrões dados por centros de excelência e *rankings* midiáticos; 2) estímulo às IES para que não se fechem sobre si mesmas – até recentemente, as IES e atores institucionais viviam sob a égide de punições decorrentes de processos ditos avaliativos. Esta cultura da avaliação como punição, a despeito do compromisso assumido pelo governo, ainda receia em promover processos avaliativos amplos, democráticos, participativos e comprometidos com o aperfeiçoamento institucional. A alteração desta visão, porém, só parece possível com a continuidade de debates acerca das políticas educacionais implantadas no país.

O processo de avaliação *in loco* é o momento em que, como a maioria dos avaliadores descreve, faz-se uma “fotografia” da instituição e/ou curso, para

levar ao INEP. Esse modo de tratar a avaliação é divergente da concepção de Dias Sobrinho (2008), quando este caracteriza a avaliação dinâmica afirmando que:

Não se trata de uma fotografia ou medida da retenção de conteúdos num momento dado, mas sim de compreender as mudanças que vão ocorrendo ou os valores que vão se agregando ao longo do percurso. Esta mesma lógica serve para a avaliação de programas, de cursos e assim por diante. Para além da fotografia estática, os movimentos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 203).

A prática das avaliações externas hoje acontece justamente com a apreensão do momento em que se encontra a IES e/ou curso, não sendo considerado o histórico institucional, as evoluções, o percurso formativo pelo qual o objeto de avaliação passou.

Peixoto (2011) enfatiza que a escolha das comissões de avaliação externa deveria, além dos critérios já estipulados para cadastro de um avaliador no BASIS, levar em conta a similaridade entre a IES à qual o avaliador é vinculado à IES que o mesmo avaliará. Além disso, menciona ainda que os instrumentos de avaliação utilizados pelos avaliadores, produzidos pelo INEP, são passíveis à subjetividade dos avaliadores, devido à necessidade de constantes interpretações das instruções do documento. Importante ressaltar ainda que é utilizado para avaliações externas de curso um só instrumento para cursos de diferentes áreas, modalidades, grau e tipo de processo (autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento) e também somente um para avaliação de instituições, independente da organização acadêmica ou natureza administrativa da IES. A partir dessas e outras análises, pode-se inferir que a forma de se operacionalizar as avaliações externas não está de acordo com o documento inicial do SINAES, não levando em consideração a identidade e missão de cada IES, entre outros pontos importantes que compõe o sistema nacional de avaliação.

A avaliação externa de cursos e de IES é a única modalidade de avaliação, proposta pelo SINAES, que faz dos avaliadores atores no processo avaliativo. O ato de avaliar está intrinsecamente relacionado à emissão de juízo de valor, e a formulação desse juízo é influenciada pela constituição do sujeito avaliador e da sua subjetividade, das impressões que ele tem da realidade, das influências e das representações sociais que fazem parte da sua vivência. A subjetividade é formada nas múltiplas interpretações da realidade, orientadas por valores sociais,

políticos, ideológicos que o sujeito constrói e reconstrói a partir das suas experiências vividas e da realidade social em que está inserido. Assim, o sujeito internaliza componentes de subjetivação em circulação, da mesma maneira que os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva. Dessa forma, ao avaliar, o sujeito está justamente emitindo essa subjetividade, uma vez que as atribuições de valor aos critérios pré-determinados pelo INEP, para a avaliação, passam pela construção de sentido do sujeito àquela experiência, pelas associações que ele faz, e são determinados pelo conhecimento agregado pelo sujeito-avaliador ao longo da sua vivência.

(...) é justamente na prática de avaliar que sua subjetividade irrompe, uma vez que toda avaliação também é constituída por um julgamento, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição não só de valores numéricos, mas também de julgamentos de valor atrelados às representações de quem avalia. Sendo assim, podemos dizer que avaliação e julgamento se confundem, pois se há avaliação, também há julgamento e vice-versa, embora o resultado numérico e lógico da avaliação formal mascare as representações que estão relacionadas ao julgamento do avaliador. (CAVALLARI, 2005, p. 105).

Embora exista uma escala de conceitos a serem atribuídos pelos avaliadores durante a avaliação *in loco* de curso ou institucional, e essa escala estar relacionada a critérios de análise pré-estabelecidos pelos instrumentos de avaliação do INEP, a avaliação ainda é passível de influência da subjetividade do avaliador, uma vez que os conceitos de 1 a 5 são descritos por ordem de excelência, sendo: quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito “não existente”, “insuficiente”; “suficiente”; “muito bom/muito bem”; “excelente”. As definições desses termos dão margem à influência da subjetividade do avaliador quando da atribuição do conceito, uma vez que dependem do parâmetro de análise. Por exemplo, um avaliador proveniente de uma instituição de ensino de grande porte, ao avaliar uma instituição de pequeno porte poderá considerar vários aspectos como insuficientes ou somente suficientes, pois sua experiência e sua vivência o remetem para uma realidade além da que está sendo avaliada. O que é suficiente para um avaliador pode ser muito bom para outro e vice-versa, confirmando assim que as percepções podem ser diferentes de acordo com a subjetividade de cada um. É possível, dessa forma, que uma mesma instituição ou curso tenham diferentes conceitos, quando avaliados por diferentes sujeitos. Isso é percebido, ainda, entre os avaliadores de uma mesma comissão quando esses

discordam em alguns pontos, tem opiniões divergentes quanto às notas a serem atribuídas a cada indicador, quanto ao nível de cumprimento de determinado critério pela IES ou quanto à própria definição dos termos de descrição de cada conceito supramencionado, ou seja, percepções diferentes de acordo com a subjetividade de cada um. Com efeito, avaliação se prende à medição, mas incorpora elementos da subjetividade ao processo avaliativo.

CAPÍTULO 4 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Apresentaremos neste capítulo o processo metodológico escolhido e descrevemos os procedimentos utilizados na presente pesquisa.

Buscaremos, a partir da metodologia adotada, apresentar a coleta e as análises dos dados devidamente fundamentadas e, através dos instrumentos utilizados compreender a materialização das políticas educacionais no interior das instituições pesquisadas.

4.1. Abordagem da pesquisa

A realização da pesquisa implicou no estudo aprofundado, efetivado em duas instituições de ensino superior. Nessa dimensão, caracterizou-se como um trabalho do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa.

A pesquisa trata de um estudo realizado em duas instituições de ensino superior, localizadas no interior do norte do Paraná. O estudo contou com o levantamento prévio dos avanços e retrocessos da Avaliação Institucional no Brasil, considerando tanto seu percurso histórico, social, político, quanto a sua efetivação nas instituições deste segmento da educação. Buscamos analisar a concretização da Lei do SINAES no cotidiano das instituições de ensino superior aqui pesquisadas, bem como, seus impactos na gestão das IES mediante os resultados alcançados.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato, [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Foi utilizado o estudo de caso por se tratar de duas únicas IES, com caracterizações totalmente distintas e com especificidades tão aparentes, o que permitiu o contato direto da pesquisadora com o contexto estudado.

4.2. Caracterização das Instituições pesquisadas

A **Instituição de Ensino Superior Privada**, que aqui identificaremos como **IESP**, foi fundada no ano de 2000, obtendo seu credenciamento em 2001, iniciando suas atividades em 2002, com o Curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, o Curso de Turismo, o Curso de Administração e o Curso de Direito, sendo este último o qual vamos trazer para a pesquisa. A IESP permanece hoje, apenas com os Cursos de Administração e Direito, pois o Curso de Turismo e Jornalismo foram extintos, por opção da instituição, com a justificativa de falta de demanda.

A IESP conta hoje com 226 alunos, sendo 137 matriculados no Curso de Direito, 16 docentes, sendo 07 no Curso de Direito, 2 coordenadores de cursos (1 para o Curso de Administração e 1 para o Curso de Direito), 1 Diretor Geral e 12 técnicos-administrativos.

A IESP está situada em uma região predominantemente agrícola, mas recebe alunos provenientes de mais de 37 municípios da região, por isso tem uma diversidade de clientela. O horário de funcionamento da IESP é de segunda à sexta-feira das 13h30min às 22h45min, com as aulas acontecendo somente no período noturno das 19h10min às 22h45min.

A **Instituição de Ensino Superior Pública** se trata de uma Universidade Federal, que aqui identificaremos como **IESF**, foi fundada no ano de 1993, iniciando suas atividades em 1993, conta hoje com os Cursos de: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Computação, Engenharia de Software, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Controle e Automação e Licenciatura em Matemática, além de diversos cursos de Especialização, Extensão e o Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Informática, Bioinformática e Matemática. Sendo que, o curso pesquisado será o de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Atualmente, a Universidade conta com um Câmpus Universitário, atendendo cerca de 2000 alunos oriundos de diversas partes do país, com 217 professores e 93 técnico-administrativos. Ocupa uma área de cerca de 65,1 mil m², possuindo construções que totalizam aproximadamente 22.5 mil m², abrangendo ambientes administrativos, de ensino, pesquisa e área esportiva.

O horário de funcionamento da IESF é de segunda à sexta-feira das 7 às 23 horas, com as aulas acontecendo nos períodos: matutino, vespertino e noturno.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Por se tratar do tema Avaliação Institucional, sua efetivação na IES e os impactos de seus resultados na gestão das IES, entendemos que os principais interessados neste contexto, deveriam ser convidados a participarem da pesquisa, sendo assim, optamos por 64 pessoas, sendo 32 pessoas de cada IES pesquisada, compreendendo, 25 discentes, 5 docentes, 1 coordenador de curso e o diretor geral de cada Instituição.

Todos os participantes da pesquisa aceitaram colaborar mediante termo de consentimento livre e esclarecido, tendo como critério a disponibilidade e a vontade em colaborar de forma anônima.

Os participantes desta pesquisa não tiveram suas identidades reveladas e, para a preservação, os participantes das entrevistas semiestruturadas, Diretores Gerais e Coordenadores de Cursos, foram identificados apenas por um código, a fim de facilitar o relato e registro das falas das entrevistas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 9 – Sujeitos da pesquisa – Entrevistas semiestruturadas

Segmento	Nº de participantes	Códigos de identificação dos participantes
Gestor da IESP	01	GP
Coordenador de Curso da IESP	01	CP
Gestor da IESF	01	GF
Coordenador de Curso da IESF	01	CF

Os participantes dos questionários, docentes e discentes de ambas as IES, foram identificados apenas por um código, a fim de facilitar a análise e relato dos dados compilados, conforme quadro abaixo:

QUADRO 10 – Sujeitos da pesquisa – Questionários aplicados

Segmento	Nº de participantes	Códigos de identificação dos participantes
Docentes da IESP	05	DP
Discentes da IESP	25	EP
Docentes da IESF	05	DF
Discentes da IESF	25	EF

4.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: Análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Sendo que os dados serão analisados sob os eixos: Políticas educacionais, Avaliação institucional e Gestão.

4.4.1 Análise documental

A Análise documental foi uma fonte rica de pesquisa, pois entendemos que através dos documentos, cada IES expressa sua concepção, sua história, seus valores, suas normas, seus padrões, e, sobretudo, sua visão de educação.

A análise documental nos permitiu avançar na análise dos dados coletados através dos demais instrumentos de pesquisa, pois analisando os documentos era possível confirmar, ou não, algumas informações, o que nos remete diretamente a um dos nossos objetivos específicos, o quanto da lei de avaliação nacional se concretiza na instituição de ensino superior e de que forma isso ocorre.

Para proceder a análise documental, foram visitados os seguintes documentos, em ambas as IES: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional ou Projeto Político-pedagógico (PPI ou PPP), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Projeto de Avaliação Institucional (CPA), relatórios da comissão própria de avaliação (CPA), correspondentes ao ano com realização do último ENADE na IES e o ano subsequente ao evento, relatórios elaborados pela comissão de avaliadores externos (MEC) no último ciclo avaliativo do SINAES, relatórios do ENADE enviados pelo MEC à IES, atas das reuniões de CPA e, por fim, as atas de reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso pesquisado.

Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Em relação aos documentos, a análise baseou-se, num primeiro momento, no estudo de publicações oficiais que envolvem a temática da referida pesquisa, em especial as publicações referentes às Políticas de Avaliação, com foco no SINAES, e, num segundo momento, nos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos das instituições selecionadas. Pretende-se estudar os referidos projetos, buscando identificar as abordagens teóricas, os aspectos administrativos e funcionais da equipe gestora e, por fim, a concepção de qualidade de educação superior em que se baseiam os trabalhos desenvolvidos na instituição.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), foram analisadas as seguintes dimensões: concepção da IES, objetivos centrais, organização e funcionamento, organograma, modelo e concepção de gestão e princípios de colegiados, plano de gestão, processo de avaliação institucional e de seus cursos no tocante à qualidade do ensino (avaliação interna e externa).

Com referência ao Projeto Pedagógico Institucional ou Projeto Político-pedagógico (PPI ou PPP) analisamos a convergência com o referido no PDI enfatizando, neste documento as dimensões pedagógicas: ambiente educativo, concepção de educação, concepção de avaliação institucional, ambientes físicos pedagógicos, planos de trabalho dos núcleos, comissões e coordenações, concepção de gestão e organização e funcionamento dos colegiados e conselhos.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi analisado sob o enfoque da efetivação do ensino, descritos nos documentos citados acima, além de analisamos as dimensões de concepção de avaliação institucional e de curso e os resultados alcançados nas últimas avaliações a que foi submetido.

No Projeto de Avaliação Institucional (CPA), bem como, nos relatórios da comissão própria de avaliação (CPA), correspondentes ao ano com realização do último ENADE na IES e o ano subsequente ao evento, buscaremos analisar as dimensões: proposta de implantação do processo de avaliação interna na IES, desenvolvimento e acompanhamento da CPA durante a aplicação da avaliação

interna, dados compilados e a análise dos resultados pela CPA e, sobretudo, analisaremos as propostas de ações da CPA para a gestão da IES e a medida em que tais ações se efetivaram na IES.

Os relatórios elaborados pela comissão de avaliadores externos (MEC) no último ciclo avaliativo do SINAES, serão analisados sob o enfoque da convergência dos relatos e apontamentos da CPA, e em que medida os avaliadores externos convergem com os internos e quais as principais discrepâncias presentes nos relatórios.

Já os relatórios do ENADE enviados pelo MEC à IES, serão analisados sob a ótica da participação dos estudantes, as respostas aos questionários e a nota e índices atribuídos à IES.

Com relação às atas, tanto da CPA, como do NDE, serão analisadas as dimensões: participação da comunidade acadêmica, representação de todos os segmentos, acompanhamento e elaboração das ações propostas, tomada de decisão respeitando as diretrizes da política educacional, natureza desses órgãos na IES e o respeito pelo trabalho desenvolvido através das ações implantadas.

4.4.2 Entrevistas semiestruturadas

A escolha pela entrevista semiestruturada como um dos instrumentos de pesquisa, se deu pelo fato de entendermos que, através desse instrumento poderemos chegar mais perto do objeto da pesquisa, à medida que as questões iniciais provocam no entrevistado os desdobramentos, emergindo outras situações e questões que acabam por revelar suas percepções com relação a avaliação institucional da educação superior e sua referência de qualidade de educação/ensino.

Segundo Triviños (1987, p. 146):

Podemos entender entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de investigativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo central a coleta de dados, informações, significados e percepções contidas nas falas dos gestores das IES (Diretor Geral) e dos gestores dos cursos (Coordenador de Curso), e assim,

obtermos dados e informações relacionados ao processo avaliativo da IES, valores, atitudes, percepções e impactos dos resultados desse processo na gestão do curso e da IES, bem como, o uso desses resultados na melhoria constante da qualidade de ensino e no aprimoramento da gestão.

No roteiro da entrevista semiestruturada foram consideradas as dimensões:

- 1) Conhecimento e interpretação da política nacional para avaliação da educação superior;
- 2) Estratégias utilizadas pela IES para a concretização dessa política educacional;
- 3) Participação dos docentes e discentes no processo avaliativo da IES;
- 4) Concepção da preparação dos estudantes para o ENADE;
- 5) O tratamento dos resultados alcançados pela IES na avaliação institucional e seus impactos na gestão.

O instrumento da entrevista semiestruturada para os participantes da pesquisa consta do apêndice A.

4.4.3 Questionários

Foram aplicados questionários a docentes de cada IES, que atuam no curso pesquisado, e aos alunos do referido curso que participaram do último ENADE, em amostragem adequada, totalizando 60 respondentes, sendo 10 docentes (5 de cada IES) e 50 discentes (25 de cada IES). Os questionários contêm o mesmo teor, tanto para os docentes como para os discentes.

O objetivo central dos questionários aplicados é o de levantar dados e informações que convergem, ou não, com o exposto pelos entrevistados e pelos documentos institucionais analisados.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O instrumento do questionário para os participantes da pesquisa consta dos apêndices B (discentes) e C (docentes).

4.5 Análise de dados da Pesquisa

A análise dos dados coletados foi realizada numa perspectiva qualitativa, a qual implicará em analisar todo o material coletado por meio dos instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários, que tiveram sua origem na formulação do problema e dos objetivos elencados na pesquisa.

A análise dos dados coletados será feita de forma distribuída por categorias que facilitem a comparação e análise dos dados. A saber, as categorias serão: Políticas educacionais, Avaliação institucional e Gestão.

Esperamos que, através da análise de dados, possamos conhecer a IES e entender como ela funciona por dentro, sua gestão e detectar seus objetivos com referência ao objeto da pesquisa (Avaliação Institucional) e as influências que ele causa na comunidade acadêmica em geral.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar as influências das políticas de avaliação vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, analisar os seus impactos e implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional. Sendo assim, utilizamos três instrumentos de coleta de dados com o intuito de fazer a interlocução e triangulação dos dados por eles apresentados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Ao elencar esses três instrumentos, o conjunto de informações nos possibilitou uma visão aprimorada de como as políticas de avaliação institucional se dão no interior das IESs pesquisadas e como a gestão dessas instituições tratam ou usam tais resultados.

Subdividimos este capítulo em três seções: a) A efetivação das políticas educacionais nas Instituições pesquisadas. b) A avaliação institucional e suas implicações. c) As influências dos resultados da avaliação institucional na gestão das instituições de ensino superior pesquisadas.

5.1. A efetivação das políticas educacionais nas instituições pesquisadas

Ao realizar esta pesquisa procuramos por meio da avaliação institucional, buscar a totalidade da instituição, isto é, uma avaliação institucional como concebem vários autores citados na fundamentação teórica deste estudo, como sendo um processo sem fim, contínuo, flexível, ajustável, democrático, visando sempre a melhoria permanente da qualidade do ensino superior.

Como indica Santos Filho (2012, p. 149), “A avaliação precisa ainda assumir as características dialógica, crítica, reflexiva, coletiva e individual. A percepção mais clara de nós mesmos se dá pelo olhar do outro que pode tomar maior distância de nós e de nossa subjetividade.”. Isso nos leva a refletir acerca da avaliação institucional como forma de dialogar com os atores desse processo, que de fato, trabalham para a melhoria da qualidade desse ensino.

Com relação aos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional ou Projeto Político-pedagógico (PPI ou

PPP), buscamos a sua concepção, seu modelo de construção, a correlação estabelecida entre si, as convergência e possíveis distorções.

Em ambas as instituições pesquisadas foi possível detectar através da leitura e análise de tais documentos que os documentos estão convergentes, porém, na instituição pública nota-se uma maior preocupação em atender com maior clareza a legislação pertinente emanada do MEC (Ministério da Educação) para a construção dos mesmos.

Uma questão importante observada foi que a instituição pública, notoriamente, tem seu PPP mais robusto e com detalhes de estrutura que oportunizou verificarmos com maior nitidez a organização institucional, facilitando assim, nosso entendimento com referência à organização do trabalho na IES.

Ambas as instituições apresentam um modelo de gestão democrática, descrito nos documentos, alicerçada na autonomia dos conselhos representativos e com a preocupação de que todos os envolvidos no processo de avaliação institucional possam usar da prerrogativa de vez, voz e voto.

É preciso que toda a comunidade compreenda que viver a experiência da gestão democrática da escola implica que todos estejam atentos em como isso ocorre no âmbito educativo escolar, e tenham por concepção que a própria sala de aula é um lugar de gestão e, principalmente, de aprendizagem da gestão democrática, não só da escola, mas da vida. Pois a gestão democrática deve ser compreendida como recurso de participação humana e de formação para a cidadania. (PPP da IESF, 2015, p. 82).

O compromisso institucional visou manter equilíbrio no domínio complexo da relação entre Autonomia, Financiamento e Avaliação, conforme orientações emanadas do MEC. Esse comprometimento baseou-se nos princípios de gestão democrática, resultado da qualidade, equidade, transparência e eficiência. (PDI da IESP, 2017, p. 110).

Com referência à política pública de avaliação institucional, o SINAES, os participantes da pesquisa afirmam em suas entrevistas que:

[...] O nosso entendimento da política de avaliação no nosso país é de que esta é muito frutífera, proporcionando um *feedback* relevante aos gestores da IES e dos cursos, alicerçando nossas ações em busca de melhorias para o curso. (CF)

[...] O SINAES busca balizar as ações na universidade. (GF)

[...] Temos muitos docentes que são avaliadores do MEC e que nos auxiliam estruturando todos os departamentos da universidade para esse momento. (GF)

[...] A avaliação institucional como política pública me parece ter divergência quando se trata de IES privadas, ela é mais incisiva, mais crítica do que nas IES públicas. (CP)

[...] Temos conhecimento das políticas públicas para a avaliação institucional, porém, esta política ainda é obscura, não temos clareza de qual é seu objetivo fim. (GP)

Os questionários aplicados aos docentes da IESF apresentam apenas dois professores que afirmam ter conhecimento sobre o SINAES, o que se repete igualmente na IESP onde 03 docentes apontam não ter conhecimento sobre o SINAES.

O intuito de confrontarmos as respostas emitidas nos questionários aplicados com as falas das entrevistas coletadas, é justamente, para que possamos verificar em que medida o que está posto nos documentos das Instituições pesquisadas convergem com a prática no interior da IES, sendo instrumento capaz de alcançar a todos os envolvidos neste processo de avaliação institucional, refletindo não só no mero conhecimento formal do instrumento, mas, principalmente, em melhoria da qualidade de ensino aplicado nas instituições.

Com relação ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as atas de reuniões do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso pesquisado, observamos que na instituição pública, a construção deste documento é feita de forma coletiva, com a participação de todos os membros do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e documentados através de atas de reuniões sistemáticas e frequentes, demonstrando um processo democrático.

Na instituição privada, mesmo existindo o NDE (Núcleo Docente Estruturante), a construção do PPC do Curso de Direito se restringe à coordenação de curso e poucos docentes, o que reduz muito a possibilidade de uma construção mais próxima dos anseios da comunidade acadêmica, o que nos remete a um processo burocrático.

Com relação ao Projeto de Avaliação Institucional (CPA), relatórios da comissão própria de avaliação (CPA), correspondentes ao ano com realização do último ENADE na IES e o ano subsequente ao evento e as atas das reuniões de CPA observamos que na instituição pública a CPA está instalada, porém, sem grande notoriedade, como se fosse concebida puramente para fins documentais e

de registros para apresentação ao MEC quando das avaliações *in loco*, haja visto que a maioria expressiva (22 dos 25 estudantes que responderam o questionário) dos alunos apontam em seus questionários o desconhecimento da CPA em sua instituição. Vale ressaltar aqui, que o Coordenador de Curso da IESF relata em sua entrevista que a CPA tem fundamental papel na IES e desempenha um trabalho primoroso, mesmo isso não aparecendo nos questionários aplicados aos docentes (dos 5 docentes, apenas dois responderam que conhecem a CPA na IES) e discentes (somente 03 estudantes reconhecem a CPA na IES) da referida instituição.

Na instituição privada a CPA é relativamente reconhecida pela comunidade acadêmica, (04 docentes e 09 alunos apontam que conhecem a CPA na IES). Observamos também que a CPA desempenha um papel relevante, levando de forma sistemática, às salas de aula, informações pertinentes ao processo de avaliação institucional, conscientizando os alunos da importância da participação deles, de forma responsável neste processo, o que demonstra a preocupação em atender os pleitos dos acadêmicos e buscar subsídios para levar à gestão da IES as fragilidades para serem tratadas de forma a atingir sua concretização.

Durante o processo de entrevistas, buscamos extrair informações acerca do desenvolvimento das ações de CPA nas IES pesquisadas e o envolvimento de todos nesse processo, o que pode ser verificado nas respostas dos entrevistados que seguem abaixo:

[...] A CPA eu acho ela muito interessante, no aspecto pedagógico, pois todos os estudantes de nossa instituição todo semestre avaliam todos os seus docentes, avaliando suas fragilidades e seus avanços. (CF)

[...] Eu acho que a atuação da CPA é um termômetro da IES e que deveria existir em todos os lugares, evitando que as ouvidorias recebam uma enxurrada de reclamações. (CF)

[...] A ideia é que os resultados (relatórios da CPA) dessa avaliação componha o planejamento das ações da gestão do curso. (CF)

[...] A CPA é um fiscal do bem na IES. (CF)

[...] A CPA vai trazer em seus relatórios as reais necessidades da IES em melhorias o que resultam em benefícios e minimizam os impactos negativos quando das avaliações *in loco*. (CF)

[...] A CPA traz relatórios preciosos para a gestão da universidade. (GF)

[...] Posso afirmar que nossa gestão é democrática e considera os relatórios da CPA procurando alcançar as melhorias desejadas. (CP)

[...] Existe a CPA dentro da IES que acompanha todo o processo avaliativo no interior da IES. (GP)

[...] A CPA leva até os docentes e discentes as informações, orientações e conscientização do processo avaliativo da IES. (GP)

No que tange os relatórios elaborados pela comissão de avaliadores externos (MEC) no último ciclo avaliativo do SINAES, relatórios do ENADE enviados pelo MEC à IES, percebe-se que na instituição privada o número de itens avaliados com notas regulares e insuficientes são infinitamente maiores que os da instituição pública, o que nos faz pensar sobre o olhar que os avaliadores externos lançam para as IES no momento de realização da avaliação institucional. Vale ressaltar que, as instituições pesquisadas apresentam estruturas físicas próprias e relativamente boas, a força de trabalho em ambas nos pareceu adequada, levando em conta o público atendido, porém, a grande diferença está posta em dois quesitos: Biblioteca e Corpo Docente que na IESF se apresenta mais qualificado, com um número muito maior de professores doutores.

Ainda, com relação aos relatórios citados acima, é pertinente relatar que na IESP as observações e comentários dos avaliadores externos são muito mais incisivos, pontuais e minuciosos quando trata das fragilidades da instituição, o que ocorre de maneira muito sutil na IESF.

Ficou bastante claro nas falas dos entrevistados o entendimento que cada uma das IES pesquisadas tem sobre este evento que é a avaliação externa que transcrevemos a seguir:

[...] Acredito que as instituições federais sempre esperam nota 4 ou 5 quando passam por avaliações do MEC, nós temos inclusive, uma avaliação que teve nota 4, e um 4 forte...quase 5 e acho que foi justa, acredito que não houve sequer uma avaliação externa que tenha sido discrepante ao geral já vivido por nossa IES. (CF)

[...] É importante ressaltar que nunca precisamos entrar com qualquer tipo de recurso. (CF)

[...] Os resultados das avaliações refletem a realidade da universidade. (GF)

[...] Quando é disparado um processo avaliativo toda a estrutura da universidade se volta para atender esse momento importante para a IES. (GF)

[...] Os avaliadores do MEC chegam com um olhar das instituições federais e não consideram a realidade da instituição o que prejudica, em muito, os resultados alcançados pela IES. (CP)

[...] Os avaliadores são treinados de forma ineficaz, pelo MEC e não conseguem ser imparciais nas avaliações institucionais deixando a instituição a mercê de sua discricionariedade e subjetividade. (GP)

Algo importante para ressaltarmos aqui, é a maneira diferente como a CPA é desenvolvida em ambas as instituições pesquisadas.

Na IESP as atividades da CPA são muito mais reconhecidas pela comunidade acadêmica do que na IESF, o que ficou comprovado através das respostas dadas nos questionários aplicados, onde os estudantes e docentes da IESF sequer conhecem o trabalho desenvolvido pela CPA, apesar das falas dos entrevistados apresentarem outro discurso.

Aproveitamos este contexto para ratificarmos nosso entendimento de que os processos de autoavaliação desenvolvidos pelas CPA estudadas foram limitados pela dinâmica de implementação do SINAES, já que a CONAES e o INEP não tem estimulado no nível desejado o trabalho das CPA, impactando negativamente na instalação de um processo de avaliação sistêmico e sistemático. Por outro lado, a posição da CONAES e INEP pode ser indicativa de uma mudança de rota e prioridade na política de avaliação por parte do MEC, que é percebida pela importância que o ENADE vem ganhando no SINAES.

Constatamos que a CPA/SINAES não tem conseguido instituir a prática da avaliação sistêmica baseada no paradigma subjetivista e emancipatório, além de distanciar-se cada vez mais de seus princípios e proposições.

5.2. A avaliação institucional e suas implicações.

A Avaliação Institucional, segundo determinado pela Lei do SINAES, conta com os seguintes instrumentos para subsidiar o processo avaliativo: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas (avaliação externa), além de contar também, com dados extraídos dos relatórios da CPA (avaliação interna) que será visitado pelo avaliador externo, bem como, este fará reunião com os membros da mesma para dirimir dúvidas e conhecer o trabalho desenvolvido no interior da IES.

Com relação à avaliação externa (*in loco*), esta deverá ter as mesmas características estabelecidas anteriormente, com relação à avaliação da IES, porém, no caso da avaliação dos cursos de graduação, esta ocorrerá de forma periódica,

nos momentos de autorização de curso, reconhecimento de curso e renovação de reconhecimento de curso e será realizada por comissões de avaliadores designadas pelo Inep, que se caracterizam pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

A saber, segundo o que consta publicado no site do INEP (2016), os processos avaliativos previstos para os cursos de graduação têm as seguintes características:

Para autorização: Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Para reconhecimento: Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliadas: a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

Para renovação de reconhecimento: Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem ENADE, obrigatoriamente terão visita *in loco* para este ato autorizativo.

Conforme o descrito na Lei do SINAES, no seu art. 4º dispõe:

Art. 4 - A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

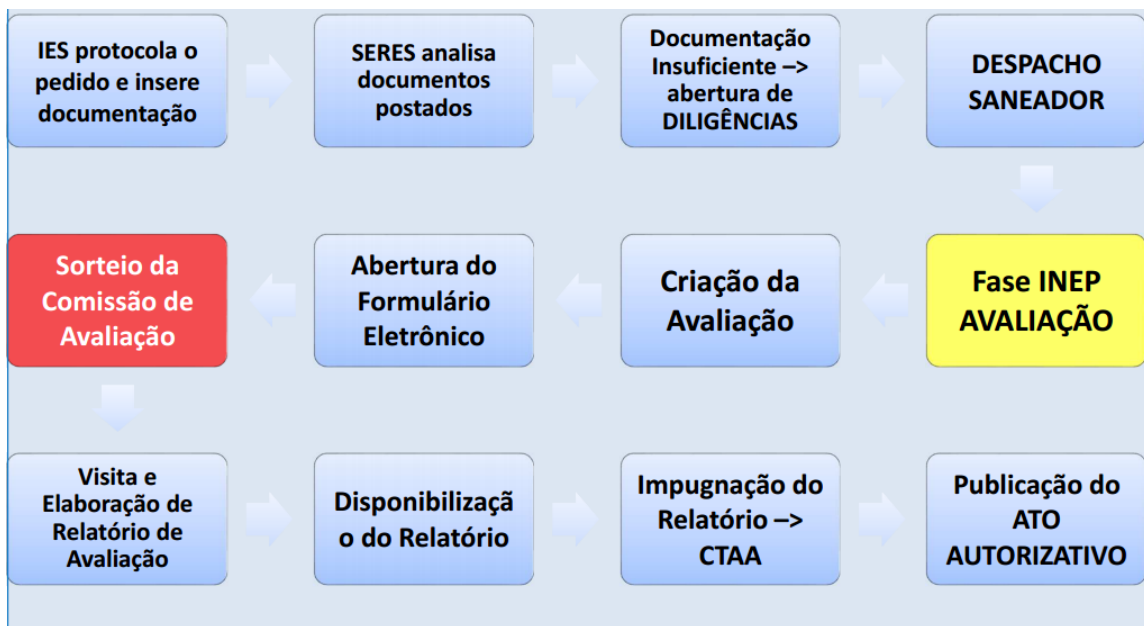
§ 1 - A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as

visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2 - A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Entendemos importante demonstrar aqui, alguns quadros que o próprio Ministério da Educação, através do INEP, produziu para demonstrar o fluxo do processo avaliativo do SINAES:

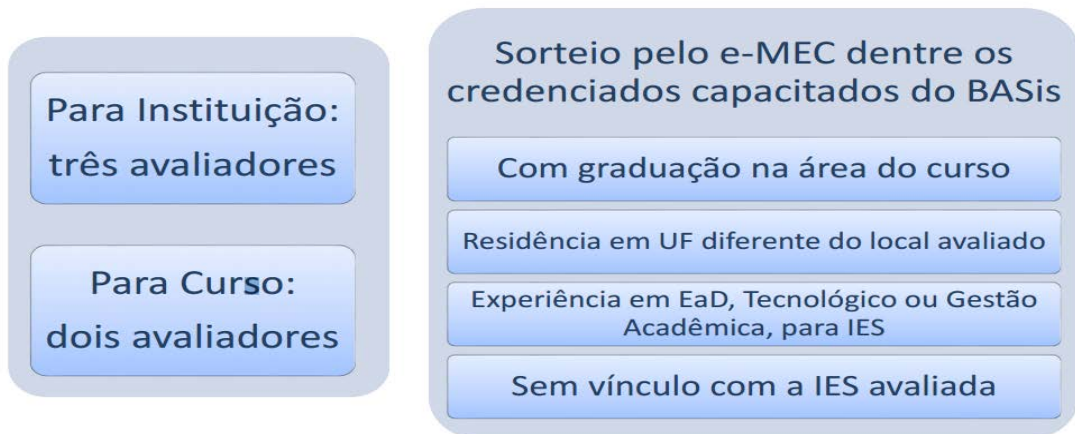
QUADRO 11: Fluxograma para processo de avaliação junto ao MEC/INEP:



Fonte: MEC/INEP, 2015.

QUADRO 12: Composição das Comissões de Avaliadores:

Formação de Comissão



Fonte: MEC/INEP, 2015.

QUADRO 13 – Escala de conceitos utilizados em cada um dos itens de cada dimensão avaliada:

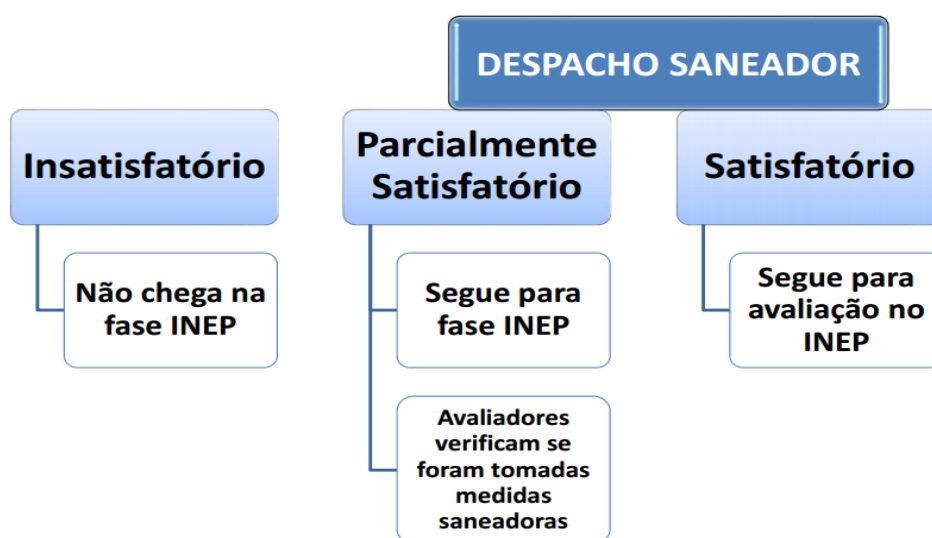
Escala de Conceitos

CONC.	DESCRIÇÃO
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE

Fonte: MEC/INEP, 2015.

QUADRO 14 – Fluxo de processos avaliativo das IES, conforme conceitos atribuídos pelas comissões de verificação:

Fluxo do Processo: SERES/INEP/SERES



Fonte: MEC/INEP, 2015.

Neste cenário, ratificamos o exposto pelos teóricos, no que se refere à figura do avaliador externo, sua subjetividade e, por muitas vezes, sua inabilidade em lidar com realidades que diferem de seu cotidiano, prejudicando, em muito, as IES avaliadas.

Deve-se atentar também que, ao considerar a subjetividade e a existência intrínseca da mesma nos processos avaliativos, admite-se que as inferências feitas pelos avaliadores nas avaliações *in loco* podem falsear situações pela impossibilidade de julgamento de valor, requerido para algumas situações avaliativas, pois “acredita-se que a posição dos atores sociais que avaliam ou emitem um julgamento influencia a definição de qualidade e a relevância de determinados critérios em detrimento de outros.” (UCHIMURA e BOSI, 2002, p.1566).

Esse contexto, da subjetividade do avaliador, nos é confirmado, pela IES privada, no momento em que esta nos fornece os diversos relatórios de visita *in loco*, que a IES esteve submetida, nos casos de avaliação dos cursos de graduação. A referida instituição protocolou junto ao MEC o pedido de seis novos cursos de graduação, todos na área da saúde, a saber: Educação Física, Ciências Biológicas, Biomedicina, Farmácia, Fisioterapia e Enfermagem, todos os cursos tiveram suas visitas *in loco*, acontecendo no mesmo período, o que resultou em 12 (doze) avaliadores externos ao mesmo tempo na IES, o que demandou muito trabalho e esforço, por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, pois se tratava de atender uma demanda, já entendida como sendo de alto nível de complexidade e exigência, porém nesse caso, multiplicada por 6 (seis).

Quando da verificação da IES nos relatórios emitidos pelas respectivas comissões detectou-se enormes divergências entre eles, enquanto um relatório trazia um conceito muito bom ou excelente (4 ou 5), atribuídos pelos avaliadores num determinado item, em outro relatório, esse mesmo item trazia um conceito insuficiente (2), esse dado ocorreu em diversos itens e relatórios, o que fez a IES entrar com recurso junto a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA - o que resultou em não autorização dos cursos pleiteados e, conseqüentemente, um enorme prejuízo à IES e à comunidade acadêmica que, por muitos meses, preparou-se para receber tais comissões, restando apenas o prejuízo financeiro e moral perante a sociedade.

5.2.1 Avaliação de Desempenho do Estudante (Exame Nacional do Desempenho do Estudante – ENADE)

O ENADE instituído como um dos instrumentos que compõem o tripé da avaliação institucional foi concebido a partir da perspectiva de ser um elemento dentro desse processo valioso, que é a avaliação, pois entendia-se a avaliação institucional como sendo global e integradora, porém, se tornou um importante instrumento de controle de resultados e informação, reduzindo esse momento complexo a um único instrumento.

Na proposta inicial do SINAES, a educação ia muito além de provas estáticas, e resultados dos estudantes em uma única prova, A avaliação deve servir para produzir sentidos e significados para a comunidade inserida naquela IES.

Na proposta inicial do SINAES, o ENADE se concebia da seguinte forma: ...é um exame de amplitude nacional, mas com diferenças fundamentais em relação ao Provão. Como seu nome anuncia, opera com a noção de desempenho e não vincula mecanicamente resultados na prova a qualidade do curso. O ENADE, tal como concebido, consiste num instrumento de avaliação a diagnosticar, geralmente a cada três anos, as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os estudantes são capazes de demonstrar, em conexão com suas percepções sobre sua instituição e com conhecimentos gerais não necessariamente relacionados com os conteúdos disciplinares. Como tal, deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente. (DIAS SOBRINHO, 2010).

O ENADE, na sua forma inicial, se concebia como um exame nacional aplicado trienalmente para uma amostra significativa de ingressantes que, até a data de inscrição, tenham concluído entre 7% a 22% da carga horária curricular mínima e concluintes que, até a data de inscrição, tenham concluído pelo menos 80% da carga horária curricular mínima. Sua referência está estabelecida com base nos padrões mínimos determinados por especialistas de cada área de conhecimento a partir das diretrizes curriculares nacionais e dos perfis profissionais de cada área.

Desse modo, o ENADE não cumpre seu papel de verificar o ensino, a aprendizagem, seus avanços e entraves, pois está reduzido a verificar como o aluno é capaz de utilizar as competências e habilidades e como foi sua evolução na IES, entre o primeiro e último ano do curso.

Dias Sobrinho (2010), afirma que o ENADE, na forma aplicada hoje:

...não tem pretensão de avaliar a aprendizagem, e sim de ser um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem. (DIAS SOBRINHO, 2010)

O ENADE já foi muito comparado ao Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como antigo “Provão” que, de fato, são verificáveis, como o registro no histórico do aluno, independentemente de o estudante ter sido selecionado ou não na amostragem; no caso de não ter sido selecionado, o aluno terá, em seu histórico, o registro de dispensa pelo MEC; como no Provão, somente o aluno recebe as informações sobre os resultados que obteve, havendo prêmio para os que alcançam os melhores escores em sua área de conhecimentos; juntamente com o exame, são colhidas informações sobre o alunado, o curso e a instituição, bem como opiniões dos estudantes e dos coordenadores de curso sobre a prova.

Porém, Dias Sobrinho (2010) evidencia diferenças essenciais: “É um grande equívoco, considerar o ENADE o substituto do Provão, como muitas vezes se divulga. Apesar de guardarem semelhanças operacionais, os dois exames pertencem a paradigmas diferentes”.

Portanto, se fundam em conceitos distintos, têm objetivos diferentes, requerem atos distintos de avaliação e produzem diferentes efeitos. A diferença fundamental consiste nas distintas concepções de avaliação estática, do Provão, e dinâmica, do ENADE. O Provão era uma avaliação estática: uma prova aplicada aos alunos no final do curso colhia respostas pontuais, cuja soma de acertos e descontos dos erros resultava em pontuações e classificações, sem oferecer *feedback*. Era essencialmente uma avaliação de produto, somativa. Já o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 12).

Verhine, Dantas e Soares (2006, p.305), no artigo “Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior”, consideram o Enade um avanço em relação à utilização dos resultados, mas reconhecem grande similaridade dos processos técnicos das duas abordagens.

Ainda segundo, Dias Sobrinho (2010, p.13):

O Provão era o principal e quase único instrumento de classificação e regulação. Por sua vez, o ENADE, em sua concepção original, tem papel subsidiário no sistema de avaliação. Por isso, não poderia dar margem a rankings e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação. Quando tecnicamente mal sustentados e

politicamente equivocados, os rankings produzem injustiça e injetam rivalidades entre IES de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, competitividade e práticas típicas de mercado e desvios das finalidades essenciais da formação em educação superior. A prática de elaboração de rankings foi criticada no documento que apresenta a proposta do SINAES, pois não contribuiria para a promoção da qualidade científica e social da educação superior. Coerente com a concepção geral do SINAES, não deveria o ENADE servir à elaboração de rankings, e sim fornecer elementos de compreensão a respeito da formação ética e técnica dos estudantes e de sua visão sobre a instituição e a vida social. Entretanto, a mídia acabou elaborando equivocadamente rankings, tomando como base apenas o ENADE e em uma de suas aplicações, isoladamente, o que já é uma deturpação desse instrumento. (DIAS SOBRINHO, 2010)

Entretanto, embora o Documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do SINAES (nº 10.861, de 14 de abril de 2004) acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no ENADE. Além da nota, o ENADE foi incorporando indicadores que vieram a facilitar a elaboração de *rankings*. Dentre eles, o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD, 2006), o Conceito Preliminar de Curso (CPC, 2007), obtido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente, e o Índice Geral de Curso (IGC, 2007), que corresponde à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação.

Ainda, como afirma Dias Sobrinho (2010),

A avaliação estática intervém sobre os produtos ou resultados finais, é preponderantemente somativa, objetiva, controladora e tendente a representar uma ordem legal-burocrática. A avaliação dinâmica prioriza o processo, as mudanças que ocorrem em determinados intervalos, as causalidades que levam à compreensão dos resultados e tende a valorizar a dimensão formativa. A avaliação da Educação Superior brasileira tende a ser crescentemente um instrumento de classificação de cursos e instituições. A qualidade de um curso e, por extensão, de uma instituição está dependendo, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova e de sua opinião a respeito de alguns poucos itens, não consideradas as especificidades de cada área, diferenças relativas ao capital intelectual prévio e compromissos e interesses individuais. A proeminência dada ao ENADE – agora como instrumento estático e somativo, menos dinâmico e formativo – muda o paradigma da avaliação e traz consequências importantes.

Ambas as IES pesquisadas, já realizaram o ENADE e, relatam posicionamentos divergentes quanto à preparação, aplicação e resultados do exame. A divergência, entendemos, acontece por se tratarem de IES com

organização administrativa e acadêmica, muito diferentes, pois trazemos para esta pesquisa, uma Faculdade isolada, privada, de pequeno porte, com apenas dois cursos de graduação, ambos já reconhecidos pelo MEC, com pouco mais de 300 (trezentos) alunos, e de outro lado, uma Universidade Federal, com autonomia, de grande porte, com inúmeros cursos de graduação, especialização, mestrados e doutorados, atingindo o número de mais de 3.000 (três mil) alunos, todos os cursos de graduação já se encontram avaliados pelo MEC, e vale ressaltar que, o Curso pesquisado, obteve conceito 4 (muito bom) no último ciclo de avaliação do SINAES.

A IES pública, declara, através das entrevistas com os gestores (Diretor Geral e Coordenador de Curso) que não existe qualquer preocupação quanto ao desenvolvimento de estratégias para preparar o estudante para a realização do ENADE, fato que iremos buscar checar através dos questionários respondidos pelos docentes e discentes.

Já a IES privada, onde o curso pesquisado obteve conceito 2 (insuficiente) no último ciclo avaliativo do SINAES, nas entrevistas realizadas com o Diretor Geral e o Coordenador do Curso, aparece, de forma velada, a preparação intencional do estudante para o momento de realização do ENADE, inclusive, com aulas e conteúdos direcionados a esse exame, e ao exame da OAB.

Uma situação colocada pelo diretor geral da IES privada, como forma de justificar o baixo conceito, foi de que os estudantes, no último ciclo avaliativo, “boicotaram” o ENADE e que isso se deu por conta da gestão de um coordenador do curso da época, o qual os alunos julgavam extremamente rígido, fato este que estaremos atentos, no intuito de checar sua real efetivação através dos questionários respondidos pelos docentes e discentes, e traremos essa informação no momento de apresentarmos a análise dos resultados.

O grande impacto do Enade está relacionado não a mudanças técnicas, mas principalmente, aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente. Nesse sentido, é imprescindível que sejam criados e divulgados os critérios de utilização das notas do Enade na composição dos conceitos da Avaliação de Cursos e da Avaliação de Instituições. (VERHINE, 2006)

Com referência à avaliação institucional e suas implicações, os participantes da pesquisa afirmam em suas entrevistas que:

[...] O ENADE é o atacante de um time, você ouve sempre “a nota da IES no ENADE”...é um marketing para as instituições.
(CF)

[...] O ENADE fica muito claro para o estudante...ele sabe o que é e o quanto isso é importante para a IES. (CF)

[...] O ENADE está ligado diretamente a diretoria de graduação e toda sua estrutura é discutida e alicerçada nesta diretoria com uma proximidade e acompanhamento direto dos coordenadores de curso. (GF)

[...] O coordenador de curso é responsável pelo ENADE no âmbito do curso. (GF)

[...] O ENADE tem um peso muito grande dentro da avaliação institucional e os alunos não tem qualquer responsabilidade com o ENADE. (CP)

[...] O estudante deve ser motivado e conscientizado da real função do ENADE. (CP)

[...] A IES usa estratégias junto a CPA para a realização do ENADE, como aulas e provas focadas no ENADE. (CP)

[...] Os resultados alcançados no ENADE e nas avaliações são avaliados pela CPA e pela própria gestão da IES buscando saná-los. (CP)

[...] O ENADE é um instrumento válido, porém deve ser realizado de forma correta, deveria ter a responsabilização dos estudantes, pois sem isso, o mesmo não tem compromisso com o processo de avaliação da IES, deixando essa a mercê do estudante. (GP)

Com referência ao ENADE, os resultados e seus relatórios, ficou perceptível o conhecimento de todos os envolvidos nesta pesquisa (docentes, discentes, gestores).

Dos 25 estudantes da IESF que responderam ao questionário, 17 demonstraram, através das respostas dadas, que conhecem o ENADE e que se sentem preparados para realizar o exame, enquanto que 8 estudantes apontaram que não se sentem preparados para realiza-lo. Já com relação aos docentes da IESF, apenas 01 docente aponta que o estudante é preparado para o ENADE e 04 diz que não.

Já na IESP, dos 25 estudantes da IESF que responderam ao questionário, 8 demonstraram, através das respostas dadas, que conhecem o ENADE e que se sentem preparados para realizar o exame, enquanto que 17 estudantes apontaram que não se sentem preparados para realiza-lo. Já com relação aos docentes da IESF, 03 docentes apontam que o estudante é preparado para o ENADE e 02 dizem que não.

Quando perguntamos, no questionário, se o estudante considera o ENADE fator importante para a avaliação da IES, 15 assinalaram que sim e 10 que não, bem como, quando perguntamos se este estudante se considera responsável pelos resultados alcançados no ENADE por sua IES, 8 estudantes apontaram que sim e 17 estudantes afirmam que não se sentem responsáveis. Já os docentes da IESF apontaram em suas respostas que 03 docentes consideram o ENADE fator importante para a avaliação da IES enquanto que 02 não consideram. Somente 02 docentes se consideram responsáveis pelos resultados alcançados pela IES na última avaliação e 03 não se consideram responsáveis.

Na IESP, quando perguntamos no questionário se o estudante considera o ENADE fator importante para a avaliação da IES, 21 assinalaram que sim e 4 que não, bem como, quando perguntamos se este estudante se considera responsável pelos resultados alcançados no ENADE por sua IES, 13 estudantes apontaram que sim e 12 estudantes afirmaram que não se sentem responsáveis. Já os docentes da IESP apontam em suas respostas que todos os docentes participantes consideram o ENADE fator importante para a avaliação da IES enquanto que 0 não considera. Somente 03 docentes se consideram responsáveis pelos resultados alcançados pela IES na última avaliação e 02 não se consideram responsáveis.

5.3 As influências dos resultados da avaliação institucional na gestão das instituições de ensino superior pesquisadas.

Entendemos que, apesar da gestão estar sob a responsabilidade do Diretor Geral da IES, como figura de autoridade máxima, não quer dizer que dependa única e exclusivamente dele o sucesso ou fracasso no processo avaliativo. Seria necessário que as relações internas entre os diversos agentes da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade civil) sejam harmônicas e que todos se comprometam em avançar na qualidade de ensino ofertada.

Para abordarmos a questão da gestão das IES, trataremos aqui duas vertentes da gestão escolar, uma caracterizando a gestão democrática, que temos como hipótese, ser a realizada pela IES pública, e a outra é a gestão empresarial

que temos como hipótese também, ser a utilizada pela IES privada. Tais hipóteses foram confirmadas, no momento da análise dos dados apresentados através dos documentos institucionais, entrevistas e questionários propostos para esta pesquisa.

A transição paradigmática da administração escolar, em termos teóricos, deu-se a partir da década de 1980. Neste contexto, o modelo de administração vivenciado nas instituições educacionais se fundamentava nos modelos empresariais baseados nas escolas clássicas da Teoria Geral de Administração (TGA), sobremaneira, a escola fayolista e das Relações Humanas. Todavia, o período de transição política do regime ditatorial para o regime democrático, exigia a revisão do modo de organização escolar vigente para outras formas que priorizassem a participação de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão como meio de desenvolver os princípios democráticos, mais tarde garantidos na Constituição Federal de 1988. Pautados na defesa de uma administração democrática que correspondesse à especificidade da escola e à natureza do processo pedagógico escolar, autores como Félix (1984) e Paro (1986) reafirmam a função política da escola.

As políticas públicas, emanadas do Estado, anunciam-se nesse “paradigma” e, mediatizadas por lutas, pressões e conflitos, abrem-se a “possibilidades” para implementar sua “face social”. Nesse contexto de tal gravidade, a gestão da educação, como tomada de decisões, utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. (PARO, 2000).

Ferreira (2004), afirma que a administração escolar:

[...] necessita ser repensada e ressignificada ante a “cultura globalizada”, a partir dessas determinações e à luz dos compromissos com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo. (FERREIRA, 2004).

Quando pensamos em gestão educacional, imaginamos que o mais importante é sabermos como administrar, porém, a gestão escolar tem se mostrado algo que vai muito além do saber administrar, é preciso saber o que se está administrando, pois, a partir dessa concepção, poderemos então, definir como melhor fazer.

Sabemos que, os fundamentos empregados para a administração de empresas, por muito tempo, permearam a gestão das instituições de ensino, porém, nos dias de hoje, isso já se encontra muito enfraquecido, pelo simples fato de que,

esse modelo de gestão não dá conta da realidade educacional, bem como, a gestão educacional é muito diferente da gestão empresarial, pois tem nuances que somente existem nesse contexto.

A concepção de administração escolar, trazida por Paro (2000, p.102), é que:

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. [...] Isso implica examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. Mas, aí, não se trata, já, de administração em seu sentido apenas geral, e sim administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais que se verificam sob o modo de produção capitalista.

Entendemos a Instituição de Ensino, como sendo um espaço propício para esta transformação social, pois é nesse cenário que despontamos para reflexões críticas capazes de transformar os sujeitos que por ela passam desde que, tenham em sua concepção, missão e gestão características propícias para sua efetivação.

Do ponto de vista pragmático, a construção de uma teoria da administração escolar, que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação, isto é, que seja um conhecimento iluminador da prática e indicador dos caminhos que a transformam em verdadeira práxis criadora e reflexiva; que venha oferecer contribuições para o aumento da produtividade da aprendizagem dos alunos e produza efeitos contrários aos da burocracia que, enquanto forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação e a democratização das organizações. (RUSSO, 2005, p. 25 – 42).

Porém, quando pensamos na abordagem de uma gestão democrática, para as instituições de ensino, percebemos que é um desafio considerável, ainda nos dias de hoje, pois requer muito mais capacidade e habilidades de seus gestores, não se resumindo à capacidade técnica, mas abrangendo, sobretudo, a capacidade de se estabelecer relações sociais e políticas para que se alcance um bem comum: a transformação social.

O grande desafio apresentado na gestão democrática é transformar a educação em instrumento de emancipação, repensando a instituição de ensino, para que esta seja o caminho para a real cidadania.

O maior desafio, e, ao mesmo tempo, o maior ganho para a sociedade, no modelo de gestão democrática é que, ao conduzir o processo de gestão de uma instituição de ensino superior, nessa concepção, na mesma medida que se abre à possibilidade de participação de todos os envolvidos, nas tomadas de decisão, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso passa a ser atribuído a todos, pois se tornam, e se sentem co-responsáveis com esse processo, minimizando os impactos no gestor maior, não tirando deste a parte que obviamente lhe cabe.

Com referência às influências dos resultados da avaliação institucional na gestão das instituições de ensino superior pesquisadas, os participantes da pesquisa afirmam em suas entrevistas que:

[...] Acredito que o impacto dos resultados é direto e forte na gestão do curso, pois nos é cobrado o acompanhamento dos parâmetros estabelecidos pelo MEC para propor melhorias, reestruturações no projeto pedagógico, estrutura física e corpo docente. (CF)

[...] A gestão tem como desafio correr atrás de investimentos e de manter os resultados bons alcançados e melhorar sempre buscando a excelência. (GF)

[...] O ENADE está ligado diretamente à diretoria de graduação e toda sua estrutura é discutida e alicerçada nesta diretoria com uma proximidade e acompanhamento direto dos coordenadores de curso. (GF)

[...] O coordenador de curso é responsável pelo ENADE no âmbito do curso. (GF)

[...] O ENADE tem um peso muito grande dentro da avaliação institucional e os alunos não tem qualquer responsabilidade com o ENADE. (CP)

[...] O estudante deve ser motivado e conscientizado da real função do ENADE. (CP)

[...] A IES usa estratégias junto a CPA para a realização do ENADE, como aulas e provas focadas no ENADE. (CP)

[...] Os resultados alcançados no ENADE e nas avaliações são avaliados pela CPA e pela própria gestão da IES buscando saná-los. (CP)

[...] O impacto dos resultados é muito forte na gestão do curso e, principalmente, na gestão da IES, pois a sociedade cobra resultados melhores da ES. (CP)

[...] Os resultados alcançados pela IES não foram justos, pois os estudantes boicotaram o ENADE o que trouxe prejuízos enormes para a faculdade. (CP)

[...] Os resultados da IES não foram justos e não válidos pois ficou somente nas mãos dos estudantes que boicotaram o ENADE, o que gerou um resultado extremamente negativo para a IES. (GP)

[...] O impacto dos resultados negativos refletiu diretamente na gestão da IES gerando uma série de transtornos. (GP)

Ressaltamos aqui, a partir de nossas afirmações de que o ENADE, em especial, influencia a gestão das instituições de ensino superior, trazendo impactos fortemente declarados por ambas as IES pesquisadas.

Vale lembrar que, um dos principais pontos que são destacados, não apenas na Lei, mas em todos os instrumentos que dela surgem, é o viés regulador, sistematizado em diretrizes, que altera o padrão de tomada de decisão e de gestão estratégica no contexto dessas instituições. Pelo SINAES, tem início a construção de um modelo gerencial próprio às instituições de educação superior, permitindo que estas se adaptem aos desafios apresentados pelo segmento em que atuam de modo que se posicionem em função dos resultados que pretendem. Aliado a essa premissa, entendemos que a avaliação como mecanismo indutor da qualidade, utilizam os indicadores oriundos do ENADE como verdadeiros instrumentos de governança.

Para alguns dos entrevistados, os resultados obtidos no Enade são usados como forma de ranqueamento, em que os melhores desempenhos são divulgados para chamar a atenção dos futuros alunos, contribuindo para que a educação superior seja vista como um mero produto a ser adquirido. Todavia, entende-se que, embora não tenha intenção, a forma como o governo disponibiliza os resultados contribui para o ranqueamento das IES. Na prática, isso permite que se realize o *ranking* em que os melhores e os piores são destaques.

Por fim, cabe ressaltar que, em relação à influência do Enade na gestão das Instituições pesquisadas, notou-se, em vários dos relatos trazidos, que as IES não se organizam satisfatoriamente para discutir os resultados obtidos e analisar qual a melhor forma de utilizá-los, em uma perspectiva pedagógica. Dessa forma, ocorre, quase sempre, a divulgação como a primeira ou a única prática existente, comprometendo sua finalidade. Disso continua resultando um *ranking* entre as instituições e uma competitividade para que se estabeleçam quais delas devem ser manter no mercado, particularmente quando a análise da questão recai sobre aquelas que compõem o setor privado.

Todavia, quando se analisa a questão junto a cada uma das instituições pesquisadas, constata-se que o impacto dos resultados é diferente nelas, o que não invalida a ideia de que, em se tratando dos resultados gerais desse exame, as IES são atingidas e passam por algum tipo de adaptação ou reestruturação.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que, mediante os estudos e pesquisa realizados sobre avaliação da educação superior no Brasil, sua concepção, seu histórico e legislação vigente, alcançamos algumas respostas que ora apresentamos.

Temos como foco central nesta pesquisa, as influências das políticas de avaliação vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, analisar suas influências e implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional, o que foi constatado, pois ambas as IES pesquisadas consideram que a maneira como o SINAES é executado no país, traz influências na gestão da IES, na medida em que os resultados apresentados são considerados no plano de gestão para ações futuras, sejam essas de reconstrução do caminho e percurso formativo ou de ainda se propor um novo caminho.

A Instituição privada sente-se refém de um processo regulatório, meramente classificatório, onde somente se preocupam com o como devem se comportar para assegurar um bom desempenho nas avaliações a que é submetida, deixando de lado, muitas vezes, o principal, que é o processo educativo e voltando-se para as estratégias capazes de “treinar”, docentes e discentes para o melhor resultado possível e, conseqüentemente, o melhor lugar no *ranking*.

Vele ressaltar que, a gestão da IES privada se mostrou fortemente impactada com o desempenho ruim dos estudantes no último ENADE e descreveu todo o processo de fragilização que a mesma teve que enfrentar, pois a exposição da IES perante a sociedade local, provocada pelo ranqueamento das instituições, expôs também o gestor máximo da IES, afinal este a representa.

No entanto, na IES pública este impacto foi positivo, afinal o resultado foi satisfatório, porém, ressaltamos que, da mesma forma houve influências na gestão o que foi relatado pelos entrevistados.

No decorrer de toda a pesquisa foi possível detectar que o que se preconiza, através do SINAES, como sendo “qualidade” na educação superior, não é respeitado, nem mesmo pelos próprios agentes públicos, quando das avaliações das IES, deixando claro, por tudo até aqui apresentado, que o que realmente interessa ao MEC/INEP são os quantitativos alcançados pelas IES no ENADE, descartando as

peculiaridades, singularidades e especificidades de cada IES avaliada, mesmo que este seja o descrito nos documentos oficiais.

É preocupante o valor atribuído aos resultados alcançados na avaliação institucional, da forma como está sendo realizada, pois reduz o processo educativo a um único instrumento, que está centrado em outras mãos, que não as das IES, portanto, fadando esta ao fracasso, ou ainda, na busca por estratégias de ensino somente para o ENADE, quando sabemos que seu objetivo maior, seria justamente o oposto, ensinar para a vida, oferecer conhecimento capaz de mudar o mundo, ensinar para a transformação social.

Entendemos que os resultados da avaliação institucional devem ser minuciosamente observados, analisados e sobretudo, que estes sirvam de recursos para novos conceitos, novas estratégias e, sobretudo, novas ações de gestão que oportunizem melhoria real na qualidade de ensino. Tais resultados não podem, nem devem ser considerados a certificação da qualidade de ensino, pois não sabemos até que ponto isso reflete a realidade da Instituição.

Analisando os dados apresentados pelos instrumentos utilizados na pesquisa, pudemos perceber que, com relação aos documentos visitados, esses expressam muitas vezes o que preconizam os instrumentos legais para a avaliação institucional, deixando muito claro que, na sua prática não sistematizam o descrito neles.

Percebemos que, os documentos da IESF são muito mais completos do ponto de vista legal, o que não determinam sua efetividade. Já na IESP os documentos são por vezes mais simplistas, porém, também não se efetivam como deveriam ou poderiam. Com isso, entendemos que, as Instituições, ainda que preocupadas com o alcance da qualidade em seus serviços, não conseguem expressar em seus documentos a realidade efetivada no seu interior, o que dificulta a compreensão de sua singularidade.

Com relação aos dados apresentados nos questionários aplicados a docentes e discentes, concluímos que não há ainda, em ambas as instituições pesquisadas a cultura da avaliação institucional pelos seus atores (professores, alunos, gestores) e que isso dificulta muito o processo de conscientização dos mesmos com relação ao desenvolvimento do processo educativo.

Os dados nos revelam que a comunidade acadêmica desconhece todo o processo avaliativo e não se reconhece como parte integrante do mesmo, não se responsabilizando por qualquer que seja o seu resultado.

Por muitas vezes, sentimos que a instituição reflete sobre suas fragilidades somente no âmbito da gestão e não compartilha suas decisões com a comunidade. No entanto, toda a comunidade acadêmica deveria participar da reflexão dos problemas e, conseqüentemente, da construção ou reconstrução do processo formativo, o que contribuiria, em muito, com o desenvolvimento da instituição de forma global.

Constatamos também que, por mais que se coloquem nos documentos que a participação da comunidade é respeitada, não percebemos tal participação no momento das aplicações dos questionários, nem tão pouco, nas falas dos entrevistados, o que nos remete a uma construção isolada de vários instrumentos e documentos produzidos por ambas as instituições que nada convergem com os dados levantados na pesquisa.

Exercitar a participação política, refletir e agir para o bem comum é fundamental para a prática democrática na academia, pois a dimensão pedagógica implica também a dimensão política. O gestor deve ser o articulador desse processo, cabendo a ele, ouvir e refletir com sua especificidade de educador, somando as contribuições dos funcionários técnicos, docentes, discentes, usuários e comunidade externa para definir melhor os rumos da instituição.

Verificamos que, ambas as instituições pesquisadas utilizam os dados das avaliações (interna e externa) em seus planejamentos, realizam um diagnóstico de autoavaliação somente discutidos no âmbito dos gestores, mas são procedimentos realizados de forma mecânica e como se fossem rituais, não se vinculando à discussão de propostas de atuação com mudança de comportamento.

Por fim, entendemos que, assumindo que o papel do Estado em relação à educação é mais do que simplesmente avaliar e controlar as instituições; que são necessárias a formulação e a implantação de políticas públicas pelos governos e gestores da educação; entendemos que a avaliação da educação superior, além da função de regulação, tem a função formativa, de gerar o debate interno e externo dos rumos das IES e de emancipá-las da tutela do Estado.

A prática democrática pressupõe maior participação e envolvimento institucional, como um direito e evidência da legitimação dos processos associados

sendo que, neste *myster*, há que se observar a necessidade de maior envolvimento e discussão dos instrumentos propostos pelo Ministério da Educação, no que tange à definição e à aplicação final dos mesmos. O envolvimento e o comprometimento da sociedade civil organizada, tanto no processo de discussão, revisão e elaboração dos instrumentos institucionais quanto na sua aplicação, revelam uma exigência indispensável ao processo, sobretudo quando a simples prática da reelaboração unilateral dos mesmos evidenciaria uma prática análoga à constatada. Nesse sentido, revela-se a diferença existente entre a prática da divulgação como algo distinto da transparência do desenvolvimento dos processos. A prática revela, por parte do Ministério da Educação, apenas a divulgação da finalização dos processos, não havendo transparência em sua construção e consecução.

Retomamos aqui, a questão central da pesquisa que se refere às influências das políticas de avaliação vigentes no país para as práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino superior, bem como, suas influências e implicações na gestão da instituição de ensino superior, diante dos resultados alcançados na avaliação institucional. Estas questões trouxe-nos a evidência de que, apesar das instituições pesquisadas terem realizado um processo de reflexão pelos seus gestores, elas não conseguiram utilizar os resultados das avaliações para esse fim. Podemos afirmar, entretanto, com base nos teóricos, nos documentos analisados, nos questionários aplicados e nas entrevistas realizadas, que a avaliação institucional da educação superior, possibilita a Instituição identificar, não somente seus pontos fortes, mas também as suas fragilidades, oportunizando o aprimoramento da gestão da IES por meio da elaboração de metas que viabilizem melhorias na qualidade da educação superior. Por fim, podemos afirmar que é necessário entender a avaliação institucional como sendo um instrumento capaz de trazer à luz os sucessos e fracassos da IES para que através dessa análise possa-se refletir de forma coletiva, contínua e sistemática sobre o percurso formativo, num processo que permite aperfeiçoar suas práticas, melhorando assim a sua qualidade.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, v.14, n.1, p.399-419, jan./jun. 2012.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976. p. 129-173.

ARROYO, M. A administração da educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 1, n. 1, p. 122-129.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, 2008.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

_____. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Ed. Porto, 1996, p. 121-150

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília: ME, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação para Cursos de Graduação**. Brasília: ME, maio de 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: ME, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. (MEC/SASE). Brasília: ME, 2014.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In:

CAVALLARI, J. S. **Avaliações externas e seus efeitos na subjetividade de professores.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 121-136, jun. 2011.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, C. L.; HORIGUELA, M. L.; MARCHELLI, P. S. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

_____. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; BALZAN, N. C. (orgs). **Avaliação Institucional:** teorias e experiências. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; RISTOFF, D. (orgs). **Avaliação democrática – para uma universidade cidadã.** São Paulo: Insular, 2007.

_____. Avaliação da educação superior, riscos e avanços. **EccosS – Revista Científica.** São Paulo, v.10, (Especial), p. 67-93, 2008.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, 2004, p. 213-225

FELIX, M. F. C. **Administração escolar.** Problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, D. G. **Implicações do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA.** 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2008.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111 – 177.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

GARCIA, R. “**Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**”. Texto para Discussão n. 776. Brasília: IPEA, 2001.

INEP/MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Roteiro de Auto Avaliação Institucional.** Brasília: INEP, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. **Reflexões iniciais sobre a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil.** 2007.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 56, p. 351-372, jul./set. 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, R. C. R. Novos Encontros, Novas Sínteses. Avaliação e Regulação da Educação Superior: experiências e desafios. **Revista FUNADESP**, Brasília, 2005.

MORETTI, M. T. Avaliação Institucional na Universidade Federal de Santa Catarina. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 1., 1995, Campinas. **Anais ...** Campinas: UNICAMP/GERS, 1995. P. 73-87

NEIVA, C. **Avaliação institucional.** Brasília: Dois Pontos, 1987.

OLIVEIRA, M. E. N. Estudo da escola e a construção de uma nova teoria de administração escolar: dois novos desafios para a pesquisa em Educação. In: OLIVEIRA, M. E. N. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o prescrito e o real.** Curitiba: Appris, 2013.

PAIVA, Giovanni Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, mar. 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, M. E. da S.; CHAVES, V. L. J. **Políticas de avaliação institucional da Educação Superior: o caso da UFPA**. Seminário Universitas/BR. Belém, out.2007.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar (Alguns pontos de vista) In: ANPAE. Administração Escolar. 1968, Salvador. **Anais...** Salvador

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 158, 1952. 171p.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

RUSSO, M.H. Escola e Paradigmas de Gestão. **Ecos**. V. 6, n. 1,. p. 25-42. 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS FILHO, J.C. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação**, . **Revista Avaliação – RAIES**., Campinas, v. 4, n. 3 (13), p. 9-24, 1999

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES. **Da concepção à regulamentação**. 2 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, L; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-41.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia: introdução à administração educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. Que é Administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961, p. 84-89.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHIMURA, K. Y.; BOSI, M. L. M. Qualidade e subjetividade na avaliação de programas e serviços em saúde. **Cad. Saúde Pública**, v.18, n. 6, p. 1561-1569, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2002000600009&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 out. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação. LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. **Avaliação Institucional: potencializando a qualidade nas escolas**. Documento de trabalho. Campinas, UNICAMP, 2005.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M.a V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr., 2010.

VERSIEUX, R. E. **Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: PAIUB; o ENC e o SINAES**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questão 1

É de seu conhecimento a política nacional de avaliação da educação superior? Qual a sua interpretação dessa política?

Questão 2

Qual(is) a(s) estratégia(s) utilizada(s) para que o SINAES se concretize na prática, no interior da IES?

Questão 3

Como são inseridos neste processo os alunos e docentes? Qual sua colaboração e/ou participação?

Questão 4

O estudante é preparado para o ENADE? De que maneira?

Questão 5

Como são tratados os resultados das avaliações (interna, externa, ENADE) pela IES?

Questão 6

Os resultados da avaliação institucional geram algum impacto na IES? Quais?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DISCENTE

Questão	Sim	Não	Não tenho conhecimento
Você conhece o SINAES?			
A sua IES têm CPA?			
Você conhece a representação discente da CPA?			
A CPA já realizou alguma ação de conscientização com os discentes da IES?			
Você tem conhecimento do último relatório da CPA?			
A IES prepara o estudante para o ENADE?			
Você se sente preparado para realizar o ENADE?			
Você considera o ENADE fator importante para a avaliação da sua IES?			
Você está satisfeito com a qualidade do seu curso?			
Você acredita que o resultado do ENADE impacta diretamente na gestão de sua instituição?			
Você se considera responsável pelos resultados alcançados por sua instituição na última avaliação?			
Você considera justo os resultados alcançados pela IES?			
Você considera a coordenação do seu curso atuante e eficaz?			
Você considera a gestão da IES democrática?			
Você considera sua Instituição de qualidade?			

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Questão	Sim	Não	Não conhecimento	tenho
Você conhece o SINAES?				
A IES têm CPA?				
Você conhece a representação docente da CPA?				
Você tem conhecimento do último relatório da CPA?				
A CPA da IES promove ação de conscientização junto aos discentes quanto a avaliação?				
A coordenação do curso promove a devolutiva da avaliação docente?				
A IES prepara o estudante para o ENADE?				
Você considera o ENADE fator importante para a avaliação da IES?				
Você está satisfeito com a qualidade do curso?				
Você acredita que o resultado do ENADE impacta diretamente na gestão da instituição?				
Você se considera responsável pelos resultados alcançados pela instituição na última avaliação?				
Você considera justo os resultados alcançados pela IES?				
Você considera a coordenação do curso atuante e eficaz?				
Você considera a gestão da IES democrática?				
Você considera a Instituição de qualidade?				